

**В. ДОЛГОВА, В. ШАЯХМЕТОВА**

**ИНВАРИАНТНОСТЬ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ  
КАЧЕСТВ**

**Челябинск  
2009**

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)  
ББК 74+88.4  
Д64

Выполнен при поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы РФ 2009-2010», проект № 6700

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор В.Л. Марищук  
г. Санкт-Петербург;

доктор психологических наук, профессор Р.В. Габдреев  
г. Казань

### **ДОЛГОВА В. И., В. К. ШАЯХМЕТОВА**

**Д64** Инвариантность профессионально важных качеств: Монография/ В. И. Долгова, В. К. Шаяхметова – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. - 314 с. - ил., табл.

**ISBN 978-5-87039-300-1**

В работе раскрыты теоретические предпосылки решения проблемы формирования инвариантных профессионально важных качеств на примере будущих педагогов-психологов (феномен, понятие, модель, процесс и психолого-педагогические условия формирования инвариантных профессионально важных качеств); показана подготовка к эксперименту (этапы и методы исследования, критерии, показатели и уровни формирования инвариантных профессионально важных качеств, дана характеристика выборки, проведен сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента); представлена динамика проявления шести компонентов системы инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов (эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического, рефлексивного) и осуществлено сравнение результатов формирующего эксперимента. Адресуется всем субъектам профессионального психологического пространства.

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)  
ББК 74+88.4  
Д64

**ISBN 978-5-87039-300-1**

© Долгова В.И., 2009

© Шаяхметова В.К., 2009

© ООО ««Издательство РЕКПОЛ»», 2009

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов связана с необходимостью целенаправленного изучения и формирования личностных образований в соответствии с общими закономерностями процесса профессионального обучения. Согласно требованиям Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Педагогика и психология» (2005 г.) основная образовательная программа должна быть направлена на обеспечение профессиональной подготовки выпускника, воспитание у него гражданской ответственности, стремления к постоянному профессиональному росту и других качеств личности.

Требования к профессиональным качествам обеспечиваются совокупностью качеств личности, которая содержит основные или инвариантные для профессии педагога-психолога характеристики, что позволяет более результативно осуществлять профессиональную подготовку психологов для сферы образования (И.А. Вишняков, И.В. Дубровина и др.).

Традиционная профессиональная подготовка направлена в основном на формирование знаний, умений и навыков, в то время как развитие личности будущих специалистов происходит «побочно» (термин Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой), сопутствующе процессу обучения. В этой связи возрастает необходимость системного подхода к проблеме становления профессионально важных качеств (далее ПВК) личности в образовательном процессе. Это подчеркивали в своих трудах отечественные ученые К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев (в аспекте типологизации личности, деятельностной составляющей направленности личности), А.Г. Асмолов Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л.А. Головей (в контексте определяющей роли деятельности в процессе формирования и развития личности), А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина (в связи с достижением акмэ в личностном и профессиональном развитии), Н.С. Глуханюк,

Ю.Н. Емельянов, Н.Н. Захаров, Е.А. Климов (с позиции развития личности в профессии, повышения эффективности профессиональной деятельности), Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко (с точки зрения влияния «человеческого фактора» на эффективность и качество деятельности), Н.С. Пряжников, И.А. Сазонов, С.Н. Чистякова (с позиций возможностей самореализации личности в деятельности, ее профессионального самоопределения), Н.В. Бордовская, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан (в контексте профессиональной самореализации как фактора социализации личности) и т.д.

Внимание к проблеме формирования ПВК именно для практикующего психолога возросло с середины 1990-х годов, что отражено в трудах И.А. Вишнякова, В.И. Долговой, И.В. Дубровиной, В.Н. Карандашева, А.А. Крылова, М.Е. Литвака, Р.С. Немова, Р.В. Овчаровой, В.Э. Пахальяна, Е.И. Рогова, И.В. Шевцовой, которые подчеркивали, что наша теория и практика не имеют четких ориентиров в отношении профессионально важных качеств педагога-психолога.

Вместе с тем остаются недостаточно исследованными вопросы, касающиеся выявления и формирования инвариантных профессионально важных качеств. Проведенное исследование позволило нам выявить следующие противоречия между:

- необходимостью теоретико-методологического анализа проблемы формирования инвариантных профессионально важных качеств (далее ИПВК) педагогов-психологов и недостаточной изученностью названного феномена;

- целесообразностью моделирования ИПВК личности педагога-психолога и отсутствием модели ИПВК в теории и практике профессиональной подготовки;

- практической необходимостью разработки и внедрения системы психолого-педагогического взаимодействия в процессе формирования ИПВК

будущих педагогов-психологов и наличием уровнем практики обучения и воспитания студентов;

– необходимостью модернизации критериев, показателей и уровней формирования ИПВК будущих педагогов-психологов и отсутствием оценочной концепции сформированности ИПВК в практике профессиональной подготовки;

– необходимостью внедрения программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов и фактически существующим процессом профессиональной подготовки, ориентированным, главным образом, на передачу студентам знаний, умений и навыков.

Ориентируясь на сказанное, **проблема** исследования заключается в разработке эффективной системы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

# ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНВАРИАНТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ

## 1.1 Феномен профессионально важных качеств

В современной отечественной психологии накоплены исследования, посвященные различным психологическим аспектам личностного развития студентов как будущих специалистов, профессиональной деятельности и профессионализации личности. Эти вопросы рассматривались в контексте специфики студенческого возраста как важной стадии личностного развития (Б.Г. Ананьев; А.А. Бодалев; Н.М. Пейсахов; Е.И. Степанова и др.); выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов становления профессионала и субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская; В.А. Бодров; А.А. Деркач; Е.А. Климов; А.К. Маркова; В.Д. Шадриков и др.); определения роли и места способностей, интересов, мотивов и индивидуально-личностных особенностей в формировании профессионально важных качеств (ПВК) специалиста, оптимизации подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер; Е.А. Климов; Т.В. Кудрявцев; Б.Ф. Ломов; В.А. Пономаренко и др.); а также совершенствования значимых профессиональных качеств гражданского психолога (Н.А. Аминов, Н.В. Бачманова, М.В. Молоканов; Н.А. Стафурина; Д.В. Оборина и др.).

Профессионально важные качества присущи личности и имеют непосредственное отношение к ее развитию. В отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) в качестве основы формирования и развития личности рассматривается деятельность. Возникновение личности как системного качества обусловлено тем, что индивид преобразует себя, становясь личностью в совместной деятельности с другими индивидами [157, С. 258].

Деятельность в классическом понимании – это форма активного отношения к действительности, направленного на достижение сознательно

поставленных целей, связанных с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта. Исторически первым видом человеческой деятельности является труд. К.Маркс характеризует труд как сознательную целенаправленную деятельность, которая направляется на осуществление результата и регулируется волей в соответствии с ее сознательной целью [97, С. 127]. Деятельность выходит из тех или иных мотивов и направлена на достижение некоторой цели. Под мотивами трудовой деятельности понимаются внутренние причины, побуждающие человека к данной деятельности. В качестве таких причин могут выступать потребности, мировоззрение, убеждения, идеалы и интересы личности, социальные роли и установки (В.Д. Шадриков). Вектор «мотив - цель» выступает в роли своеобразного «стержня», организующего всю систему психических процессов и состояний, которые в эту деятельность включаются. Динамика перцептивных, мнемических, интеллектуальных и иных психических процессов, а также их взаимоотношения и взаимопереходы в контексте развивающейся деятельности существенно зависят от основной образующей – вектора «мотив-цель» (Б.Ф. Ломов). В деятельности формируются знания, умения, навыки. Развитие способностей человека, формирование его характера происходит в трудовой деятельности.

Следовательно, деятельность выступает стимулом развития личности и условием формирования ее черт и качеств, наиболее адекватных конкретным формам поведения и видам деятельности, то есть, профессионально важных качеств. По мнению В.А. Бодрова, профессиональное становление и развитие личности преследуют цель «обеспечения достаточно надежного поведения индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, что определяет формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для будущего вида деятельности» (24; С.4). С другой стороны, как отмечает В.Д. Шадриков, профессионально важные качества выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности и являются

узловым моментом формирования психологической системы деятельности [190, С.87].

В отечественной психологии деятельность рассматривается в качестве источника развития личности, следовательно, профессиональная деятельность детерминирует развитие личности в профессии. В настоящее время в науке преобладает подход, рассматривающий профессиональное развитие как процесс прохождения человеком в профессии определенных этапов, на каждом из которых происходит формирование различных психических новообразований, обеспечивающих успешное выполнение трудовых функций и подготавливающих субъекта к переходу на другую (чаще всего более «высокую») стадию развития. Согласно этому подходу в качестве показателей развития человека-профессионала выступают в основном формирование профессионального опыта (знаний, умений, навыков), развитие и совершенствование профессионально важных качеств (ПВК).

Значение профессионально важных качеств в профессиональной деятельности рассматривается как минимум с двух сторон. С одной стороны, как отмечает М.В. Клищевская «...многочисленные исследования посвящены анализу значения отдельных профессионально важных качеств для успешной реализации деятельности» [82, С. 24]. В то же время некоторые авторы указывают на несостоятельность такого подхода и утверждают, что профессиональная способность, обуславливающая успешность деятельности, не сводится к перечню качеств, из которых она складывается, а представляет целостность, синтез (В.Н. Мясищев), комплекс (Б.М. Теплов), функциональный орган (А.Н. Леонтьев). Изучение целостности (как связанности) предполагает использование структурного подхода, при котором производится анализ не только ее элементов, но и взаимосвязей между ними, благодаря которым возникает эта целостность. Так, например, Л.А. Ясюкова в качестве показателя профессиональной способности рассматривает наличие значительного количества синергично



взаимосвязанных элементов, интегрированных в единый личностный комплекс, а ее отсутствие наблюдается тогда, когда регистрируются корреляционные взаимосвязи только между отдельными свойствами. При тесных положительных взаимосвязях большинства профессионально важных личностных качеств возможен процесс их взаимоусиления, что благоприятствует совершенствованию необходимых навыков, успешному профессиональному становлению и воспринимается как наличие способностей [198, С.39]. Таким образом, некоторые авторы (В.Л. Шкаликов, Л.А. Ясюкова) полагают, что успешность деятельности обеспечивается комплексом индивидуально личностных особенностей, который формируется в процессе профессионального развития и свидетельствует о наличии профессиональной способности, превращаясь в профессионально важные качества. Т.А. Воробьева, изучая профессиональную пригодность абитуриентов педагогических вузов, раскрывает ее как способность успешного выполнения рабочих функций, предопределяемых специальностью, при положительном отношении к труду. При этом, Т.А. Воробьева отмечает целесообразность прохождения абитуриентами процедуры профессионального отбора, и обучения преимущественно тех, кто уже имеет необходимый для профессии набор способностей и качеств [31]. Мы не согласны с такой позицией, придерживаясь деятельностно-личностного подхода, а также гуманистической концепции в психологии: качества личности изменяются и формируются в деятельности, а также и то, что отсутствующие профессионально важные качества могут быть скомпенсированы за счет других, что позволяет специалисту успешно выполнять свою работу [79; 137].

Для того чтобы получить наиболее полное представление о роли профессионально важных качеств в профессиональной деятельности, необходимо рассмотреть содержательный аспект понятия ПВК.

Содержание понятия «профессионально важные качества» (ПВК) имеет вариативную часть. Вариативность относится к структуре ПВК и

проявляется в том, какие именно качества и свойства индивидуальности являются профессионально важными. Тем не менее, смыслообразующая инвариантная часть, имеющая лишь различия в формулировках, отмечается во всех определениях ПВК.

Климов Е.А. определяет профессионально важные качества как «такие качества личности, которые помогают человеку быстро обучаться выбранной профессии, быстро адаптироваться к рабочему месту и эффективно выполнять профессиональные функции» [79; С.65].

В работах Э.Ф. Зеера встречается следующее определение:

ПВК – это качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и т.д. деятельности) [67, С. 38].

Н.С. Пряжников понимает под профессионально важными, качества человека, необходимые для успешного выполнения данной трудовой деятельности. Наличие или отсутствие этих качеств у личности позволяет ей определить ту область деятельности, в которой она станет специалистом с меньшими затратами сил [137, С.35].

Клищевская М.В. определяет профессионально важные качества как необходимые для профессиональной деятельности и достаточные для прогноза ее успешности [82, С.69].

Как видно из определений, существует единство представлений о роли ПВК в успешности выполняемой деятельности. Относительно понимания состава и структуры профессионально важных качеств в научных исследованиях существует вариативность. Можно выделить как минимум два подхода к составу ПВК. Первый связан с выделением ключевых компетенций или квалификаций, под которыми понимаются относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. Этот подход доминирует в зарубежной профессиональной педагогике и психологии (Д. Мартенс, А. Шелтен), рассматривается в отечественной психологии (Э.Ф. Зеер, С.Е. Шишов) [67; 210]. Вторым подходом (Е.А. Климов)

руководствуется, прежде всего, положением о возможности формирования профессионально важных качеств. Е.А. Климов подчеркивает, что представление о личных качествах, в том числе и о ПВК, как о чем-то неизменном, ошибочно. Ошибочным также является и представление, что какое-либо свойство является неотъемлемым качеством человека. Если говорить о ПВК, то они зависят от многих факторов.

Е.А. Климов отмечает эффективность индивидуального подхода к ПВК, поскольку в одной и той же профессии разные специалисты добиваются успеха за счет разных сочетаний своих личных профессионально значимых качеств. Тем не менее, он не отрицает возможность определения комплексов ПВК для каждой конкретной профессии. В эти комплексы входят качества, соответствующие основным требованиям профессии, без которых качественное выполнение работы невозможно.

Е.А. Климов рассматривает в качестве ПВК различные формы свойств личности:

1. Гражданские качества (идейный и моральный облик человека как члена коллектива, общества, профессии, специальности). Они предполагают соответствие ценностей и идеалов человека выбираемой им области деятельности.

2. Отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности.

3. Дееспособность (физическая и умственная).

4. Единичные, частные, специальные способности.

5. Навыки, привычки, знания, опыт.

Согласно формирующему подходу к ПВК многие из них должны быть сформированы еще до начала профессиональной деятельности – в процессе обучения будущих специалистов.

По мнению Е.А. Климова, значительную часть ПВК составляют психические свойства индивида.

Под психическими свойствами понимаются индивидуальные особенности психической деятельности конкретного человека, особенности его психического состояния, его межличностных и личностно-социальных отношений, которые позволяют описывать и прогнозировать его поведение, направление и динамику психического развития.

К числу психических свойств, входящих в структуру профессионально важных качеств относятся:

а) индивидуальные черты - особенности темперамента, характера и мотивационной сферы (темперамент - это проявление в поведении нервно-психической конституции, обусловленной генетически. Темперамент, прежде всего, сказывается в динамических параметрах поведения. Характер формируется в результате взаимодействия темперамента с особым, индивидуально-приобретенным опытом в конкретном социальном окружении);

б) способности - психические свойства индивида, обеспечивающее успешное решение определенного класса задач или соответствие требованиям определенного социокультурного норматива. Различаются потенциальные и актуальные способности. Потенциальные образуют предпосылку для успешного обучения и становления вторых и называются одаренностью, так как под этим подразумевается наделенность индивида благоприятной комбинацией наследственных факторов. Среди способностей различают общие, частные и специальные (умения). Частные способности (парциальные способности или факторы) - психические свойства, обуславливающие зависимость общей интеллектуальной эффективности от уровня развития отдельных психических функций, связанных с определенными органами чувств и мозговыми структурами (цветовым, пространственным зрением, музыкальным слухом, памятью на лица и т.п.). Специальная способность - способность, которая проявляется в определенном специфичном виде деятельности и требует для своего развития

либо особых парциальных способностей (факторов), либо специального опыта обучения и закрепления навыков.

в) психические состояния - разновидность психических свойств, имеющих, как минимум, две отличительные особенности: неустойчивость во времени, (кратковременность) и глобальность - в момент возникновения психическое состояние глобально воздействует почти на все другие психические процессы и свойства. В психологии принято различать два вида психических состояний функциональные состояния и эмоциональные состояния. Функциональные состояния - психические состояния человека, непосредственно выражающиеся в интенсивности информационно-энергетического взаимодействия со средой в данный момент. Эмоциональные состояния - психические состояния, которые возникают в процессе жизнедеятельности субъекта и определяют не только уровень информационно-энергетического обмена и направленность поведения (радость, грусть, гнев и т.д.).

г) свойства сознания и самосознания;

д) социальные установки и межличностные отношения - группа так называемых социально-психологических качеств личности.

Кроме перечисленных психических свойств некоторые специалисты относят к ПВК и навыки - действия, сформированные путем повторения, характеризующиеся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля (то есть автоматизацией). Различают перцептивные, двигательные и интеллектуальные навыки; вариантом последних являются учебные навыки. На формирование навыков влияют такие факторы, как мотивация и обучаемость субъекта, уровень его развития (наличие определенных предварительных знаний и умений, полнота уяснения содержания материала, овладение которым происходит при выработке навыка, и т.д.).

Навыки относят к относительно постоянным составляющим ПВК. В то же время различные психические свойства в зависимости от ситуации могут

переходить в профессионально важные качества или, наоборот, утрачивать эту значимость. Если экстраверсия в одной ситуации оказывается нейтральной чисто стилевой особенностью, не влияющей на эффективность деятельности, то в других ситуациях (профессии, требующие умения активно устанавливать контакты, заводить знакомства), "экстраверсия" превращается в особую способность или в ПВК [79, С.111-112].

В.Л. Марищук, чьи исследования были посвящены изучению психологических основ формирования профессионально важных качеств, вносит в структуру ПВК отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [107].

При рассмотрении состава ПВК Э.Ф. Зеер обращает внимание на так называемые «ключевые квалификации», под которыми он понимает качества, которые эксплуатируются в ряде смежных профессий либо в большой группе разнопрофильных профессий. Это своего рода универсальные ПВК. Он указывает на исследования Д. Мартенса и А. Шелтена, относящиеся, в основном, к производственной сфере.

Д. Мартенсом были выделены в структуре ключевых квалификаций следующие компоненты: абстрактное теоретическое мышление; способность к планированию сложных технологических процессов; креативность; творческие и прогностические способности; способность к самостоятельному принятию решений; коммуникативные способности; способность к совместному труду и сотрудничеству и др. [210].

В зависимости от уровня профессиональной активности А. Шелтен выделяет пять групп ключевых квалификаций:

- Психомоторные умения: координационные умения, скорость реакции, ручная сноровка, способность к концентрации внимания и др.

- Общетрудовые качества: практические умения и навыки для широкого круга деятельности в области измерительной техники, охраны труда, обслуживания машин, технологического планирования, технологической диагностики, чтения технической документации и др.
- Познавательные способности: самостоятельное мышление, техническое мышление, креативность, способность к решению проблем, оценочные способности и др.
- Персональные способности: надежность, стремление к качественной работе, добросовестность, ответственность, самостоятельность, критичность, уверенность в себе, оптимизм, направленность на конкретные достижения и успех в работе.
- Социальные способности (способности, ориентированные на групповое поведение): готовность к кооперации, способность к установлению контактов, коммуникативные способности, откровенность, корпоративность и др. [67, С. 38-39].

Кроме ключевых квалификаций (компетенций) С.Е. Шишов отмечает базовые и специальные квалификации. Базовые квалификации необходимы для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, они жестко привязаны к определенной профессии или группе профессий. Специальные квалификации необходимы для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста (С.Е. Шишов, А.Е. Агапов).

Э.Ф. Зеер отмечает необходимость формирования ключевых квалификаций, поскольку они обеспечивают профессиональную мобильность работников, повышают их способности адаптироваться к динамичной профессиональной жизни [67].

Динамика профессиональной жизни во многом определяется профессионально важными качествами, необходимыми и универсальными для большинства видов профессиональной деятельности. Прежде всего, это такие качества как ответственность, самоконтроль, профессиональная

самооценка, являющаяся важным компонентом профессионального самосознания. О.И. Галкина выделяет интегральные качества личности, имеющие существенное значение для успеха в работе: уравновешенность, активность, волевые качества, трудолюбие, коммуникабельность, гуманность и интеллектуальные качества (наблюдательность, логичность, принципиальность, интуиция, догадливость, способность предвидения, правильная самооценка, дипломатичность и юмор) [37].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [154] приводят следующий перечень общих качеств, необходимых любому специалисту: дисциплинированность, мужество, выдержка, чувство ответственности, самообладание, уверенность в своих силах, решительность, организованность, инициативность, творческое решение, глубина, гибкость, критичность, самостоятельность и дисциплинированность ума, мобильная память, внимательность.

В качестве универсального ПВК во многих исследованиях упоминается ответственность. Ответственность, рассматриваемая многими авторами как одно из свойств, характеризующих направленность личности, влияет на процесс и результаты профессиональной деятельности через отношение профессионала к своим обязанностям и к своим профессиональным качествам. Мы полностью согласны с тем, что ответственность является неотъемлемой частью структуры профессионально важных качеств.

Помимо общих качеств, необходимых любому специалисту для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей, каждая профессия имеет ряд специфических характеристик, предъявляемых к человеку, наличие которых необходимо для эффективной работы (эмоциональная устойчивость, коммуникативность и др.). Профессиональной деятельностью не всегда занимаются только люди, обладающие способностями к конкретному делу. Гораздо чаще специалисты сталкиваются с необходимостью проявлять такие качества в деятельности, которые у них не развиты или отсутствуют.



Т.А. Казанцева и Ю.Н. Олейник в своем исследовании взаимосвязи личностного развития и профессионального становления студентов-психологов, помимо личностных свойств и качеств вносят в структуру ПВК профессиональную компетентность [74, С. 52].

Э.Ф. Зеер, рассматривая профессионально обусловленную структуру личности, включает туда профессиональную направленность, профессиональную компетентность, ПВК и профессионально значимые психофизиологические свойства как равноправные составляющие. Под профессиональной компетентностью он понимает профессиональные знания, умения, навыки, профессиональную квалификацию. Профессиональную компетентность характеризуют следующие ключевые квалификации: социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность (знания и умения, выходящие за рамки одной профессии), аутокомпетентность. Под профессионально важными качествами Э.Ф. Зеер понимает внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др. К профессионально важным качествам относятся следующие ключевые квалификации: профессиональная компетентность, социально-профессиональный интеллект, способность к планированию технологических процессов, диагностические способности, профессиональная мобильность, самоконтроль и др. Таким образом, профессиональная компетентность входит в профессионально важные качества как одна из ключевых квалификаций и одновременно является одной из подструктур профессионально обусловленной структуры личности [67, С. 40].

Л.В. Львов включает ПВК в структуру профессиональной компетентности. Он рассматривает профессиональную компетентность как интегративное качество личности специалиста, состоящее из компетенций, включающее систему адекватных профессиональных умений (знаний, навыков, освоенных обобщенных способов решения профессиональных

задач), а также личностных и профессионально важных качеств. Таким образом, в структуру профессиональной компетентности входят адекватные профессиональные умения (деятельностная компонента) и профессионально важные качества (личностная компонента) [102, с. 40].

Тем не менее, связь ПВК и профессиональной компетентности, профессиональной подготовки, навыков и умений очевидна. А.К. Маркова отмечает, что ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием; человек в ходе труда изменяет и самого себя [109].

Результаты обзора научной литературы по проблеме состава профессионально важных качеств представлены в таблице 1.

Таблица 1

Состав профессионально важных качеств, по мнению различных исследователей

ПВК авторы	способности	умения	навыки	знания	опыт	СПИ	ПС	ФК	КК	характер	темперамент	МС	ЭС	ФС	ПК
А.Е.Агапов									+						
Э.Ф.Зеер						+			+						+
Т.А.Казанцева, Ю.Н. Олейник						+									+
Е.А.Климов	+		+	+	+		+		+	+	+	+	+	+	
М.В.Клищевская		+	+												
В.Л.Марищук		+	+				+	+	+						
Д.Мартенс		+	+				+		+						
Н.С.Пряжников		+	+							+					
А.Шелтен	+	+	+				+		+						
С.Е.Шишов							+		+						

СПИ – социально-профессиональный интеллект;

ПС – психомоторные свойства;

ФК – физические качества;

КК – ключевые квалификации;

МС – мотивационная сфера;

ЭС – эмоциональные состояния;

ФС – функциональные состояния;  
ПК – профессиональная компетентность.

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме профессионально важных качеств личности позволил сделать следующие выводы: стимулом и условием развития личности выступает деятельность, соответственно, профессиональная деятельность детерминирует развитие личности в профессии. В психологии существует как минимум два подхода к составу ПК. В первом подходе (Э.Ф. Зеер, Д. Мартенс, А. Шелтен, С.Е. Шишов и др.) выделяются ключевые компетенции, то есть универсальные качества, которые находят применение не в одной, а в группе смежных профессий. Во втором подходе (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.) признается возможность определения комплексов ПК для каждой отдельно взятой профессии, кроме того, эффективным считается индивидуальный подход к личности специалиста. Обзор психологических исследований относительно того, какие индивидно-личностные характеристики считать профессионально важными, показал отсутствие однозначного решения данной проблемы.

## **1.2. Понятие инвариантных профессионально важных качеств**

Понятие инвариантных профессионально важных качеств тесно связано с такими понятиями, как «ключевые компетенции» (D.Martens), «базовые или специальные квалификации» (С.Е. Шишов) и «универсальные умения» (А.А.Боброва, В.А. Болотов, Н.А.Лошкарева, А.В. Хуторской) с позиций компетентностного подхода в образовании.

Исследования В.Д. Шадрикова показали, что в процессе профессионального развития личности формируются интегративные ансамбли (симптомокомплексы) качеств, состав которых постоянно изменяется в связи с освоением личностью все новых и новых областей своей профессиональной деятельности. Тем не менее, в каждой профессии

существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. Как отмечает Э.Ф. Зеер, в зарубежной психологии и педагогике они названы ключевыми квалификациями. Группа этих качеств получила теоретическое обоснование в работах Д. Мартенса на основе учета взаимосвязи и взаимообусловленности социально-экономических и технико-экономических процессов производства и тенденции использования в производстве, управлении и сфере обслуживания различных компьютерных технологий.

Кроме ключевых квалификаций (компетенций) С.Е. Шишов отмечает базовые и специальные квалификации. Базовые квалификации необходимы для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, они жестко привязаны к определенной профессии или группе профессий. Специальные квалификации необходимы для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста (С.Е. Шишов, А.Е. Агапов).

Следует также обратиться к понятию универсальных профессионально важных качеств, под которыми мы понимаем, качества, наличие которых определено требованиями группы профессий, что закреплено в ГОСТах квалификационных требований. Например, ответственность и работоспособность как профессионально важные качества востребованы практически во всех профессиях. В более узком смысле универсальные ПВК можно отнести к группе смежных профессий. В этом случае данные качества могут не распространяться на большие группы профессий. Например, эмпатия является универсальным качеством для группы профессий в области психологии, но оно может быть не востребовано в профессиях производственной сферы.

Проблема универсальных профессиональных качеств и умений изучалась Н.Б. Березанской, Л.М. Нурковой и др. исследователями, которые отмечали, что развитие профессионально важных качеств и универсальных умений является интегративной характеристикой, определяющей такое

качество подготовки специалиста, как готовность к овладению и оперированию собственно профессиональными знаниями, и должно анализироваться в контексте представлений об оптимальной модели личности профессионала.

При сопоставлении квалификационных требований ГОСТ к современным специалистам различных профессий Н.Б. Березанской была выделена следующая общая система необходимых им универсальных умений:

1. Понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, ориентация на этические и правовые нормы, определяющие конкретную область своей деятельности.

2. Способность к непрерывному профессиональному образованию и совершенствованию профессиональной деятельности, психологическая готовность (мотивационная и операциональная) к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности.

3. Направленность на личностный рост и развитие профессионально важных качеств (ПВК).

4. Способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной действительности к переоценке накопленного опыта и его реконструкции, приобретению новых знаний, анализу своих возможностей, используя универсальные познавательные технологии.

5. Владение новыми информационными технологиями, обеспечивающими сбор, хранение и обработку информации, применяемой в сфере своей профессиональной деятельности.

6. Способность к рациональному целеполаганию и формулированию задач, связанных с реализацией профессиональной деятельности, умение использовать для их решения методологию и методы освоенных конкретно предметных знаний.

7. Владение приемами научной организации учебно-познавательной и трудовой деятельности — планированием и контролем за ходом реализации поставленных целей и задач.

8. Владение культурой мышления (средствами эффективного инновационного мышления), знание общих закономерностей логического и творческого мышления, самопознание индивидуальной специфики собственной мыслительной деятельности, развитие вербального интеллекта (способность в письменной и устной речи правильно (аргументированно и логично) изложить результаты мышления).

9. Способность находить нестандартные решения типовых задач и умение решать нестандартные задачи, принимать оперативные решения в условиях многопараметрических критериев (динамично меняющихся, противоречивых, неполных или вероятностных требований).

10. Способность объективно анализировать значимые проблемы и процессы в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

11. Способность к проектной деятельности (в профессиональной сфере), знание принципов системного анализа, умение строить модели для описания, прогнозирования и оптимизации различных процессов.

12. Готовность к совместной профессиональной деятельности.

Понятие «универсальные умения» предполагает конкретизацию психологического содержания детерминант каждого из 12 выделенных умений, общих для специалистов различных специальностей.

Значение термина «инвариант» в математике, физике, программировании, педагогике и психологии трактуется как составляющая какой-либо функции или системы неизменная при их различных изменениях и преобразованиях.

Исследования инвариантных составляющих профессионализма проводились на основе анализа психологических механизмов регуляции деятельности специалистов различных профессий и сравнения их профессионально важных качеств на уровне общего и особенного

(А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин). Как показали результаты, всех специалистов высокого уровня, независимо от различий в их профессиях, объединило сходство в особенностях регуляции деятельности, степени развитости определенных профессионально важных качеств, психологических механизмах стимулирования творческой активности. По мнению исследователей, данные особенности обладают свойством инвариантности, под которой они понимают относительную независимость от специфики выполняемой профессиональной деятельности.

А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин выделили общие и особенные акмеологические инварианты профессионализма. К общим относятся такие личностно-профессиональные качества как способности к предвидению, прогнозированию и саморегуляции, а также к принятию решений (креативность, смелость, своевременность, точность). Особенными акмеологическими инвариантами, определяемыми спецификой деятельности, являются частные способности и свойства личности [43; 64].

В целом акмеологические инварианты профессионализма определяют как основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую эффективность деятельности независимо от ее содержания специфики, и проявляющиеся также в внутренних побудительных причинах, обеспечивающих активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала [44; 45].

М.В. Швыдкая, исследуя рефлексивную культуру как акмеологический инвариант профессионализма управленческих кадров, в числе ее составляющих рассматривала профессиональную компетентность, включающую личностные качества, умения и способности, через которые реализуются рефлексивный, ценностно-смысловой, креативный и операциональный компоненты рефлексивной культуры.

В данной работе мы ориентируемся на исследования В.И. Долговой, в которых профессионально важные качества личности, неизменно востребованные во всех направлениях профессиональной деятельности

специалиста в определенной профессии, названы инвариантными, а также на исследования А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеера. Как базовые квалификации и акмеологические инварианты профессионализма, ИПВК обеспечивают успешное осуществление всех видов профессиональной деятельности и определяются спецификой профессии.

Одной из задач нашего исследования является выявление инвариантных профессионально важных качеств личности специалиста в профессии «педагог-психолог». Данные качества являются необходимыми и востребованными во всех направлениях и формах деятельности педагога-психолога, начиная с этапа его профессиональной подготовки в вузе.

Таким образом, понятие инвариантных профессионально важных качеств взаимосвязано с понятиями универсальных умений, базовых квалификаций, ключевых компетенций и акмеологических инвариантов профессионализма. В то же время между этими понятиями существуют определенные различия. Как и базовые квалификации, ИПВК предполагают жесткую привязку к определенной профессии или группе профессий, но при сохранении устойчивости в процессе профессионального развития, подобно ключевым компетенциям. ИПВК могут включать универсальные умения и качества личности, то есть умения и качества, востребованные практически во всех профессиях или в большой группе разноплановых профессий.

В профессии педагога-психолога также существуют инвариантные профессионально важные качества, которые исследовались в нашей работе.

Одной из задач нашего исследования являлось уточнение понятия «инвариантные профессионально важные качества педагога-психолога» и выявление состава ИПВК. Для решения этой задачи на этапе подготовки к разработке модели формирования ИПВК будущих педагогов-психологов (2004/05 уч. год) была проведена следующая работа: во-первых, проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме определения состава ПВК педагога-психолога и на основе этого был выявлен их перечень. Во-вторых, с той же целью проведен опрос студентов факультета психологии



(206 чел.). В-третьих, исследование было продолжено среди педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях (37 чел.). Ниже более подробно представлен ход проведенной работы.

Прежде, чем приступить к определению состава инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога, необходимо обратиться к содержанию профессии «педагог-психолог». Специальность «педагог-психолог» предполагает совмещение педагогической и психологической деятельности, либо включает деятельность только в области педагогической психологии. Профессиональная деятельность имеет свои содержательные признаки и определяется законами организации и осуществления любого труда (Р.В. Габдреев).

Профессиональная деятельность определяется как род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [137, С. 6]. Разновидностью профессиональной деятельности, является деятельность педагога-психолога.

Е.А. Климов отмечал, что в наиболее распространенных психологических словарях понятие «профессия» не относилось к психологии. Другими словами, отсутствуют четкие формулировки, в которых психология бы рассматривалась в контексте профессии [Психологический словарь, 1983; Краткий психологический словарь, 1985], а в словаре К.К. Платонова [1984, С. 107] это понятие раскрыто в соответствии с его экономическим значением [Краткий словарь-справочник..., 1972, с. 294-295] и общепринятым словоупотреблением [Ожегов, 1963, с. 618; см. его же 1990, с. 624-625; Советский..., 1983, с. 1070]. В то же время, отнесенность к науке такого составного термина, как «профессия психолога» очевидна. Позже появилось описание профессии специализации педагогического психолога с точки зрения его функции, заключающейся в «улучшении условий обучения, чтобы они как можно лучше соответствовали потребностям и способностям учащихся. Педагогический психолог занимается разработкой наиболее

эффективных методов обучения, в частности, используя открытия когнитивной психологии и теоретиков, исследующих процессы обучения». Также указано, что начинают появляться специализации в области «управления классом». Представители этих специализаций помогают преподавателям выработать такие психологические и социальные навыки, которые позволяют создать в школе благоприятную психологическую атмосферу и продуктивную обстановку [168, С. 474]. А.Г. Лидерс выделил три уровня деятельности психолога:

- Психолог-исследователь, экспериментатор. В его задачи входит развитие и совершенствование психологических знаний, получаемых в ходе исследования отдельных сторон психики. Отношения психолога-экспериментатора с человеком характеризуются как изучение, наблюдение человека как носителя психики.

- Прикладной психолог. В его задачи входит со-организация деятельности профессионала другого профиля с помощью рекомендаций, основанных на психологических (теоретических) знаниях. Отношения с человеком в данном случае опосредованы другими профессионалами, имеющими дело с человеком. Для прикладного психолога, со-организующего деятельность другого профессионала, человек — носитель психики выступает как объект чужой практики.

- Психолог-практик. Его задача - оказание психологической помощи, а человек выступает в качестве клиента.

А.Г. Лидерс подчеркивал, что в силу пока еще низкой общей психологической компетентности, деятельность психолога-практика могут путать с деятельностью врача, педагога-воспитателя. По его мнению, специальность «педагог-психолог» смешивает специфику работы психолога и педагога-воспитателя, что нецелесообразно, поскольку педагог-воспитатель способен лучше выполнить воспитательную работу, являющуюся сложной и требующую определенных качеств, специфических для этой профессии. Выполнение же психологом воспитательной функции не может целиком

отвечать требованиям профессии воспитателя и в то же время препятствует полноценному осуществлению психологической деятельности [99, С.104].

Тем не менее, в современной школе действует система психологического сопровождения, работает психологическая служба, существует четко очерченный круг профессиональных обязанностей, отраженных в нормативной документации. Психологическая работа с учащимися школ и других образовательных учреждений не представляется в отрыве от педагогического процесса и педагогического воздействия, поскольку требует от специалистов не только широких психологических знаний, но и умения входить в контакт с детьми, подростками, оказывать регулирующее воздействие на их поведение. Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов предполагает формирование комплекса психологических и педагогических знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, необходимых для осуществления наиболее эффективного взаимодействия с учащимися. Таким образом, деятельность школьного психолога наиболее подходит под понятие «педагог-психолог». Определяя состав ИПВК педагога-психолога, нам важно отталкиваться от особенностей его деятельности в образовательном учреждении.

Как отмечает И.В. Дубровина, это, прежде всего диапазон и основательность знаний в области детской и педагогической психологии, психологии развития и социальной психологии, высокий уровень владения самыми разнообразными психологическими методами обследования ребенка, достаточно высокое собственное интеллектуальное и личностное развитие. Поскольку психолог по роду своей деятельности неизбежно оказывается в роли арбитра в решении конфликтов других людей, это выдвигает определенные требования к его личностным качествам, прежде всего к ответственности за данный совет, принятое решение, к способности установить доверительные, доброжелательные взаимоотношения со всеми, кто к нему обращается [134]. Й. Шванцара (1978) замечает, что положительное

отношение к психологу детерминируется авторитетом его профессиональности, познанием целесообразности исследования и чувством симпатии, психологическое исследование ребенка никогда не может носить лишь лабораторный характер. Становление хороших отношений требует уже с первых минут речи значительной терпеливости, приспособляемости и находчивости от психолога, в особенности, если ему приходится работать с детьми младшего возраста или с некоторыми так называемыми трудными подростками. Н.Н. Обозов (1984) специально подчеркивал, что психолог обязан предъявлять к себе самые строгие требования: осознавать ситуацию взаимодействия, контролировать свое поведение.

Как отмечает М.Р. Битянова, задача психолога – создать такие условия, в которых ребенок смог бы увидеть, пережить, примерить на себя различные варианты поведения, решения своих проблем, различные пути самореализации и утверждения себя в мире. Показать альтернативные пути и научить ими пользоваться – в этом смысл профессиональной деятельности школьного психолога.

М.Р. Битянова выделяет четыре основных направления деятельности педагога-психолога в психологической службе школы:

1. Школьная прикладная психодиагностика. Она осуществляется в соответствии с плановым обследованием школьников определенной параллели, а также по запросу педагога, родителей или самого школьника. Диагностика может быть направлена на дифференциацию нормы и патологии умственного развития, изучение особенностей познавательной деятельности, исследование зоны и содержания конфликта, изучение личностных особенностей.

2. Психокоррекционная и развивающая работа со школьниками. Развивающая деятельность ориентирована на создание социально-психологических условий для целостного психологического развития школьников, а психокоррекционная – на решение в процессе такого развития конкретных проблем обучения, поведения или психического самочувствия.

Вся эта деятельность является основной в работе педагога-психолога. Она включает разнообразные формы: индивидуальную и групповую работу, игромоделирование, тренинги, дискуссии, психологические рекомендации, подготовку и распространение наглядных материалов, аудио и видеопостановки.

3. Консультирование и просвещение школьников, их родителей и педагогов. Основные формы, в которых педагог-психолог проводит занятия по психологическому просвещению, это лекция, беседа, дискуссия, а также включение ситуации усвоения социально-психологических знаний в привлекательные или актуальные для школьников виды активности (КВНы, олимпиады, тематические вечера, сценарии). Консультирование включает: консультирование школьников, направленное на оказание помощи учащимся, испытывающим трудности в обучении, общении, психическом самочувствии; консультирование педагогов как универсальная форма организации сотрудничества педагогов в решении различных проблем и профессиональных задач. Такое консультирование ведется относительно разработки и реализации психологически адекватных программ обучения и воспитательного воздействия и ряду других вопросов.

Также в рамках консультирования ведется социально-посредническая работа педагога-психолога в ситуациях разрешения разных межличностных и межгрупповых конфликтов в системах отношений: учитель-учитель, учитель-ученик, учитель-родители [22, С. 31-57]. Консультирование родителей может выполнять различные функции: информирование родителей о школьных проблемах ребенка, помощь в организации детско-родительского общения, получение диагностической информации от родителей, психологическая поддержка в случае обнаружения серьезных психологических проблем в связи с событиями в семье. Психолого-педагогический консилиум, то есть организационная форма, в рамках которой происходит разработка и планирование единой психолого-педагогической стратегии сопровождения каждого ребенка в процессе его

обучения, а также определенных ученических групп и параллелей. Консилиум объединяет информацию об отдельных составляющих школьного статуса ребенка, которой владеют педагоги, классный руководитель, школьный медик и психолог.

4. Социально-диспетчерская деятельность. Она направлена на получение детьми, их родителями и педагогами социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции педагога-психолога. Это предполагает, что в распоряжении психолога должен быть банк достоверных данных о различных социально-психологических службах, оказывающих профессиональные услуги [22; 47; 75].

Профессиональная деятельность педагога-психолога по указанным четырём направлениям отражена на рис.1:

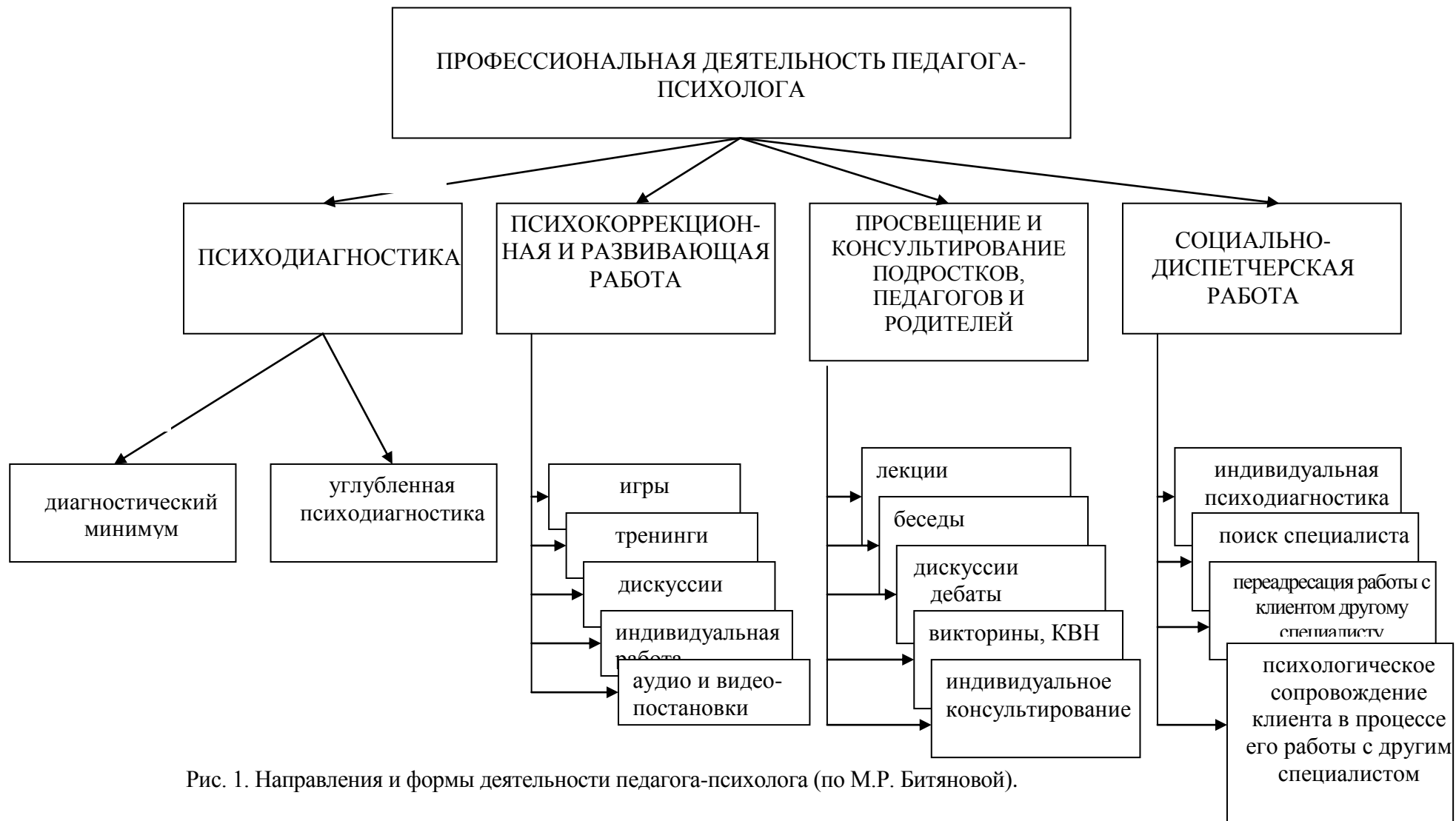


Рис. 1. Направления и формы деятельности педагога-психолога (по М.Р. Битяновой).

С целью определения состава ИПВК личности, которые необходимо учитывать в процессе формирования, требуется определить всю совокупность качеств личности, которые позволили бы описать ее как целостность.

В данном исследовании мы опираемся на работы российских ученых Л.И. Анцыферовой, А.И. Крупнова, Н.И. Рейнвальда, которые выделяют в личности ряд доминирующих (основных, ведущих) качеств, характеризующих ее целостность.

Н.И. Рейнвальд выделяет в личности пять доминирующих качеств: ответственность, трудолюбие, коллективизм, любознательность, эстетичность.

А.И. Крупнов выделяет три вектора: активность, саморегуляцию и направленность.

Используя системный подход к изучению формирования и развития личности, Л.И. Анцыферова выделяет два ведущих качества личности: ответственность и активность [15].

Специалисты считают, что качества личности представляют собой основу относительно постоянного способа поведения, действия, склонность к типичной реакции на те или иные общественные, производственные и т. д. ситуации, которые обуславливаются как объективным характером общества, социальной среды, так и интересами отдельной личности, общественными ценностями [20, С. 34].

В психолого-педагогической литературе качества личности рассматриваются как постоянно закрепившиеся отношения человека к другим людям, труду, вещам, природе, самому себе и т. д., как определенная система мотивов, форм и способов поведения, в которых эти отношения реализуются (Е.С. Махлах).

Как отмечает Н.В. Кузьмина, профессиональные качества - «это качественная характеристика субъекта деятельности - представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач,



продуктивными способами ее осуществления. Мера этого овладения у разных людей различна, поэтому можно говорить о высоком, среднем и низком уровне профессионализма деятельности представителя данной профессии» [95].

В исследованиях Н.В. Кузьминой профессионализм деятельности характеризуется: высоким уровнем квалификации; высокой продуктивностью; оптимальной интенсивностью и напряженностью; высокой точностью и надежностью; высокой организованностью; низкой опосредованностью (т. е. малой зависимостью от внешних факторов); владением современным содержанием и современными средствами решения задач; высокой стабильностью продуктивности, точности, надежности и организованности.

Выделенные Н.В. Кузьминой характеристики профессионализма деятельности могут также рассматриваться как его критерии и показатели.

Возможны разнообразные систематизации критериев профессионализма, например, объективные, субъективные, результативные, процессуальные, нормативные, индивидуально-вариативные, критерии наличного уровня, прогностические, критерии профессиональной обучаемости, творческие, социальной активности и конкурентоспособности профессии в обществе, профессиональной приверженности, критерии качественные и количественные.

Творческие критерии профессионализма в этой концепции связаны с тем, стремится ли человек выйти за пределы своей профессии, преобразовать ее опыт, обогатить профессию своим личным творческим вкладом. Сочетание профессиональной открытости, обучаемости и самостоятельных творческих поисков важно для характеристики профессионализма [94].

Развивая эти взгляды, А.К. Маркова обосновывает следующие уровни профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм (высший профессионализм), непрофессионализм, послепрофессионализм [109, С. 35].

В целом профессионализм определяется тремя группами факторов: «с одной стороны, это индивидуальные особенности и их изменение по ходу жизни и опыта профессиональной деятельности. С другой - социокультурные формы, которые обнаруживает специалист, выработка отношения к которым является условием включенности специалиста в социокультурную среду. Третьим условием является быстрота присвоения социокультурных форм, адекватно оперируя которыми, реализуя их требования, специалист демонстрирует предположенную в них мощь профессионализма» [67].

Стратегическими приемами определения ИПВК являются: выявление общих тенденций выраженности отдельных качеств у специалистов в определенной деятельности путем тестирования и других методов психодиагностики, выяснение представлений о профессионально важных качествах у действующих и будущих специалистов в какой-либо деятельности путем анкетирования, опроса, интервью, а также сравнение профессионалов и непрофессионалов по выбранному качеству - если наблюдается значимое различие, то проверяемое качество определяется как достаточное для прогнозирования успешности профессиональной деятельности, а, следовательно, и профессионально важное (М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева).

И.В. Дубровина вместе с рядом специалистов-психологов, с использованием личностного опросника Р. Кеттелла, попытались путем опроса педагогов и диагностирования слушателей спецфакультета вычлениить наиболее повторяющиеся социально желаемые характеристики школьного психолога.

Это выразилось в следующих личностных характеристиках:

1. Психолог должен иметь высокие (общие) умственные способности, быть проницательным, рассудительным, свободомыслящим, скрупулезным аналитиком, экспериментатором.

2. Психолог социабелен, поэтому предпочитает работать с людьми, радуется социальному признанию (одобрению), любит идти в ногу с

событиями. Это общительный человек, он великодушен к людям, легко формирует активные группы, хорошо запоминает имена людей, любезен, тактичен, дипломатичен в общении.

3. Он любит совместные действия, подчиняет интересы личности групповым интересам, совестливый, добросовестный, имеет чувство долга и ответственности, сильный, энергичный, умеет подчинить себе. Он смел, быстро решает практические вопросы.

4. Психолог эмоционально устойчив, выдержан, спокоен, реально взвешивает обстановку, устойчив к стрессу.

Совершенно оправданно в требованиях к личности психолога наиболее ярко выделены четыре доминанты: интеллектуальность, социальность, эмоциональная стабильность и практичность.

Специалистами были выделены личностные проявления, несовместимые с работой психолога. Это незрелость личности, низкая сила «эго», низкий интеллект, отсутствие эмпатии, недостаточная независимость мысли, невозможность решать свои проблемы, излишняя заторможенность, низкая организованность, плохое сопротивление стрессу, потребность в гиперопеке, высокая тревожность и чувство виновной ничтожности [134].

Хотя эти требования абсолютизированы и трудно найти людей, у которых органично сочеталось бы между собой такое множество свойств и качеств, эталонные требования могут служить общими ориентирами.

М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова отмечают два основных типа педагогов-психологов, работающих в современной школе: интеллектуальный и социабельный. К первому типу относятся рассудочные, аналитичные, независимые, оригинальные люди. Как правило, это выпускники университетов, которые связывают свое будущее с научной деятельностью, а не с работой в школе.

Социабельный тип педагога-психолога — это люди, которые нуждаются в контактах, решают проблемы, опираясь на эмоции, чувства, умение общаться, обладают хорошими вербальными способностями. Этот

тип встречается чаще, особенно среди учителей, получивших позднее образование педагога-психолога.

Для профессионального самосовершенствования будущих и ныне действующих педагогов-психологов нужна примерная модель, в которой были бы указаны необходимые знания, умения и ПК. И.В. Дубровина предложила включить в нее следующие профессионально важные качества:

Внимание, стремление понять позицию других; дружелюбие, общительность; способность стать лидером; вежливость, обходительность; здравомыслие, следование предписаниям; жизнерадостность; терпеливость, упорство; большое чувство ответственности; способность выполнять разнообразную работу; энтузиазм; схватывание новых идей, самостоятельность суждений; аккуратность и последовательность в работе; способность к планированию своего будущего; способность к устным высказываниям; хорошая память; способность обучать других; умение заботиться о больных; умение заботиться о посторонних.

Педагог-психолог должен хорошо знать свои личностные особенности, способности, возможности, сильные и слабые стороны, способы компенсации недостатков.

Он должен уметь регулировать свои эмоциональные состояния, мобилизовывать свои психологические функции (память, внимание, мышление), осуществлять поиск и анализ необходимой научной, социальной, учебной и профессиональной информации, тренировать профессионально важные качества [134].

Педагог-психолог должен иметь и постоянно развивать в себе ПК: интеллектуальность (любопытность, логичность и практичность ума, рефлексивность); социабельность (эмпатия, потребность в социальных контактах и социальном одобрении, коммуникабельность). Р.В. Овчарова подчеркивает важность наличия сочетания потребности в достижениях, силы «я» и самокритичности, эмоциональной устойчивости, жизнерадостности и оптимизма [120].

В работе с учащимися педагог-психолог использует разносторонние знания психологии развития, дифференциальной психологии, социальной, педагогической, семейной психологии.

Следует также подчеркнуть роль отношений с учащимися в работе педагога-психолога. Общение с детьми требует эмпатии, доброжелательности, внимательности и наблюдательности, большой выдержки, терпения, настойчивости. Все эти ПК педагога-психолога должны неизменно сочетаться с педагогической интуицией и оптимизмом.

В работе с учащимися особую роль играют следующие профессиональные умения: организационные, коммуникативные, психодиагностические, возрастно-индивидуального и семейного консультирования, прогнозирования вариантов развития, психопрофилактики и психокоррекции.

Работая с педагогами, педагогу-психологу очень важно придать общим коммуникативным, организационным, психодиагностическим, психопрофилактическим и психокоррекционным умениям особый, щадящий самолюбие и профессиональный опыт учителя характер. Этому в большей степени будут способствовать такие ПК психолога, как дипломатичность, такт, стремление понять коллегу, чувство эмпатии, самообладание, внимательность, дружелюбие, высокая профессиональная компетентность и широкий кругозор [134, С. 12-13].

Кроме того, специалисту следует глубоко изучить психологию учебной и воспитательной деятельности; вникнуть в психологическую характеристику учебных предметов и специфику их преподавания, видов, методов, средств и форм обучения. В этой работе ему потребуются критичность, независимость, нестандартность мышления и руководство здравым смыслом, восприимчивость, чувство новизны и способность выполнять разнообразную деятельность, энтузиазм, аккуратность и последовательность, терпеливость и упорство, способность обучать других, подчинять себе и большое чувство ответственности.

Таким образом, сложность и многоаспектность объектов деятельности школьного психолога делают его работу очень значимой и напряженной, а к личности самого специалиста предъявляются высокие и разнообразные требования.

Т.А. Казанцевой и Ю.Н. Олейник проведено исследование с целью определения эталонной модели ПВК психолога на базе факультета психологии Московской гуманитарно-социальной академии. На основе проводимых опросов студентов первых трех курсов обучения и экспертной оценки преподавателями предлагаемых списков ПВК психолога, были выбраны ПВК, имеющие наибольший удельный вес среди испытуемых. Качества расположены в порядке убывания удельного веса:

1. Профессиональная подготовка, знания, компетентность.
2. Умение слушать (слышать), понимать других людей.
3. Доброта, любовь к людям.
4. Коммуникативные способности (умение общаться, вести интересную беседу).
5. Интеллект [74, С. 54-56].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме определения состава ПВК педагога-психолога позволил нам предположить, что к ИПВК педагога-психолога относятся те ПВК, которые востребованы во всех направлениях профессиональной деятельности – в осуществлении психологической профилактики и психологического просвещения, в психодиагностической работе, в процессе психологического консультирования учеников, педагогов, родителей и т.д., в проведении психокоррекционной работы, а также в социально-диспетчерской деятельности.

Для того, чтобы выявить ИПВК педагога-психолога в период подготовки к констатирующему и формирующему эксперименту (2004/05 уч. год) был проведен опрос студентов факультета психологии ЧГПУ (206 чел.). Студентам было предложено перечислить ПВК педагога-

психолога. Полученные данные были обработаны и сопоставлены с ПВК, выявленными в ходе анализа литературных источников. Полученный список ПВК педагога-психолога (39 качеств), мы вновь предложили этим студентам для того, чтобы они выбрали те ПВК, которые, по их мнению, являются востребованными в каждом из направлений (психопрофилактике, психопросвещению, психологической коррекции, психологическому консультированию, психологической диагностике и социально-диспетчерской деятельности). В новый перечень ПВК вошло 34 качества. Далее, в ходе проводимых на факультете психологии научно-практических конференций, по той же схеме исследование было проведено среди педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях (37 чел.). Полученные данные сопоставлялись с перечнем ИПВК, выявленных с помощью студентов, для чего применялся корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (Приложение 1). По результатам проведенной работы был получен список ИПВК, в который вошли 20 качеств, при этом, в состав ИПВК включались те ПВК, которые получали выборы в каждом из шести направлений не менее, чем у 60% опрошенных. Затем полученные ИПВК сопоставлялись с ПВК, входящими в профессиограмму педагога-психолога В.И. Долговой, в результате чего методика была уточнена в соответствии с перечнем ИПВК.

Таким образом, анализируя литературу по проблеме ПВК специалиста в целом, ПВК педагога-психолога в частности, опираясь на структуру ПВК, предложенную Е.А. Климовым, мы пришли к пониманию ПВК педагога-психолога как совокупности знаний, умений, навыков, социально востребованных качеств и способностей, которые позволяют ему успешно решать профессиональные задачи. В то же время, инвариантные профессионально важные качества определяются нами как неизменно востребованные во всех направлениях профессиональной деятельности педагога-психолога. В сущности, это качества, которые постоянно проявляются в той или иной мере в процессе работы педагога-психолога.

Под инвариантными профессионально важными качествами педагога-психолога можно понимать совокупность знаний, умений, навыков и социально востребованных качеств и способностей личности, позволяющих ему более успешно решать актуальные задачи во всех направлениях профессиональной деятельности.

Выявленные в ходе проведенной работы инвариантные качества были включены в модель формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

### **1.3. Модель формирования инвариантных профессионально важных качеств**

Целостное представление о личности специалиста можно получить при помощи моделирования. Привлечение моделирования в психологическую науку связано, прежде всего, с решением определенных задач как теоретико-методологического, так и прикладного, практического характера. Изучение психики, основываясь на ее системности, необходимо строить с учетом динамичности ее функционирования. Именно благодаря динамичности психических процессов на разных стадиях их развития, воздействие системы воспитания и обучения формирует разные психические качества. В психологических исследованиях с данной позиции дополнительные возможности могут быть реализованы с помощью моделирования.

Для решения вопроса о моделировании необходимо подробнее остановиться на общей характеристике и определении моделирования и модели. В российской педагогической энциклопедии дается следующее толкование понятия «модель» - это «образец для последующего воспроизведения в управлении развитием профессионального творчества учителя, а также исследования сложных психолого-педагогических проблем» [156, С. 580]. В процессе изучения модель выступает в качестве самостоятельного квазиобъекта, позволяющего при исследовании получить некоторые знания о самом объекте [171, С. 179]. Возможность моделирования, т.е. переноса результатов, полученных в ходе построения и



исследования моделей-аналогов на оригинал, основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо его стороны и предполагает наличие соответствующих теорий и гипотез, указывающих на рамки допустимых при моделировании упрощений [135]. Существует ряд классификаций моделей. Например, Н.В. Бордовская и А.А. Реан приводят классификацию моделей воспитания и образования. К первым они относят антропоцентристскую, социетарную, технократическую модели. К образовательным моделям относятся модели развивающего обучения, традиционная, рационалистическая, феноменологическая. Согласно другой классификации (Б.А. Глинского, Л.М. Фридмана), по характеру воспроизводимых сторон различают следующие модели: 1) субстанциональные (материал модели по основным свойствам идентичен оригиналу); 2) структурные (имитируют внутреннюю организацию оригинала); 3) функциональные (имитируют способы поведения оригинала); 4) смешанные (структурно-функциональные, функционально-структурные) [38]. Модели также разделяют на индивидуально-эмпирические, теоретико-функциональные, функционально-вероятностные, матричные. В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам полную информацию об этом объекте [192]. И.Б. Новик характеризует моделирование следующим образом: «Под моделированием мы понимаем метод опосредованного практического или теоретического оперирования объектом, при котором исследуется непосредственно не сам интересующий нас объект, а используется вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте» [118; 127], выделяя при этом такой важный этап как выбор модели и ее построение. Построение модели является своего

рода абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве важного средства движения познания на двуедином диалектическом пути познания от конкретной действительности к ее абстрактному отображению, от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании (Р.В. Габдреев). Следующим этапом после построения модели является полное познание этой модели. Цель этого познания – достижение наиболее точного соответствия различных черт модели реальной действительности [34; 76].

Качественно-описательной моделью специалиста является его профессиограмма. Принципы профессиографии сформулированы К.К. Платоновым. Профессиограмма выступает логически развернутой системой посылок, которая охватывает основные требования к личности и профессиональной подготовке педагога-психолога. Важнейшей частью профессиограммы является психограмма как характеристика требований, предъявляемых деятельностью к психике педагога-психолога. Под спецификой психограммы педагога-психолога, составляемой в целях рационализации процесса профессиональной подготовки педагогов-психологов, мы понимаем выявление профессионально важных качеств, поддающихся развитию в ходе овладения профессиональным мастерством педагога-психолога.

В отличие от профессиограммы вообще и психограммы в частности в модели педагога-психолога все основные характеристики представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в идее многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу. Конечная цель системы – высокое качество общеобразовательной и профессиональной подготовки педагогов-психологов.

Основные задачи, последовательное решение которых позволит оптимизировать подготовку педагогов-психологов, связаны с общими направлениями производственной психологии (Н.М. Пейсахов, 1981):

1. изучение потенциальных возможностей психики педагога-психолога как будущего специалиста;
2. разработка психологических моделей инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога;
3. создание на их основе программ формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов;
4. внедрение этих программ в практику учебного процесса психологического факультета Челябинского государственного педагогического университета;
5. проверка их эффективности в повышении качества подготовки педагогов-психологов [54, С. 69-70].

Решение задачи построения модели формирования ИПВК педагогов-психологов имеет значение на всех этапах подготовки будущих специалистов: в работе по профориентации, в определении содержания, методов, средств обучения и контроля, в оценке оптимальных сроков адаптации к деятельности педагога-психолога [54, С. 70].

Модель специалиста может создаваться исходя из различных подходов: построения модели на основе частных представлений о конкретной профессиональной деятельности; смысловое построение модели без количественной оценки качества специалиста и др.

Поскольку в данном исследовании изучается подготовка студентов к деятельности педагога-психолога в ходе учебно-воспитательного процесса, то методологической базой для построения модели является теория познания. Формами отражения и познания объективной действительности являются категории и законы материалистической диалектики. Теоретическое мышление воспроизводит объект познания методом восхождения от абстрактного к конкретному и подчиняется общей схеме процесса познания. По законам диалектического материализма человеческое отражение осуществляется на основе активной практической преобразовательной деятельности.

Проведем обсуждение модели формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов с позиций четырех аспектов системного анализа (генетического, морфологического, функционального и структурного).

Генетический аспект анализа модели формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Цель: Исследовать происхождение модели, процесс ее формирования и развития.

Генетически проблема формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов связана с принципами всеобщей связи явлений, развития, противоречия и др. Общефилософскую основу его составляет принцип системности, в содержание которого входят философские представления о целостности объектов и явлений, взаимодействии системы со средой, общих закономерностях функционирования и развития систем, структурированности каждого системного объекта, активном характере живых социальных систем.

Система ИПВК педагогов-психологов отражает влияние объективных социальных условий, в которых протекает их профессиональная деятельность, и роль индивидуальных различий, обеспечивающих уровень активности (пассивности) личности в ответ на ту или иную ситуацию.

Результатом формирования исследуемых ИПВК у студентов факультета психологии являются социально-психологические установки выпускников на деятельность педагога-психолога.

Проявляясь в деятельности, социально-психологические установки в то же время и сами оказывают существенное влияние на разные аспекты этой деятельности, позволяют прогнозировать в известной степени поведение личности в социальной и профессиональной среде.

Сказанное является основанием для построения системы ИПВК педагогов-психологов в соответствии с шестикомпонентной структурой социально-психологической установки. Долговой В.И. и П.Т. Долговым была

разработана модель профессионально важных качеств с опорой на структуру социально-психологической установки (Э.С. Чугунова и Д.Н. Багжюнене). Согласно их подходу, ПВК распределяются на компоненты: эмоциональный, коммуникативный, гностический, мотивационный, практический, рефлексивный (54, С. 72-73). Эти компоненты соответствуют названиям компонентов структуры социальных установок. С опорой на это разделение нами осуществлен морфологический аспект анализа исследуемой проблемы.

#### Морфологический аспект анализа модели инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Цель: выделить элементы модели, дать им характеристику.

В первый блок, связанный с эмоциональным компонентом структуры установок, входят следующие качества: эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность решений.

Во второй блок, связанный с коммуникативным компонентом структуры установок на деятельность педагога-психолога, входят следующие качества: коммуникативность, лидерство.

В третий блок, связанный с гностическим компонентом структуры установок, входят: знания, умения и навыки в основных направлениях деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта, общая культура.

В четвертый блок, связанный с мотивационным компонентом структуры установок, входят: работоспособность, оптимистичность, гуманность.

В пятый блок, связанный с практическим компонентом структуры установок, входят следующие качества: организованность, ответственность, инициативность, направленность.

В шестой блок, связанный с рефлексивным компонентом структуры установок, входят: способность к саморегуляции, адекватной самооценке, честность и искренность (рис. 2).

Уровни состав	Компонент 1			Компонент 2		Компонент 3					Компонент 4			Компонент 5				Компонент 6		
	Эмоциональ- ный			Коммуника- тивный		Гностический					Мотивационный			Практический				Рефлексивный		
	1	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12	13	14	16	17	18	19	20	21	22
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2	6.3
желаемый	↓ 1.1.1	↓ 1.2.1	↓ 1.3.1	↓ 2.1.1	↓ 2.2.1	↓ 3.1.1	↓ 3.2.1	↓ 3.3.1	↓ 3.4.1	↓ 3.5.1	↓ 4.1.1	↓ 4.2.1	↓ 4.3.1	↓ 5.1.1	↓ 5.2.1	↓ 5.3.1	↓ 5.4.1	↓ 6.1.1	↓ 6.2.1	↓ 6.3.1
приемлемый	↑ 1.1.2	↑ 1.2.2	↑ 1.3.2	↑ 2.1.2	↑ 2.2.2	↑ 3.1.2	↑ 3.2.2	↑ 3.3.2	↑ 3.4.2	↑ 3.5.2	↑ 4.1.2	↑ 4.2.2	↑ 4.3.2	↑ 5.1.2	↑ 5.2.2	↑ 5.3.2	↑ 5.4.2	↑ 6.1.2	↑ 6.2.2	↑ 6.3.2
критический	↑ 1.1.3	↑ 1.2.3	↑ 1.3.3	↑ 2.1.3	↑ 2.2.3	↑ 3.1.3	↑ 3.2.3	↑ 3.3.3	↑ 3.4.3	↑ 3.5.3	↑ 4.1.3	↑ 4.2.3	↑ 4.3.3	↑ 5.1.3	↑ 5.2.3	↑ 5.3.3	↑ 5.4.3	↑ 6.1.3	↑ 6.2.3	↑ 6.3.3
недопустимый	↑ 1.1.4	↑ 1.2.4	↑ 1.3.4	↑ 2.1.4	↑ 2.2.4	↑ 3.1.4	↑ 3.2.4	↑ 3.3.4	↑ 3.4.4	↑ 3.5.4	↑ 4.1.4	↑ 4.2.4	↑ 4.3.4	↑ 5.1.4	↑ 5.2.4	↑ 5.3.4	↑ 5.4.4	↑ 6.1.4	↑ 6.2.4	↑ 6.3.4

Рис.2. Модель формирования инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога

Условные обозначения:

1. Эмоциональный компонент системы:
  - 1.1 Эмпатия.
  - 1.2 Эмоциональная устойчивость.
  - 1.3 Самостоятельность решений.
2. Коммуникативный компонент системы:
  - 2.1 Коммуникативность.
  - 2.2 Лидерство.
3. Гностический компонент системы:
  - 3.1 Знание содержания деятельности педагога-психолога.
  - 3.2 Умения и навыки психолого-педагогической работы.
  - 3.3 Интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления.
  - 3.4 Способность к творческому применению профессионального опыта.
  - 3.5 Общая культура.
4. Мотивационный компонент системы:
  - 4.1 Оптимистичность.
  - 4.2 Работоспособность.
  - 4.3 Гуманность.
5. Практический (поведенческий) компонент системы:
  - 5.1 Организованность.
  - 5.2 Ответственность.
  - 5.3 Инициативность.
  - 5.4 Направленность.
6. Рефлексивный компонент системы:
  - 6.1 Способность к саморегуляции.
  - 6.2 Способность к адекватной самооценке.
  - 6.3 Честность.

### Функциональный аспект анализа модели формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов- психологов

Цель: выявить функции каждого элемента модели.

Как отмечено в исследовании В.И. Долговой, эмоциональный компонент определяет установки в отношении личности к деятельности педагога-психолога и обнаруживается в степени удовлетворенности этой деятельностью.

Коммуникативный компонент отражает развитие систем деловых и межличностных связей в процессе профессионального воздействия.

Гностический компонент определяет относительно устойчивые индивидуальные различия в особенностях познавательных процессов. От силы, устойчивости, направленности познавательных интересов личности зависят быстрота и прочность выработки специальных навыков, социальная значимость педагога-психолога.

Мотивационный компонент отражает стимулы профессиональной деятельности. Мотивация лежит в основе выбора профессиональной деятельности, ее дальнейшего осуществления.

Практический компонент отражает степень пассивно-активного отношения педагога-психолога к своим обязанностям, предрасположенность личности к реальным положительным (или отрицательным) действиям в системе взаимодействий «педагог-психолог – ребенок – учитель - родитель».

Рефлексивный компонент выступает в качестве механизма перевода одного вида психической активности в другой. Этот компонент стимулирует внутреннюю саморегуляцию личности педагога-психолога и означает стремление к самосознанию, осмыслению и оценке собственных действий. Рефлексия в процессе развития социально-психологических установок означает не только самоотчет и анализ специалистом своего поведения, но и его стремление понять, каким образом воспринимаются и оцениваются другими его личностные характеристики, особенности его профессионального поведения. Без учета этого компонента невозможен полный анализ поведенческих ситуаций специалиста в любом виде профессионального труда. Рефлексия выполняет функцию преобразования внутренних стимуляторов поведения в сам акт социально-значимой деятельности (54, С.76-77).

Структурный аспект анализа модели формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов

Цель: выяснить внутреннюю организацию системы, определить способ, характер связи элементов, ее составляющих.

Интегративные связи между компонентами и элементами модели представлены на схеме (рис. 4):  $I \leftrightarrow II, I \leftrightarrow III, I \leftrightarrow IV, I \leftrightarrow V, I \leftrightarrow VI; II \leftrightarrow III, II \leftrightarrow IV, II \leftrightarrow V, II \leftrightarrow VI; III \leftrightarrow IV, III \leftrightarrow V, III \leftrightarrow VI, IV \leftrightarrow V, IV \leftrightarrow VI, V \leftrightarrow VI$ .

Интегративные связи между компонентами и уровнями модели:  $I \leftrightarrow 1, I \leftrightarrow 2, I \leftrightarrow 3, I \leftrightarrow 4, II \leftrightarrow 1, II \leftrightarrow 2, II \leftrightarrow 3, II \leftrightarrow 4, III \leftrightarrow 1, III \leftrightarrow 2, III \leftrightarrow 3, III \leftrightarrow 4, IV \leftrightarrow 1, IV \leftrightarrow 2, IV \leftrightarrow 3, IV \leftrightarrow 4, V \leftrightarrow 1, V \leftrightarrow 2, V \leftrightarrow 3, V \leftrightarrow 4, VI \leftrightarrow 1, VI \leftrightarrow 2, VI \leftrightarrow 3, VI \leftrightarrow 4$ . Вертикальные связи отражают как каждый компонент и составляющие его элементы проявляется на желаемом (1), приемлемом (2), критическом (3) и недопустимом (4) уровнях. Существуют также



интегративные связи между элементами модели (ИПВК), где каждое из 20 ИПВК взаимосвязано со всеми остальными. Описание этих взаимосвязей составит отдельную работу. Учет всех взаимосвязей предусмотрен в программе формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

В первую очередь интеграцию обеспечивают целевые связи, затем связи управления. Логика описания системы также заложена в обсуждаемой схеме и разворачивается с обоснования уровня формирования ИПВК педагогов-психологов, по каждому из них определяется группа показателей.

Система критериев и показателей модели формирования ИПВК педагогов-психологов построена в соответствии с теорией поуровневого подхода. Под развитием понимают необратимое, направленное изменение материальных и идеальных объектов. Количественные изменения на определенном уровне процесса развития переходят в новое, качественно иное, состояние. В качестве критериев определения уровня выступают: принадлежность элементов к разным классам сложности, специфичность законов каждого уровня, подчинение законов и систем низшего уровня законам и системам высшего; происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего. Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры. Сказанное позволяет выделить четыре уровня исследуемой модели: желаемый, приемлемый, критический и недопустимый [50; 85].

В качестве движущей силы профессионального развития выступает разрешение противоречия между выдвигаемыми задачами и реальными возможностями педагогов-психологов в их достижении. Развитие профессионально важных качеств как реальных возможностей обуславливает постановку новых задач, что опять приводит к противоречию с имеющимся уровнем профессионально важных качеств. Это противоречие является основным противоречием процесса формирования профессионально важных качеств педагогов-психологов. Частота возникновения противоречий и,

следовательно, темп профессионального развития зависит от позиции субъекта деятельности педагога-психолога по отношению к профессии, которая может быть активной и положительной, пассивной, а также негативной. Профессия «педагог-психолог» предполагает работу в образовательных учреждениях и включает психодиагностическую, коррекционную, консультационную и просветительскую деятельность, сопровождающую процесс обучения и развития. Виды профессионального взаимодействия педагогов-психологов и учащихся, родителей, педагогов включают психодиагностику, индивидуальную работу, тренинги, дискуссии, деловые и организационно-деятельностные игры, консультирование, просвещение, коррекцию личности и межличностных отношений.

Профессиональная деятельность педагогов-психологов определяет основные задачи моделирования их профессионально важных качеств: изучение потенциальных возможностей психики будущих педагогов-психологов; разработка психологических моделей ИПВК педагогов-психологов высшей квалификации; создание на их основе программ формирования инвариантных профессионально важных качеств педагогов-психологов; внедрение этих программ в практику учебного процесса психологического факультета ЧГПУ; проверка их эффективности в повышении качества подготовки педагогов-психологов.

Модель ИПВК педагога-психолога представляет собой адаптированный вариант модели, разработанной В.И. Долговой и Я.В. Латюшиным в отношении деятельности волонтеров-консультантов антинаркотических программ. Построение прогностической модели формирования ИПВК будущих педагогов-психологов было определено принципами системного подхода (целостностью, структурностью, взаимозависимостью), в связи с чем исследуемая модель является описательно-знаковой. Данный подход к разработке модели ИПВК будущих педагогов-психологов представляется нам наиболее перспективным. Поскольку в данном исследовании изучается подготовка студентов к их будущей профессиональной деятельности

педагога-психолога в ходе учебного процесса, то методологической базой для построения названной модели является теория познания.

Представленная модель положена в основу разработки программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов на факультете психологии ЧГПУ.

Таким образом, изучение профессиональных задач педагога-психолога позволило заключить, что его деятельность предъявляет высокие требования к личности специалиста. Анализ существующих исследований показал целесообразность применения системного подхода к созданию модели ИПВК личности педагога-психолога, включающей генетический, морфологический, функциональный и структурный аспекты. Генетический аспект анализа модели отражает влияние объективных социальных условий, в которых ведется деятельность педагога-психолога, а также роль индивидуальных различий, обеспечивающих реагирование личности в конкретной ситуации. Морфологический аспект анализа модели выявил следующие шесть компонентов: эмоциональный, коммуникативный, гностический, мотивационный, практический и рефлексивный. Функциональный и структурный аспекты проявились в выявлении функций всех элементов модели и связей между ними.

#### **1.4. Процесс и психолого-педагогические условия формирования инвариантных профессионально важных качеств**

Процесс формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов зависит от реализации каждого этапа, что определяется свойствами составляющих этап целей, содержания, функций, критериев эффективности (рис. 3).

Существование данной структуры (рис. 3) делает возможным оптимизировать выбор форм и средств реализации цели формирования ИПВК будущих педагогов-психологов на каждом этапе [49; 50].

Процесс формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, по нашему мнению, реализуется на пяти этапах, при этом каждый последующий этап является логическим продолжением и завершением предыдущего.

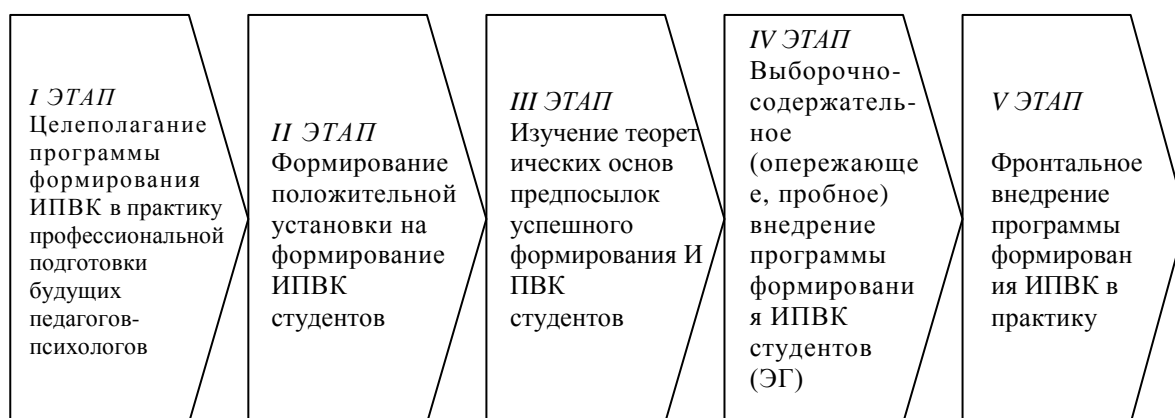


Рис. 3. Процесс формирования ИПВК будущих педагогов-психологов

Вертикальный срез любого из них можно представить в виде следующей схемы:

- исходные цели и задачи;
- принципиальная основа функционирования;
- формы работы, посредством которых осуществляется решение задач этапа;
- условия эффективной реализации;
- показатели и критерии оценки результатов.

Первый этап «Целеполагание формирования ИПВК в практику профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов». Содержание данного этапа составляют: постановка цели формирования ИПВК, целенаправленный отбор содержания, прогнозирование конечного результата формирования.

Второй этап «Создание положительной установки на формирование ИПВК у студентов». Цели и задачи этого этапа: выработать состояние готовности к восприятию объекта формирования, на основе принятой установки создать положительную реакцию на предмет формирования.

Результатом функционирования второго этапа является наличие высокой степени готовности группы студентов к формированию ИПВК.

Третий этап *«Изучение теоретических основ предмета формирования»*. Этот этап направлен на изучение системы понятий, категорий, законов, свойств, связей, отношений объекта формирования. Результатом работы на третьем этапе формирования является осознание студентом сущности проблемы формирования, увеличение объема знаний и умений по теории предмета формирования, повышение качества этих знаний.

Четвертый этап *«Выборочно-содержательная (опережающая, пробная) реализация предмета формирования в практике»*. Этот этап характеризуется научно поставленным опытом. На этом этапе создается единый подход к реализации в практике достижений науки и передового опыта, формируются умения применения методов и форм работы. К концу этапа повышается качественный уровень сформированности ИПВК.

Пятый этап *«Фронтальное внедрение программы формирования ИПВК в практику»*. Этап разворачивается на основе результатов опережающей реализации. Он характеризуется достаточной уверенностью в правильности разработанных целей формирования и успешности их реализации. Организация фронтального внедрения программы формирования ИПВК в практику предполагает планирование процесса внедрения, осуществление работы коллектива по плану, реализацию наставничества со стороны инициативной группы. Результаты этого этапа характеризуются образованием единого подхода у всех преподавателей и руководителей к предмету внедрения, формированием умений и навыков применения новых технологий, повышением качества профессиональной деятельности всех членов коллектива.

Названные этапы обозначены нами в качестве главного ориентира в процессе изучения нами психолого-педагогических условий формирования ИПВК у будущих педагогов-психологов [49].

В нашем случае ИПВК формируются на основе знаний, отражающих концепцию профессиональной деятельности и вместе с ними получают своё развитие в той среде, которую создаёт система психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Исходя из положений системной методологии, условия могут быть общими, особенными и единичными (В.Г. Зазыкин). Общие условия: высокий уровень мотивации, потребность в достижении, профессионально-личностные стандарты, самодвижение к вершинам профессионализма (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина); высокий уровень профессионального восприятия; высокий уровень профессионального мышления и развитая адаптация (Н.В. Кузьмина); потребности личности, мотивация и социальный престиж (В.Д. Шадриков).

Формирование ИПВК будущих педагогов-психологов происходит также благодаря общим, особенным и единичным условиям.

В содержании системного подхода при его структурном расчленении выделяют следующие стороны: системно-субстратную, системно-структурную, системно-функциональную, системно-историческую.

Раскрытие содержания системного подхода возможно только при условии, если иметь в виду наличие этих четырех сторон [49; 146].

Следовательно, анализ данной системы, являясь конкретным инструментом системного подхода, должен предусматривать эти четыре аспекта.

*Морфологический анализ системы условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов*

Целью морфологического аспекта анализа является декомпозировать систему, выделить элементы, ее составляющие; дать количественную и качественную характеристику элементам системы психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов: реализация модели формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, созданная с учетом поуровневого анализа

всех составляющих компонентов (эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного); выявление и модернизация системы критериев, показателей и уровней формирования инвариантных профессионально важных качеств личности будущих педагогов-психологов; разработка и внедрение программы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, обеспечивающей осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к студентам, стимулирование их творческой активности.

## *2. Структурный анализ системы психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.*

Структурный аспект анализа системы имеет своей целью выяснить внутреннюю организацию системы, определить ее структуру.

Ведущую интегративную роль в системе данных условий выполняют целевые связи, без них исследуемая подготовка существовать не может.

Целевые связи обеспечивают становление и развитие системы условий и факторов формирования ИПВК будущих педагогов-психологов. Они объединяют все элементы исследуемой системы едиными целевыми требованиями, которые выполняют интегративную функцию по отношению к данной подготовке и являются частью процесса ее синтеза.

Цель предвосхищает в мышлении результат деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Условие создает среду возникновения, существования и развития этой деятельности и таким образом способствует достижению ее конечного результата, заранее запрограммированного в целях [49; 50; 146].

Ни одна из целей подготовки к внедрению не может быть достигнута без обеспечения целостной структуры психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов. Рассмотрим ведущие, обеспечивающие взаимозависимость существования данных условий, устойчивые и необходимые связи. При этом разработка и реализация модели

формирования ИПВК будущих педагогов-психологов является I условием, модернизация системы критериев, показателей и уровней сформированности ИПВК будущих педагогов-психологов является II условием, а условием III является разработка и апробация программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Связь I —> II. Связь причинно-следственная существенная, поскольку реализация модели формирования, включающей ИПВК педагога-психолога, выставляет определенные требования к критериям, показателям и уровням оценки формирования исследуемых ИПВК. Связь II —> I. Атрибутивная связь преобразования. Без опоры на критерии, показатели и уровни анализа формирования ИПВК, условие, представляющее реализацию модели процесс формирования ИПВК будущих педагогов-психологов обеспечить не сможет. Связь I —> III прямая, существенная связь преобразования, она обеспечивает социальную природу субъективных условий и факторов исследуемого феномена, которыми являются индивидуальные особенности проявления ИПВК педагогов-психологов у студентов в процессе реализации программы формирования исследуемых качеств. Связь III —> I обратная, существенная связь порождения. Являясь субъектом формирования, участвует в создании и функционировании объективных условий и факторов.

Связи между блоками являются необходимыми, существенными связями управления. Они обеспечивают сохранение структуры системы, поддержание режима деятельности, реализацию программы.

Структурная дифференциация диалектически связана с функциональной дифференциацией элементов, поэтому анализ структуры данной системы мы продолжим в контексте ее функционального анализа.

## *2. Функциональный анализ системы условий формирования и развития ИПВК будущих педагогов-психологов*

Целью функционального аспекта анализа системы является изучение механизмов внутреннего функционирования системы.



Функционировать - значит быть в действии, проявляться в деятельности, сама деятельность. Осуществление оптимального соотношения функций обеспечивает процесс подготовки к внедрению возможностями отбора и использования необходимых средств в интересах его протекания. Совокупность всех связей создает основной механизм формирования интегративного результата. Рассмотрим, как формируется конечный результат исследуемой системы в условиях целевой программы.

Цель: «Сформировать ИПВК гностического компонента».

Необходимую информацию для формирования ИПВК этого компонента можно получить на лекциях и семинарских занятиях, в процессе выполнения заданий, на лабораторно-практических занятиях в аудитории, на практических занятиях. Анализ практики и перспективное ее моделирование также формируют ИПВК гностического компонента; в условиях повышения квалификации они могут стать важнейшими. Занятия и рекомендации, предусмотренные в программе, обеспечивают необходимую базу для формирования ИПВК гностического компонента.

Аналогично можно проследить механизмы решения остальных задач по программе формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, которая представлена в приложении 1.

*4. Генетический анализ системы условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.*

Генетический аспект анализа системы исследует происхождение системы, процесс ее формирования и развития.

Условие - это существенный компонент комплекса объектов, их состояний и взаимодействий, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [49; 127; 129; 157]. Условия выражают отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он функционировать не может, и представляют ту среду, в которой соответствующий этап обсуждаемого процесса возникает, существует и

развивается. Влияя на содержание этапа, условия сами подвергаются его воздействию.

Формирование ИПВК будущих педагогов-психологов требует разработки программы подготовки, результатом проведения которой будет повышение уровня их сформированности.

Алгоритм построения программы начинается с разработки целей, далее следует составление программ под каждую цель: разработка и констатация мероприятий, формирование состава исполнителей, определение этапов исполнения программы, выбор оптимальных методов решения программных задач, распределение обязанностей между участниками программы, определение сроков выполнения [50, С. 37].

Программа формирования ИПВК будущих педагогов-психологов предполагает в своем составе оптимальные методы и формы воздействия на поставленные цели. Все эти методы и формы должны быть взаимосвязаны и последовательны. Таким образом, мы стремимся получить систему взаимосвязанных элементов, сочетающую в себе средства, формы и методы, позволяющие этой системе быть эффективной в формировании ИПВК.

В основу предлагаемой нами программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов легли разработки модели психолого-педагогической поддержки студентов А.Н. Богачева, В.В. Латюшина и идея психолого-педагогического взаимодействия (В.И. Долгова, М.А. Степанова).

Под взаимодействием мы понимаем процессы непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [169, С.64].

Под психолого-педагогическим взаимодействием мы понимаем систему взаимообусловленных действий преподавателей и студентов, направленных на формирование ИПВК будущих педагогов-психологов в ходе учебно-профессиональной подготовки. Психолого-педагогическое взаимодействие является движущей силой процесса формирования ИПВК,

обеспечивающей интегративность компонентов системы ИПВК педагогов-психологов (рис. 4).

Интегративность в сущности это объединение, координирование отдельных частей в целое [169, С.194]. Обеспечение интегративности компонентов системы ИПВК обуславливается всеми составляющими психолого-педагогического взаимодействия.

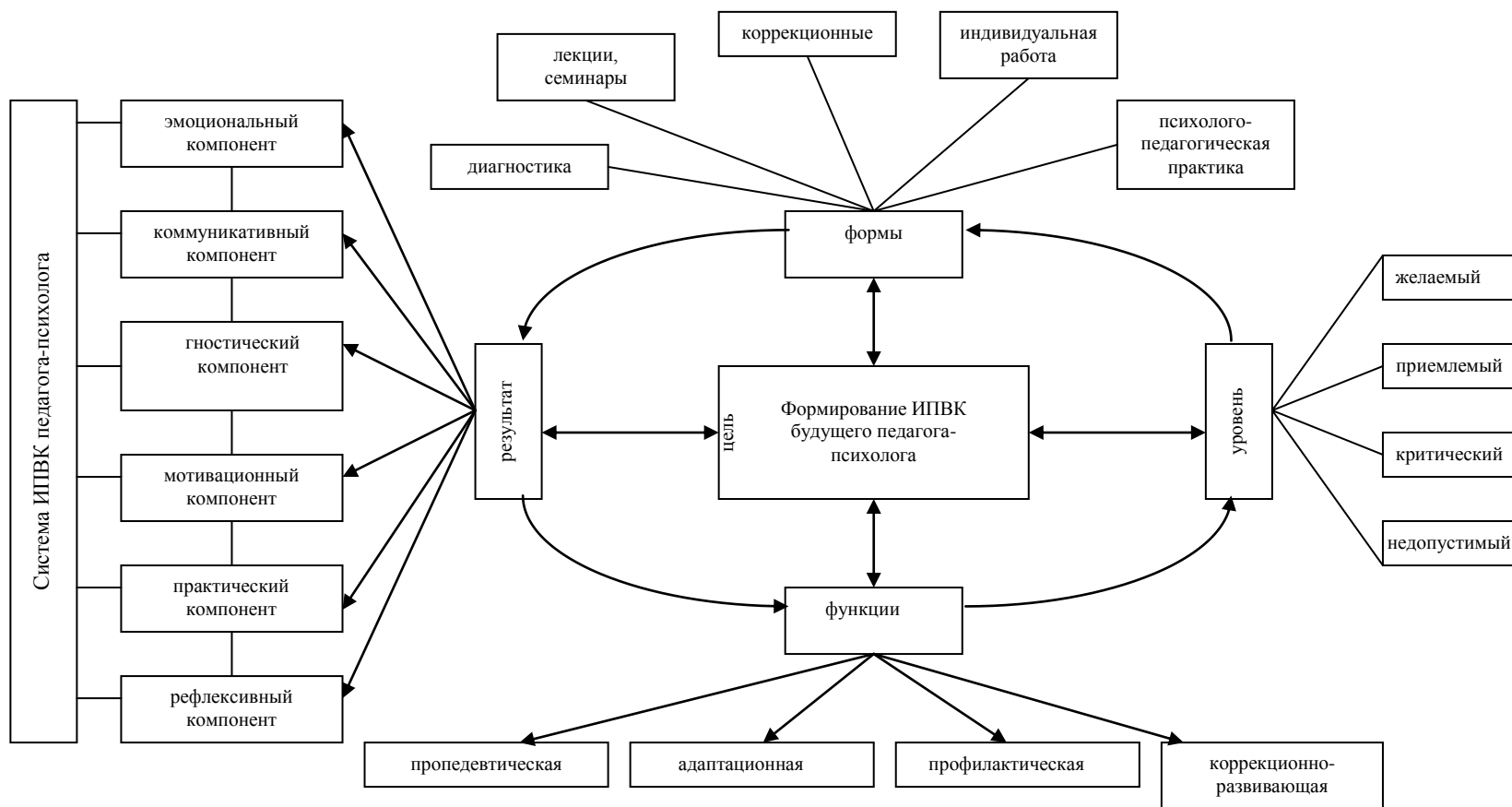


Рис. 4. Психолого-педагогическое взаимодействие преподавателей и студентов, обеспечивающее интегративность компонентов инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в процессе их формирования.

Психолого-педагогическое взаимодействие в процессе формирования ИПВК представляет собой вертикальный срез каждого из его этапов, схема которого включает цели, формы деятельности, ее функции и результат, определяемый уровневыми показателями. Целью является повышение уровня сформированности ИПВК будущих педагогов-психологов.

ИПВК педагога-психолога разделены на следующие компоненты: эмоциональный, коммуникативный, когнитивный, мотивационный, практический и рефлексивный. К эмоциональному компоненту относятся такие ИПВК, как эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность решений. В коммуникативный компонент входят коммуникативность, лидерство. В гностический компонент входят: знания, умения и навыки в основных направлениях деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта, общая культура. Мотивационный компонент составляют: стремление к профессиональному росту, работоспособность, оптимистичность, гуманность. Практический компонент представлен такими качествами, как организованность, ответственность, инициативность, направленность. В рефлексивный компонент ИПВК педагога-психолога входят: способность к саморегуляции, адекватной самооценке, честность. Все перечисленные качества являются объектом формирующей психолого-педагогической работы со студентами.

Формирование ИПВК будущих педагогов-психологов осуществляется на всех этапах обучения студентов, что предполагает выполнение различных функций: пропедевтической, адаптационной, профилактической и коррекционно-развивающей [50; 95; 96].

Пропедевтическая функция обеспечивает интеграцию компонентов ИПВК посредством введения учащихся в процесс формирования инвариантных профессионально важных качеств, соотнесения студентом своих личностных характеристик с характеристиками личности педагога-

психолога через углубление своих сведений и знаний о профессиональной деятельности педагога-психолога и о требованиях профессии к его личности.

Адаптационная функция состоит в обеспечении интегративности компонентов системы ИПВК через создание наилучших психолого-педагогических условий адаптации студентов к деятельности педагога-психолога, осознания и принятия особенностей деятельности педагога-психолога, а также особенностей личности, наилучшим образом соответствующим этой профессии, в качестве ориентиров для собственного профессионального и личностного развития.

Профилактическая функция заключается в предотвращении формирования ошибочных представлений о личности педагога-психолога на начальных этапах профессиональной подготовки. Данная функция деятельности по формированию ИПВК предполагает также создание психолого-педагогических условий, содействующих сохранению достигнутых результатов, характеризующихся более высоким уровнем сформированности исследуемых качеств.

Коррекционно-развивающая функция осуществляет интеграцию ИПВК в корректировке и развитии у студентов тех психологических особенностей, которые соответствуют оптимальной модели личности педагога-психолога; в создании условий для перестройки ошибочных представлений студентов о работе и личностных особенностях педагога-психолога на соответствующие действительности; компенсации отсутствующих профессионально важных качеств [96].

Модель формирования ИПВК будущих педагогов-психологов содержит психологические качества, являющиеся объектом формирования, состояние которых оценивается через систему уровней: желаемого, приемлемого, критического и недопустимого. Желаемый уровень характеризуется высокой степенью сформированности ИПВК по всем компонентам: эмоциональному, коммуникативному, гностическому,

мотивационному, практическому и рефлексивному. Это эталонный уровень, стремление к которому максимально способствует формированию личности профессионала педагога-психолога. Приемлемый уровень предполагает достаточную степень сформированности ИПВК, для соответствия психологических особенностей личности выполняемой работе. Данный уровень, тем не менее, требует дальнейшей проработки психологических качеств, поскольку предполагает дальнейшее совершенствование в успешном осуществлении профессиональных обязанностей. Критический уровень указывает на недостаточную сформированность ИПВК личности, что затрудняет выполнение профессиональных обязанностей. Недопустимый уровень характеризует слабую сформированность качеств, что существенно затрудняет выполнение профессиональных задач, более того, может пагубно сказаться на их эффективности.

Интегративность компонентов на каждом из уровней состоит в том, что проявление одних качеств на высоком уровне способствует росту уровневых показателей других качеств, благодаря единству взаимосвязей в системе ИПВК педагогов-психологов. Отслеживание уровневых показателей ИПВК позволяет студенту определить направления своего развития в процессе работы над собой.

Деятельность, направленная на повышение уровня сформированности ИПВК педагога-психолога у студентов, осуществляется в различных формах: психологическая диагностика, лекции, семинары, коррекционно-развивающие занятия, психолого-педагогическая практика, индивидуальная работа со студентами.

Психологическая диагностика предшествует психолого-педагогической работе, направленной на формирование какого-либо психологического качества. Она необходима для осуществления «входного контроля», выявления состояния формируемого качества у испытуемых. В нашем случае психодиагностика предполагает определение состояния профессионально

важных качеств у студентов – будущих педагогов-психологов. После получения необходимой диагностической информации, предполагается проверка и корректировка содержательных элементов программы, с целью достижения наибольшей эффективности. По результатам диагностики проводится индивидуальное собеседование с каждым участником эксперимента. В ходе собеседования даются рекомендации по коррекции личности и межличностных отношений.

Программа формирования реализовывалась в виде спецкурса для студентов – будущих педагогов-психологов, поэтому в ней предусматривается как традиционная обучающая работа (лекции, семинары) так и привлечение активных методов обучения (коррекционные занятия, дискуссии, деловые и ролевые игры). Психолого-педагогическая практика является важным звеном в процессе формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов. Ознакомление с деятельностью педагога-психолога в образовательном учреждении, освоение этой деятельности непосредственно во взаимодействии со специалистами-психологами, «проба сил» в условиях реальной работы, изучение профессионального опыта старших коллег, наблюдение за личностными проявлениями педагога-психолога в работе с учащимися, педагогами и родителями, активно способствуют формированию профессионально важных качеств студентов. Психолого-педагогическая практика не входит в спецкурс по формированию профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, тем не менее, является своего рода проверкой действительностью, давая возможность студентам применить формируемые профессионально важные качества в условиях реальной работы педагога-психолога. В этой связи психолого-педагогическая практика имеет непосредственное отношение к реализации программы в процессе формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.



Лекционные и семинарские занятия имеют целью ознакомление с теоретическими подходами к формированию ИПВК, содержанием профессионально важных качеств педагога-психолога.

На наш взгляд, большой потенциал эффективности в достижении поставленной цели, имеют активные методы обучения. Активные формы обучения являются мощным многоаспектным психологическим и педагогическим средством личностного развития [60, С. 12]. Активное обучение способствует формированию необходимых профессиональных умений и навыков, позволяет применение знаний, полученных во время лекционных, семинарских, самостоятельных занятий на практике, дает возможность каждому студенту «попробовать себя» в деятельности, моделирующей реальную профессиональную деятельность [105; 106; 121].

Помимо обучающей функции, активные методы обучения способствуют накоплению профессионального опыта, развитию и коррекции личностных качеств, самосознания, коррекции межличностных отношений, благодаря эффекту работы в группе. В их число входят, прежде всего, комплексы коррекционно-развивающих упражнений, дискуссии, ролевые, деловые, организационно-деятельностные, организационно-обучающие, творческие игры, методы, направленные на развитие социальной перцепции (упражнения по развитию сенситивности), методы телесной терапии, медитативные техники (в том числе упражнения по развитию саморегуляции, эмоциональной устойчивости и т.д.) [30, С. 43].

Комплексный подход к формированию ИПВК будущих педагогов-психологов предполагает также проведение психологического консультирования и коррекции личности студентов на всех этапах реализации программы.

Полинаправленность форм работы, их многофункциональность и взаимосвязанность в ходе процесса формирования ИПВК являются важным условием обеспечения интегративности исследуемых качеств.

Таким образом, психолого-педагогическое взаимодействие в процессе формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов представляет собой систему взаимосвязанных элементов – цели, форм деятельности, её функций и результата, определяемого уровневými показателями. Взаимосвязи элементов системы, а также их содержательное наполнение в ходе ее реализации обеспечивают интегративность всех компонентов ИПВК будущих педагогов-психологов.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Теоретико-методологический анализ проблемы исследования позволил сделать следующие выводы.

Феномен профессионально важных качеств широко исследован как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Профессионально важные качества – это такие качества личности, которые помогают человеку быстро обучаться выбранной профессии, быстро адаптироваться к рабочему месту и эффективно выполнять профессиональные функции.

В отечественной психологии проблема профессионально важных качеств рассматривается с позиций системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Обобщив результаты исследований, можно заключить, что в состав ПВК специалиста входят свойства личности (способности, черты характера, эмоциональные и функциональные состояния), знания, умения, навыки, мотивы, психомоторные свойства. ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности и, в то же время, они формируются и развиваются, в ходе деятельности.

Анализ теоретических и экспериментальных исследований по проблеме инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога позволил сформулировать следующее определение понятия: под

инвариантными профессионально важными качествами педагога-психолога можно понимать устойчивый комплекс знаний, умений, навыков и социально востребованных качеств и способностей личности, повышающих успешность решения актуальных задач во всех направлениях профессиональной деятельности.

С целью определения состава ИПВК педагогов-психологов было проведено исследование студентов и педагогов-психологов по результатам которого в число ИПВК вошли двадцать качеств, востребованных во всех направлениях профессиональной деятельности педагога-психолога. Опираясь на шестикомпонентную структуру профессиональной установки (Э.С. Чугуновой) и структуру ПВК педагога-психолога (В.И. Долговой), мы сгруппировали ИПВК по шести компонентам: эмоциональному (эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность принятия решений), коммуникативному (коммуникативность, лидерство), гностическому (знание содержания деятельности педагога-психолога, умения и навыки психолого-педагогической работы, способность к творческому применению профессионального опыта, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, общая культура), мотивационному (оптимистичность, работоспособность, гуманность), практическому (организованность, ответственность, инициативность, направленность) и рефлексивному (способность к адекватной самооценке, способность к саморегуляции, честность и искренность).

Обзор существующих исследований показал целесообразность применения системного подхода к созданию модели формирования ИПВК личности педагога-психолога, включающей генетический, морфологический, функциональный и структурный аспекты. Генетический аспект анализа модели отражает влияние объективных социальных условий, в которых ведется деятельность педагога-психолога, а также роль индивидуальных различий, обеспечивающих реагирование личности в конкретной ситуации.

Морфологический аспект анализа модели выявил следующие шесть компонентов: эмоциональный, коммуникативный, гностический, мотивационный, практический и рефлексивный, которые, в свою очередь, рассматриваются на четырех уровнях: желаемом, приемлемом, критическом и недопустимом. Функциональный и структурный аспекты проявились в выявлении функций всех элементов модели и связей между ними.

Качества, входящие в состав модели отражают сложность и многоаспектность требований профессии к личности педагога-психолога.

Процесс формирования ИПВК будущих педагогов-психологов проходит пять этапов: целеполагание программы формирования ИПВК в практику профессиональной подготовки студентов, формирование положительной установки на формирование ИПВК у студентов и преподавателей, изучение теоретических основ предпосылок успешного формирования ИПВК педагогов-психологов, выборочно-содержательное (пробное) внедрение программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов и фронтальное внедрение программы.

Психолого-педагогическими условиями успешности и результативности процесса формирования ИПВК будущих педагогов-психологов являются: разработка и реализация модели формирования ИПВК в практику учебно-профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, выявление и модернизация критериев, показателей и уровней анализа изучения формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, разработка и внедрение программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Подготовка будущих педагогов-психологов в вузе должна вестись не только в направлении формирования знаний, умений и навыков, но и в направлении формирования и развития личностных качеств, что позволит повысить ее эффективность. Важным условием такой подготовки является специальный комплекс психолого-педагогического взаимодействия в

процессе формирования ИПВК будущих педагогов-психологов на всех этапах обучения. Основными субъектами такого взаимодействия являются, с одной стороны, будущий педагог-психолог, а с другой стороны – его однокурсники, преподаватели, наставники и ученики.

Психолого-педагогическое взаимодействие в процессе формирования ИПВК будущих педагогов-психологов обеспечивает интегративность всех компонентов системы ИПВК, что предусмотрено в его цели (повышении уровня сформированности ИПВК будущих педагогов-психологов); формах деятельности (лекциях, семинарах, коррекционных упражнениях, и т.д.), ее функциях (пропедевтической, адаптационной, профилактической и коррекционно-развивающей); и результате (ИПВК педагога-психолога, сгруппированным по шести компонентам, определяемом уровнями – желаемым, приемлемым, критическим и недопустимым).

Названные параметры требуют опытно-экспериментальной проверки, которая представлена во второй и третьей главах.

## **ГЛАВА II.**

### **ПОДГОТОВКА К ЭКСПЕРИМЕНТУ**

#### **2.1 Этапы и методы исследования**

Целью опытно-экспериментальной работы было изучение процесса формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

В связи с поставленной целью был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме профессионально важных качеств и их формированию на разных этапах профессионального становления специалиста, определена структура инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога, построена модель формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов. Было проведено исследование процесса формирования инвариантных профессионально важных качеств студентов-старшекурсников.

Исследование проводилось в четыре этапа.

Первый этап (2004 г.) – поисково-подготовительный: осуществлялся сбор материала по теме исследования; теоретический анализ научной литературы; выбор оптимальных методов для изучения профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов; проводилось пилотажное исследование для определения направления, принципов организации и методов основного исследования.

Второй этап (2005 г.) – опытно-экспериментальный: проводилось исследование уровня сформированности инвариантных профессионально важных качеств, входящих в структуру ПВК педагога-психолога у студентов-старшекурсников; обосновывались критерии, показатели и уровни оценки сформированности профессионально важных качеств. В результате констатирующего эксперимента были выявлены особенности в уровнях

сформированности профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов и определены дальнейшие действия по их формированию и развитию.

Третий этап (2004/05 – 2006/07 гг.) – организация и проведение формирующего эксперимента. Был разработан программно целевой комплекс психолого-педагогического взаимодействия в процессе формирования ПК педагога-психолога, определено его содержание, формы и методы организации, произведена его апробация.

Четвертый этап (2006/07 гг.) – контрольно-обобщающий: качественное и количественное исследование инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, сравнение показателей до и после прохождения программы. Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, проверка гипотезы, сопоставление результатов с поставленными в исследовании целью и задачами.

Логика эксперимента заключалась в том, чтобы набрать группу студентов-старшекурсников обучающихся на факультете психологии и включить их в эксперимент, который помог бы выявить такие особенности, как направление, величину и устойчивость изменения уровневых показателей формирования ИПК будущих педагогов-психологов. Предполагалось, что полученные результаты позволят при необходимости уточнить модель ИПК и программу их формирования.

По характеру эксперимент являлся естественным, поскольку сохранялись обычные условия функционирования учебно-воспитательного процесса факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета.

Мы понимаем, что формирование ИПК будущих педагогов-психологов происходит в течение всего периода обучения в вузе, обеспечиваясь реализацией всех форм учебно-воспитательного процесса: профессионально психологического сопровождения учебно-воспитательного

процесса; лекции, семинарские, практические занятия, групповые и индивидуальные консультации, психокоррекционные занятия, учебная и производственная практика, самостоятельная работа, курсовая, квалификационная работа. Анализ влияния всех названных форм на формирование профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов не входил в задачи нашего исследования.

Общая методика формирующего взаимодействия основывалась на работах В.И. Долговой, Ю.Н. Емельянова, Н.В. Кузьминой. В процессе проведения занятий мы использовали как авторские, так и модифицированные упражнения И.С. Вачкова, С.И. Макшанова, А. Осборна, К. Рудестама, Р. Смида, Н.Ю. Хрящевой. Предлагаемая программа формирования ИПВК будущих педагогов-психологов разрабатывалась с опорой на модель формирования ИПВК педагога-психолога, с учетом индивидуального и дифференцированного подхода к студентам, стимулирования их творческой активности. Разработанная программа была положена в основу спецкурса «Актуальные проблемы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов», который проводился на факультете психологии ЧГПУ.

*Программа формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.*

Цель – формирование инвариантных профессионально важных качеств у будущих педагогов-психологов посредством реализации программы.

Достижение цели происходило путем решения ряда взаимосвязанных задач:

1. Ознакомление участников с понятием профессионально важных качеств, его связью с успешностью профессионального становления специалиста.
2. Ознакомление участников со спецификой профессиональной деятельности педагога-психолога, расширение их знаний содержания этой работы.



3. Ознакомление участников со спецификой состава профессионально важных качеств педагога-психолога.
4. Осознание участниками собственного отношения к перспективе самореализации в профессии педагога-психолога посредством выявления мотивов профессиональной деятельности.
5. Осознание участниками уровня сформированности личных профессионально важных качеств педагога-психолога.
6. Создание мотивации на повышение личного уровня сформированности профессионально важных качеств педагога-психолога у каждого участника.
7. Осуществление работы по формированию и развитию у участников проявления профессионально важных качеств на уровне знаний, умений и отношений.
8. Осуществление работы по закреплению полученных результатов.

Программа формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов рассчитана на 72 академических часа и состоит из 9 модулей продолжением от 2 до 16 часов. Занятия первого модуля представляют собой лекции и семинары направленные на формирование знаний о профессионально важных качествах и их специфике в отношении профессии педагога-психолога. Остальные занятия практические и включают в себя упражнения, социально-психологический тренинг, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, индивидуальные и групповые консультации. Полное описание программы дано в приложении 2.

По окончании занятий была проведена повторная психологическая диагностика уровня формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось с использованием комплекса диагностических методик. Выборку составили

студенты специальности «Педагогика и психология» Челябинского государственного педагогического университета, всего 216 человек.

Выбирая эмпирические методы, мы руководствовались следующими положениями:

1) методы исследования должны полностью учитывать специфику объекта изучения, и только в этом случае они обеспечивают точность, объективность полученных результатов;

2) с целью всестороннего изучения явления следует использовать не один или два метода, а комплекс методов, приемов и средств, поскольку каждый отдельный метод исследования имеет свое определенное назначение.

Кроме того, мы исходили из требований, предъявляемых ко всем типам психологических методик: научность методик, обоснованность их применения, которая включает описание структуры показателей, измеряемых с помощью данной методики, доказательство необходимости их выявления и показания к возможности применения методики в различных исследованиях.

- валидность методик; стандартизация инструкций и тестового материала; практичность методик, которая заключается в простоте проведения, а также его быстроте.

Критерии, специфические для различных опросников: адаптированность опросника к отечественным социально-культурным условиям, если он разработан за рубежом; наличие шкал для оценки полученных в исследовании результатов; открытая публикация методики в специальной литературе как показатель ее достаточно широкого применения.

Указанные критерии, а также особенности изучения формирования ИПВК педагога-психолога послужили основой для выбора следующих методов и методик:

– теоретических: аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования;

- экспериментально-эмпирических: пилотажное исследование, беседа, эксперимент, метод экспертных оценок;
- психодиагностических: профессиограмма педагога-психолога В.И. Долговой, П.Т. Долгова, методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, 16-ти факторный опросник Кеттелла (шкала В), многофакторный личностный опросник FPI, анкетный опрос, опросник «Эмпатия» адаптированный А.А. Меграбяном, методика диагностики креативности и познавательных потребностей Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской, методика «Диагностика социально-коммуникативной компетентности», опросник волевого самоконтроля (ВСК) А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдмана, опросник «Решительность», методика «Лидер»;
- психокоррекционных: методы активного социально-психологического обучения – ролевая игра, групповая дискуссия, социально-психологический тренинг и др.
- методов количественной обработки данных: оценка различий средних параметров для двух выборок (t-критерий Стьюдента); оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (Т-критерий Вилкоксона).

*Методика изучения профессионально важных качеств педагога-психолога*

Профессиограмма педагога-психолога В.И. Долговой, П.Т. Долгова, являлась основной методикой в нашем диагностическом исследовании. Профессионально важные качества (их 20) в профессиограмме разделены на шесть компонентов с опорой на шестикомпонентную структуру социальной установки Э.С. Чугуновой: эмоциональный, коммуникативный, гностический, мотивационный, практический и рефлексивный. В профессиограмме содержатся характеристики всех ПВК педагога-психолога по четырем уровням сформированности: желаемому, приемлемому, критическому и недопустимому, что соответствует распределению баллов от

5 до 2. Задача испытуемого состоит в том, чтобы самостоятельно оценить собственные качества по предложенным уровням, затем его качествам дают оценку пять экспертов: исследователь, два преподавателя, староста группы и студент-однокурсник. Среднее значение экспертной оценки в 2-2,4 балла соответствовало недопустимому уровню, значение в 2,6-3,4 балла соответствовало критическому уровню, значение в 3,6-4,2 балла соответствовало приемлемому уровню и значение в 4,4-5 баллов – желаемому уровню.

Экспертная оценка (полученная при вычислении среднего арифметического оценок всех экспертов) сопоставлялась с самооценкой каждого испытуемого, исходя из чего делались выводы о необходимости применения дополнительных методик. Методика представлена в приложении 3.

В связи с тем, что результаты самооценок студентов и экспертных оценок по ряду качеств имели значимые различия, необходимо было далее применить дополнительные психодиагностические методики, направленные на изучение профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

*Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)  
по В.В. Синявскому и Б.А. Федоришину*

Данная методика позволяет выявить качества, необходимые для успешного общения и взаимодействия с людьми. Шкала коммуникативных склонностей показывает, стремится ли человек к общению или к одиночеству, быстро ли адаптируется в новом коллективе и устанавливает контакт с незнакомыми людьми. Коммуникативность входит в модель профессионально важных качеств педагога-психолога, представленную в первой главе. Методика представлена в приложении 4.

*Личностный опросник FPI (форма В)*

Опросник был адаптирован и модифицирован в связи с исследованиями, проводимыми факультетом психологии ЛГУ по договору о научном сотрудничестве с Гамбургским университетом. Данный опросник создан для прикладных исследований, его шкалы сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Всего опросник содержит 12 шкал. В нашем исследовании особое значение придается лишь трем шкалам, позволяющим определить состояние эмоциональной устойчивости и устойчивости к стрессу, это шкалы IV (раздражительность), VI (уравновешенность) и XI (эмоциональная лабильность) (Приложение 5).

*16 PF Р. Кеттелла (форма С).*

Опросник состоит из 105 вопросов и позволяет определить личностные качества человека по 16 факторам. Также данная методика содержит «шкалу лжи», позволяющую не анализировать недостоверные ответы. Выбор формы С опросника обусловлен оперативностью его проведения. В своей работе мы анализировали не все факторы, а только те, которые обусловлены темой нашего исследования. Нами анализировался фактор «В» (интеллект) для определения уровня интеллекта (Приложение 6).

*Методика диагностики креативности и познавательных потребностей (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и М.В. Латинская).*

Данный тест позволяет выявить степень выраженности творческой направленности личности, а также познавательных потребностей, т.е. стремления субъекта к приобретению знаний об окружающем мире. Опросник содержит 20 пар высказываний. Оценка результатов происходит по двум шкалам – шкале креативности и шкале познавательных потребностей (Приложение 7).

*Методика диагностики эмпатии, в адаптированном варианте  
А.А. Меграбяна и Н. Эпштейна.*

Опросник содержит 25 вопросов и измеряет уровень эмоционального отклика как способность приобщаться к эмоциональным переживаниям другого человека, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать в общении необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению партнера и особенностям ситуации (Приложение 8).

*Методика «Диагностика социально-коммуникативной компетентности».*

Данная методика содержит 60 вопросов и включает пять шкал: 1 – «социально-коммуникативная адаптивность»; 2 – «стремление к согласию»; 3 – «толерантность»; 4 – «оптимизм»; 5 – «фрустрационная толерантность». В нашем исследовании использовались данные шкал «оптимизм». Низкие баллы по шкале «оптимизм» соответствуют высокому уровню оптимизма, характеризуют личность, которой присущи жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность. Высокие баллы указывают на отсутствие оптимизма, характеризуют личность, которой присущи пессимизм, страх перед трудностями, разочарованность, отсутствие самостоятельности (Приложение 9).

*Опросник волевого самоконтроля (ВСК).*

Данный опросник разработан А.Г. Зверьковым и Е.В. Эйдманом. Он нацелен на обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которым понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях – способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. В опроснике ВСК выделены две субшкалы: «настойчивость» и «самообладание». Первая характеризует доступный сознательной мобилизации энергетический потенциал завершения действия, вторая отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. В нашем исследовании опросник был применен для измерения способности к саморегуляции (Приложение 10).

### *Опросник «Решительность».*

Данный опросник предложен Э.Ф. Зеером для измерения способности личности к самостоятельному принятию решений. Испытуемому предлагается выбрать по одному из вариантов ответов на 10 вопросов. Затем в соответствии с ключом подсчитывается количество баллов, которое и определяет уровень решительности. Результаты опросника показывают, насколько человек способен самостоятельно принимать решения и реализовывать их в деятельности; взять на себя ответственность за принятое решение (Приложение 11).

### *Методика «Лидер».*

Данная методика предложена Р.С. Немовым для изучения способности человека быть лидером. Испытуемый должен ответить на 50 вопросов, и по его ответам на эти вопросы делается вывод о том, обладает ли он персональными психологическими качествами, необходимыми лидеру и в какой степени (Приложение 12).

Таким образом, выбранные методы и методики позволили получить необходимую информацию о предмете исследования, соответствовали требованиям валидности и надежности. По окончании психодиагностического обследования студенты были ознакомлены с его результатами и рекомендациями относительно дальнейшей работы по формированию и совершенствованию инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога.

## **2.2. Критерии, показатели и уровни формирования инвариантных профессионально важных качеств**

Оценка состояния какого либо качества, а также выявление степени выраженности его изменений, требует сопоставления с определенными для данного качества критериями. Но перед этим вырабатываются сами критериальные характеристики. Это делается с учетом системы показателей, представляющих качественные и количественные характеристики отдельных свойств и состояний предмета (качества), который изучается и оценивается.

Выработка критериев должна соответствовать требованиям объективности, эффективности, надежности и направленности.

Выявление и модернизация критериев успешного формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов шло параллельно с определением компонентов модели формирования ПВК и анализом результатов исследования. Модернизация в самом общем смысле – это усовершенствование, изменение существующего объекта (системы, процесса и т.д.) в соответствии с современными требованиями. Требования к критериям оценки ИПВК будущих педагогов-психологов отличаются от требований к оценке ПВК педагога-психолога в содержательном аспекте. За основу критериев оценки проявления ИПВК будущих педагогов-психологов нами были взяты критерии оценки уровня сформированности ПВК педагога-психолога, представленные в профессиограмме педагога-психолога В.И. Долговой. С целью их модернизации проводились беседы с преподавателями факультета психологии и педагогами-психологами, имеющими опыт работы не менее двух лет, опросы студентов старших курсов факультета, анализировались результаты успеваемости по теоретической и практической частям курса «Актуальные проблемы формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов», самооценки своей подготовленности.



Критерии могут иметь качественное и количественное выражение. При выставлении оценки по каждому критерию мы использовали 4-балльную шкалу:

5 баллов – показатель ярко выражен, проявляется адекватно профессиональным требованиям, характеризуется устойчивостью и постоянностью в проявлениях;

4 балла – показатель заметно выражен, проявляется адекватно профессиональным требованиям, но может проявляться непостоянно;

3 балла – показатель выражен, но ограниченно или неэффективно проявляется в решении учебно-профессиональных задач;

2 балла – показатель выражен слабо.

В процессе исследовательской работы для оценки проявлений профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов были определены следующие критерии, показатели и уровни:

1. Критерии, характеризующие качества эмоционального компонента системы ПВК педагога-психолога: эмпатии, эмоциональной устойчивости и самостоятельности принятия решений.

2. Критерии, характеризующие качества коммуникативного компонента системы ПВК педагога-психолога: коммуникативности и лидерства.

3. Критерии, характеризующие качества гностического компонента системы ПВК педагога-психолога: знаний содержания деятельности педагога-психолога; умений и навыков деятельности педагога-психолога; интеллектуальности, находчивости и гибкости мышления; способности к творческому применению профессионального опыта; общей культуры.

4. Критерии, характеризующие качества мотивационного компонента системы ПВК педагога-психолога: оптимистичности, работоспособности и гуманности.

5. Критерии, характеризующие качества практического компонента системы ПВК педагога-психолога: организованность, ответственности, инициативность и направленность.

6. Критерии, характеризующие качества рефлексивного компонента системы ПВК педагога-психолога: способность к саморегуляции; способность к адекватной самооценке; честность и искренность.

В ходе экспериментальной работы были апробированы предложенные критерии и показатели оценки проявления инвариантных профессионально важных качеств. Описаны четыре уровня проявления инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов: желаемый (5 баллов), приемлемый (4 балла), критический (3 балла) и недопустимый (2 балла).

Желаемый уровень профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Эмоциональный компонент. Высоко развита способность понимать другого человека посредством эмоционального вчувствования в его переживания, мысли, чувства и состояния; обладает высокой степенью предвидения реакций, действий, поведения другого в конкретных ситуациях (1.1.1). В эмоциогенной ситуации взаимодействия обладает высокой степенью устойчивости эмоционального состояния, способствующего выбору эффективной тактики и стратегии действий и поведения; развита способность к регулированию эмоционального состояния в условиях напряженной деятельности, повышающему ее продуктивность (1.2.1). Высоко развита способность к обоснованному принятию самостоятельных решений; обладает навыками предвидения; в критических ситуациях способен к принятию самостоятельных решений (1.3.1).

Коммуникативный компонент. Легко устанавливает контакт и инициирует общение, обладает высоким чувством такта в общении, умеет слушать и слышать, доброжелателен и чуток, обладает чувством юмора

(2.1.1). Обладает высокоразвитыми способностями положительного влияния на людей; ярко выражены качества лидера (2.2.1).

Когнитивный компонент. Обладает системными знаниями содержания деятельности педагога-психолога, обладает системными знаниями, необходимыми для высокого уровня выполнения работы (3.1.1). Умения и навыки Высоко развиты и обеспечивают выполнение практических задач профессионального характера на высоком уровне (3.2.1). Гибкость мышления позволяет решать сложные задачи профессионального характера; высокий уровень развития мыслительной деятельности; ярко выраженная склонность к приобретению новых знаний и их эффективному использованию в профессиональной деятельности; способен находить решения сложных задач, опираясь на имеющиеся ресурсы (3.3.1). Способен адекватно оценивать сложные задачи в профессиональной области и находить конструктивные и нетрадиционные способы их решения; генерирует новации, способен к обоснованному риску Способен к применению приобретенного опыта в новых ситуациях профессиональной деятельности (3.4.1). Обладает высокой общей и специальной эрудицией; систематически работает над расширением и углублением знаний из различных областей науки, техники, специальных отраслей знаний; высоко развиты разносторонние культурные потребности (3.5.1).

Мотивационный компонент. Обладает устойчивым позитивным мировосприятием; жизнерадостен; искренне верит в силы и возможности людей, а также в собственные силы и возможности как субъекта деятельности (4.1.1). Работоспособность высокая, отличается трудолюбием; состояние здоровья соответствует возрастным показателям; способен легко переносить большие физические и психологические нагрузки (4.2.1). Высоко развито чувство уважительного отношения к человеку; отзывчив, заботлив, доброжелателен (4.3.1).

Практический компонент. Организованность высокая, умеет планировать свою работу; развита рациональность и последовательность в практической деятельности (5.1.1). Высоко развиты: чувство долга, ответственности. Надежен в решении задач повседневной деятельности (5.2.1). Инициативен, творчески относится к решению поставленных задач; способен генерировать и продвигать обоснованные и заслуживающие внимания идеи; предприимчив (5.3.1). Обладает выраженной направленностью на профессиональный рост; устойчивые мотивы деятельности – профессиональный рост, интерес к делу и работе с детьми, людьми вообще, достижение положительных качественных результатов деятельности (помощь людям в решении психологических проблем и т.д.), самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности (5.4.1).

Рефлексивный компонент. В стрессогенных условиях умеет управлять собой; высокая психологическая устойчивость; способен быстро адаптироваться к новым условиям в профессиональной деятельности и в жизни (6.1.1). Высоко развиты способности оценивать свои действия и результаты деятельности; в разумной степени самокритичен (6.2.1). Честен, искренен с собой и другими; устанавливает честные, искренние отношения, основанные на взаимном доверии (6.3.1).

Приемлемый уровень профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Эмоциональный компонент. Способен понимать мысли, чувства, переживания и состояния другого человека; при необходимости способен предсказать действия и реакции другого в конкретной ситуации (1.1.2). В эмоциогенной ситуации, а также в условиях напряженной деятельности, при определенных усилиях, способен регулировать и сохранять эмоциональное состояние, способствующее выполнению поставленных задач (1.2.2). В принятии решений как правило самостоятелен; способен анализировать и

прогнозировать события; в критических ситуациях способен к самостоятельному принятию решений (1.3.2).

Коммуникативный компонент. Способен устанавливать контакт с окружающими, в общении тактичен, проявляет элементы чуткости и доброжелательности; способен расположить к себе (2.1.2). Способен оказывать положительное влияние на людей; обладает качествами лидера (2.2.2).

Когнитивный компонент. Развита и обеспечивают требуемый уровень компетентности в решении задач профессионального характера (3.1.2). Обладает твердыми системными знаниями; способен к решению теоретических задач профессионального характера (3.2.2). Уровень развития мыслительной деятельности позволяет приобретать новые знания и использовать их в профессиональной деятельности; при необходимости способен находить выход из непредвиденных ситуаций профессионального характера (3.3.2). Способен критически оценивать накопленный опыт и использовать его для квалифицированного решения задач в профессиональной области (3.4.2). Эрудирован; стремится к расширению своих знаний в различных областях науки, техники, специальных отраслей знаний; стремится к формированию разносторонних культурных потребностей (3.5.2).

Мотивационный компонент. В мировосприятии преобладает позитив, вера в собственные возможности и силы других людей (4.1.2). Работоспособен, трудолюбив, состояние здоровья соответствует возрастным показателям, способен переносить физические и психологические нагрузки (4.2.2). Уважительно относится к человеку; способен проявлять заботу об окружающих; отзывчив, не лишен сочувствия и сопереживания (4.3.2).

Практический компонент. Умеет организовывать свою работу, несуетлив; постоянно повышает культуру планирования (5.1.2). Присуще ярко выраженное чувство ответственности и исполнительности (5.2.2).

Способен к проявлению инициативы, активен, не лишен творческого отношения к делу; предприимчив (5.3.2). Ведущие мотивы деятельности (в порядке убывания) - карьерный рост, интерес к делу, самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности, достижение положительных качественных результатов деятельности (помощь людям в решении психологических проблем и т.д.) (5.4.2).

Рефлексивный компонент. Способен к адаптации в новых условиях; умеет управлять собой в сложных ситуациях; психологически устойчив (6.1.2). Способен к адекватной самооценке; самокритичен (6.2.2). Стремится к установлению честных и искренних отношений; честность входит в личную систему ценностей (6.3.2).

Критический уровень профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Эмоциональный компонент. Склонен к сосредоточенности на собственных внутренних процессах и состояниях в той степени, которая затрудняет эмоциональное вчувствование в состояние другого; затрудняется предсказать действия и реакция другого в конкретных ситуациях (1.1.3). В эмоциогенной ситуации взаимодействия, а также в условиях напряженной деятельности, затрудняется регулировать и сохранять эмоциональное состояние, способствующее выполнению поставленных задач; склонен к эмоциональным переживаниям, эмоциональному возбуждению в стрессовых условиях взаимодействия, в условиях незапланированных изменений (1.2.3). Способен к принятию самостоятельных решений, однако они не всегда бывают обоснованными; в критических ситуациях допускает проявления нерешительности (1.3.3).

Коммуникативный компонент. При необходимости способен устанавливать контакт с окружающими; такт проявляет в общении не всегда; чуткость и доброжелательности проявляет редко; в общении бывает несдержан и не всегда доступен (2.1.3). Способен как положительно так и

негативно влиять на людей но в практической деятельности этим пользуется редко; среди подчиненных выступает как формальный лидер (2.2.3).

Гностический компонент. Обладает профессиональными знаниями для решения задач профессионального характера (3.1.3). Умения и навыки развиты удовлетворительно, обеспечивают выполнение профессиональных задач на достаточном уровне при посторонней помощи (3.2.3). Имеет сложности с применением полученных знаний на практике; не стремится к постоянному обогащению новыми знаниями; затрудняется в поиске выхода из незапланированных и неожиданных профессиональных ситуаций (3.3.3). Нестандартные (неординарные) задачи в профессиональной области решать самостоятельно затрудняется; предпочитает действовать без новаций, по шаблону (3.4.3.; Уровень общей и специальной культуры посредственный, над расширением и углублением знаний работает не систематически (3.5.3).

Мотивационный компонент. Мировосприятие позитивно наполовину, далеко не во всех профессиональных и жизненных ситуациях склонен к оптимистическим прогнозам (4.1.3). Работоспособность удовлетворительная; трудолюбием не выделяется; состояние здоровья удовлетворительное; нагрузки переносит с затруднением (4.2.3). Способен к проявлению уважительного отношения к человеку, но не всегда и не по отношению ко всем; заботу об окружающих проявляет непостоянно; допускает элементы бездушия, черствости (4.3.3).

Практический компонент. Качество развито удовлетворительно, допускает проявления суетливости; испытывает затруднения с планированием своей работы (5.4.3). Ответственность и исполнительность проявляются непостоянно. Требуется контроль за исполнением (5.3.3). Инициативы проявляет по необходимости, активностью и творческим отношением к делу не выделяется, предпринимательские способности не проявлены (5.2.3). Отсутствует единая система устойчивых мотивов, в зависимости от текущих ситуаций в профессиональной деятельности мотивы

могут меняться. В деятельности могут присутствовать, как важные, мотивы, не связанные с профессиональным ростом (материальное обеспечение и т.п.) (5.1.3).

Рефлексивный компонент. В сложных неординарных ситуациях может допускать потерю контроля за своим поведением; для адаптации к новым условиям требуется время; психологическая устойчивость невысокая (6.1.3). Свои действия и результаты деятельности оценивает не всегда адекватно. Способности к самокритике ограничены (6.2.3). Способен к установлению честных и искренних отношений; допускает элементы неискренности; честность проявляет избирательно (6.3.3).

Недопустимый уровень профессионально важных качеств педагогов-психологов.

Эмоциональный компонент. Замкнут в собственном эмоциональном состоянии, невнимателен к эмоциональным состояниям другого; в предсказывании реакций и действий другого исходит из собственных эмоциональных состояний, не учитывая состояния другого (1.1.4). Преобладает импульсивность, отсутствует контроль над эмоциональными состояниями в эмоциогенных ситуациях взаимодействия; в условиях напряженной деятельности допускает эмоциональные срывы, затрудняющие выполнение поставленных задач (1.2.4). К принятию самостоятельных решений подготовлен недостаточно. В критических ситуациях самостоятельно решения принимать затрудняется, проявляет нерешительность (1.3.4).

Коммуникативный компонент. Тактичностью в общении не отличается; допускает грубость в общении; на контакт с сотрудниками идет с трудом, замкнут (2.1.4). Качествами лидера не обладает и не стремится к этому; в коллективе незаметен; к принципиальным вопросам позиция зачастую не определена (2.2.4)



Гностический компонент. Знания поверхностные, несистемные, профессиональные задачи самостоятельно решать затрудняется (3.1.4). Развиты слабо, при реализации навыков и умений в практической деятельности требуется постоянный контроль (3.2.4). К получению новых знаний не стремится, имеет значительные затруднения в применении знаний на практике; неожиданные ситуации могут поставить в тупик, лишит собственной инициативы к поиску решения (3.3.4). Профессиональные задачи решает только лишь традиционными способами; новое в профессиональной области не воспринимает или отвергает (3.4.4). Уровень общей и специальной культуры низкий; стремлением к расширению кругозора не отличается, систематически работать над собой не способен; диапазон культурных потребностей ограничен (3.5.4).

Мотивационный компонент. В большей степени присущ пессимизм; людей воспринимает со стороны их проблем, а не ресурсов для выхода из сложных проблемных ситуаций; слабо верит в собственные силы (4.1.4). Работоспособность низкая, ленив; состояние здоровья требует постоянного медицинского освидетельствования, часто болеет; нагрузки переносит с большими усилиями (4.2.4). Часто проявляет элементы неуважительного отношения к человеку; заботой об окружающих не выделяется, не отзывчив (4.3.4).

Практический компонент. Качество развито слабо, навыки планирования повседневной деятельности низкие; в работе суетлив; действия зачастую не продуманы (5.1.4). Проявляет безответственность, склонен к неисполнительности (5.2.4). Безынициативен, в отношении к работе преобладает пассивность, элементы творческого подхода к делу не проявлены (5.3.4). Интересы, склонности и мотивы не совпадают с выбранной деятельностью (5.4.4).

Рефлексивный компонент. В сложных, стрессовых ситуациях поведение непредсказуемое; психологическая устойчивость низкая,

подвержен паническим настроениям (6.1.4). К адекватной оценке своих действий и результатов деятельности не способен; не самокритичен (6.2.4). К установлению искренних отношений не способен; постоянно допускает элементы нечестности и неискренности к себе и окружающим (6.3.4).

Систему критериев сформированности ПВК педагога-психолога дополнили показатели психодиагностических методик, направленных на изучение этих качеств у студентов: «очень высокий уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей» (результат 5 баллов), «высокий» (результат 4 балла), «средний» (3 балла), «ниже среднего» (2 балла) и «низкий» (1 балл) (методика КОС Б.А. Федоришина); «высокий уровень выраженности раздражительности, уравновешенности и эмоциональной лабильности» (7-9 баллов), «средний уровень» (4-6 баллов) и «низкий» (1-3 балла) (опросник FPI, форма В); «высокий уровень проявления интеллекта» (6-8 баллов), «средний уровень» (4-5 баллов) и «низкий уровень» (0-3 балла) (16 PF Р. Кеттелла, шкала В); «высокий уровень выраженности креативности и познавательных потребностей» (8-11 баллов), «средний уровень» (5-7 баллов) и «низкий уровень» (0-4 балла) (методика диагностики креативности и познавательных потребностей, Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и М.В. Латинская); «высокий уровень выраженности эмпатии» (8-10 стенов), «средний уровень» (4-7 стенов) и «низкий уровень» (1-3 стенов) (Методика диагностики эмпатии, в адаптированном варианте А.А. Меграбяна и Н. Эпштейна); «высокий уровень выраженности оптимизма» (51-60 баллов), «уровень выше среднего» (41-50 баллов), «средний уровень» (31-40 баллов), «уровень ниже среднего» (21-30 баллов) и «низкий уровень» (0-20 баллов) (методика диагностика социально-коммуникативной компетентности, шкала оптимизма); «очень высокий уровень выраженности самообладания» (11-12 баллов), «высокий уровень» (8-10 баллов), «средний уровень» (6-7 баллов) и «низкий уровень» (0-5 баллов) (опросник волевого самоконтроля (ВСК), А.Г. Зверькова, Е.В. Эйдмана); «высокий уровень выраженности

решительности» (15-20 баллов), «средний уровень» (8-14 баллов) и «низкий уровень решительности» (0-7 баллов) (опросник «Решительность»).

Названные критерии, показатели и уровни формирования ИПВК будущих педагогов-психологов позволили провести анализ проявления исследуемых качеств у студентов на этапе констатирующего эксперимента и дать оценку эффективности внедрения программы на этапе формирующего эксперимента.

### **2.3. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента**

Экспериментальное исследование проводилось на базе факультета психологии ГОУ ВПО «Челябинский Государственный Педагогический Университет». В констатирующем эксперименте приняли участие 216 студентов IV-V курсов, в формирующем 87 студентов 4 курса.

При отборе испытуемых экспериментальной и контрольной групп соблюдались такие условия, как обеспечение однородности (идентичности по своим характеристикам двух групп студентов) и репрезентативности (группа студентов, отобранных для эксперимента, представляла собой меньшую, но точную модель генеральной совокупности).

Выбор в качестве испытуемых студентов четвертого года обучения в вузе, обосновывался концепцией профессионального становления личности и научными исследованиями в области динамики формирования профессионально значимых личностных конструктов.

Период обучения в вузе является одним из этапов профессионального становления. В различных исследованиях данный этап определяется с точки зрения отношения личности к профессии и уровня выполнения деятельности как стадия профессиональной подготовки (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев), овладение знаниями, умениями и навыками будущей профессиональной деятельности; фаза адаптации – вхождение в профессию; с точки зрения уровней профессионализма как допрофессионализм – первичное ознакомление с профессией (А.К. Маркова); с точки зрения этапов профессиональной зрелости как исследование - этап апробации своих сил и затем утверждение – этап получения профессионального образования (Дж. Сьюпер); с позиций ведущей деятельности как стадия профессиональной подготовки (Э.Ф. Зеер).

Студенты IV курса проходят обучение в уже привычных условиях, в сложившемся учебном коллективе, в учебном плане преобладает блок

психологических дисциплин по сравнению с I и II курсами. Исследования Т.П. Варфоломеевой по изучению динамики учебно-профессиональных установок студентов-психологов показывают, что студенты старших курсов демонстрируют более высокую требовательность к своей подготовке за счет повышения самокритичности в их профессиональном самоопределении [28].

По данным исследования Д.Е. Беловой, сравнение структуры и взаимосвязей компонентов профессионального самоопределения показало, что к старшим курсам увеличивается значимость компонента профессиональной готовности (по сравнению с компонентом обучения), происходит согласование представлений об учебе с представлениями о профессии, а также осознание студентами своей роли в достижении успеха, приобретении профессиональных умений, построения будущего [20]. В этой связи формируется более осознанное представление своей личности в будущей профессии. На данном этапе происходит осознание необходимости соответствовать требованиям профессии не только на уровне знаний и умений, но и на уровне идентификации с личностью специалиста «Я – педагог-психолог»; осознание важности соответствия профессии на уровне личности, стремление выделить в себе качества, помогающие в будущей деятельности, а также качества, создающие трудности в осуществлении профессиональных задач педагога-психолога.

Как отмечает в своем исследовании Т.М. Лавринович, необходимо учитывать кризисы профессионального становления и их психологические особенности. В процессе профессионального обучения, часть учащихся и студентов переживает так называемый кризис профессионального выбора, проявляющийся в недовольстве определенными учебными предметами, сомнениях в правильности сделанного выбора. По мнению Э.Ф. Зеера, этот кризис наиболее отчетливо проявляется в первый и последний годы профессионального обучения [53; 67]. Исходя из этого, целесообразнее проводить работу по психолого-педагогическому сопровождению процесса

осознания, формирования и развития профессионально важных качеств у студентов IV курса обучения, опережая кризис пересмотра профессионального выбора и создавая условия для большего числа студентов избежать его.

Совокупность вышеназванных факторов, а также текущие наблюдения динамики отношения студентов к профессии и готовности к осуществлению профессиональной деятельности в процессе обучения, послужили основанием для выбора в качестве целевой группы студентов IV курса факультета психологии.

Целью констатирующего эксперимента было исследование уровня сформированности инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов. После первичной математической обработки были получены следующие результаты.

Сравнительный анализ средних значений экспертной оценки профессионально важных качеств показал, что наиболее высокие значения обнаружены по таким качествам, как коммуникативность (3,6 балла), оптимистичность (3,66 балла), работоспособность (3,6 балла), гуманность (3,76 балла), способность к адекватной самооценке (3,6 балла) и честность и искренность (3,7 балла). Следует отметить, что оптимистичность, работоспособность и гуманность являются качествами мотивационного компонента системы профессионально важных качеств педагога-психолога. Несколько ниже средние значения оказались по эмпатии (3,5 балла), интеллектуальности, находчивости и гибкости мышления (3,5 балла), ответственности (3,54 балла) и направленности (3,56 балла).

Наиболее низкие значения оказались у качеств относящихся к гностическому компоненту системы ИПВК педагога-психолога: знания содержания деятельности педагога-психолога (2,94 балла), умения и навыки деятельности педагога-психолога (3,1 балла). Это можно объяснить тем, что данные качества формируются и развиваются на протяжении всего профессионального пути, а начинают формирование в основном в вузе,

поэтому студенты-старшекурсники обладают лишь начальными проявлениями данных качеств.

Кроме того, среди личностных качеств, наименее выраженными у студентов факультета психологии оказались: лидерство (3,2 балла), эмоциональная устойчивость (3,3 балла), способность к саморегуляции (3,34 балла) и самостоятельность в принятии решений (3,35 балла). Это может быть связано с личностными особенностями большинства выбравших профессию педагога-психолога, руководствуясь общими представлениями о его личности и деятельности. На вопрос, «Какими предпочтительными личностными характеристиками, на ваш взгляд, должен обладать педагог-психолог?» 78,8% опрошенных студентов 1-2 курсов факультета психологии в качестве основных называли такие качества, как «доброта», «мягкость», «отзывчивость», «умение слушать», «сочувствие», «стремление помочь другому человеку», «уравновешенность», в то время, как «жесткость», «активность», «умение отстаивать свою позицию», «умение руководить, управлять», в числе обязательных назвали 21,2% студентов. Это указывает на необходимость целенаправленной корректировки у студентов представлений о профессии педагога-психолога и его личности.

Далее рассмотрим результаты исследования качеств шести компонентов системы инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов: эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного.

Первый, эмоциональный компонент системы ИПВК будущих педагогов-психологов, представлен такими качествами, как эмпатия, эмоциональная устойчивость и самостоятельность принятия решений. Результаты исследования качеств эмоционального компонента представлены на рис. 5.

Как видно из рис. 5, преобладающим уровнем сформированности качеств эмоционального компонента у студентов-старшекурсников является

критический уровень (эмпатия у 58,8%, эмоциональная устойчивость у 58,3%, самостоятельность принятия решений у 68,1% студентов).

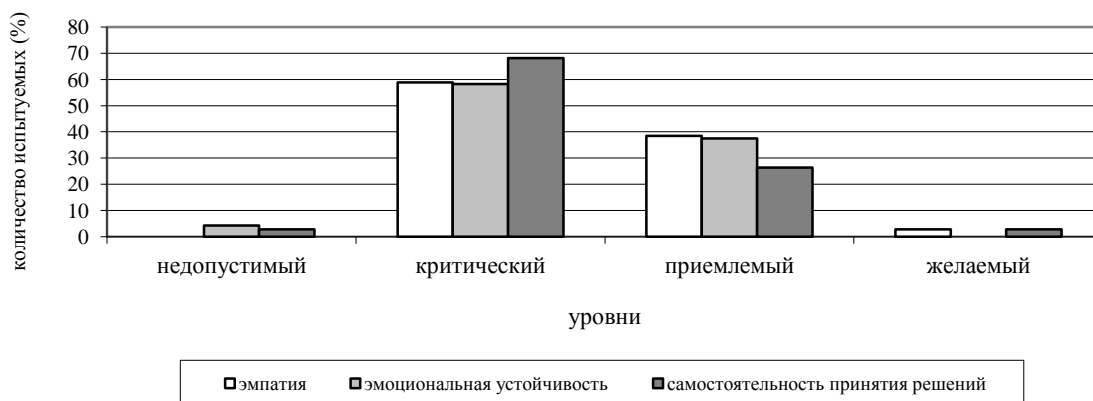


Рис. 5. Распределение уровней сформированности качеств эмоционального компонента у будущих педагогов-психологов.

Это означает, что 58,8% студентов не всегда внимательны к эмоциональным состояниям другого человека, им достаточно сложно предсказать реакции и действия другого в конкретных ситуациях; 58,3% студентов-старшекурсников склонны к эмоциональным переживаниям в стрессовых и меняющихся условиях, им сложно регулировать свое эмоциональное состояние так, чтобы оно способствовало выполнению поставленных задач в различных ситуациях; 68,1% студентов склонны к проявлениям нерешительности в сложных, критических ситуациях. В процессе профессионального обучения в вузе у этих студентов необходимо повышать уровень владения собственным эмоциональным состоянием так, чтобы он соответствовал требованиям профессиональной деятельности, обеспечивая ее эффективность.

Во второй, коммуникативный компонент системы ИПВК будущих педагогов-психологов, входят коммуникативность и лидерство. Результаты исследования качеств коммуникативного компонента представлены на рис. 6.

Анализ результатов исследования коммуникативности и лидерства у будущих педагогов-психологов показал, что половина из них (53,3%) обладает желаемым и приемлемым уровнями сформированности коммуникативности, то есть, способны устанавливать контакт с



окружающими, доброжелательны, тактичны, умеют слушать и слышать, способны создать благоприятную атмосферу в общении. В то же время другая половина (46,7%) не всегда проявляют указанные качества, допускают элементы несдержанности, нетактичности, не всегда стремятся к установлению контакта с другими.

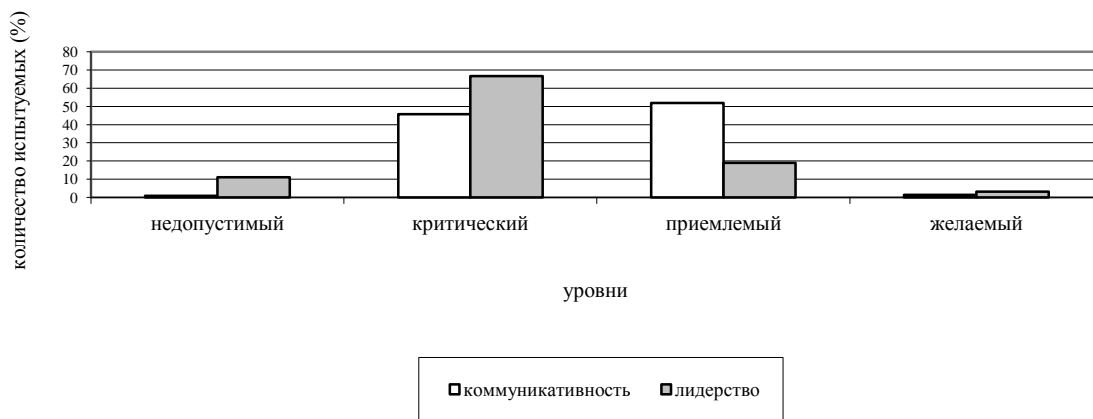


Рис. 6. Распределение уровней сформированности качеств коммуникативного компонента у будущих педагогов-психологов.

Как оказалось, у студентов факультета психологии недостаточно проявлены лидерские качества (критический и недопустимый уровни у 77,8%). Эти студенты не стремятся быть лидерами, испытывают затруднения и стеснение в ситуациях управления группой, в принципиальных вопросах склонны присоединяться к мнению большинства. Такие проявления лидерских качеств впоследствии могут создать дополнительные трудности в профессиональной деятельности педагога-психолога, поэтому на формирующем этапе эксперимента планируется повысить уровень проявления лидерских качеств, а также коммуникативности.

Третий, гностический компонент системы ИПВК будущих педагогов-психологов, включает знание содержания деятельности педагога-психолога, умения и навыки деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта и общую культуру. Результаты исследования качеств гностического компонента представлены на рис. 7.

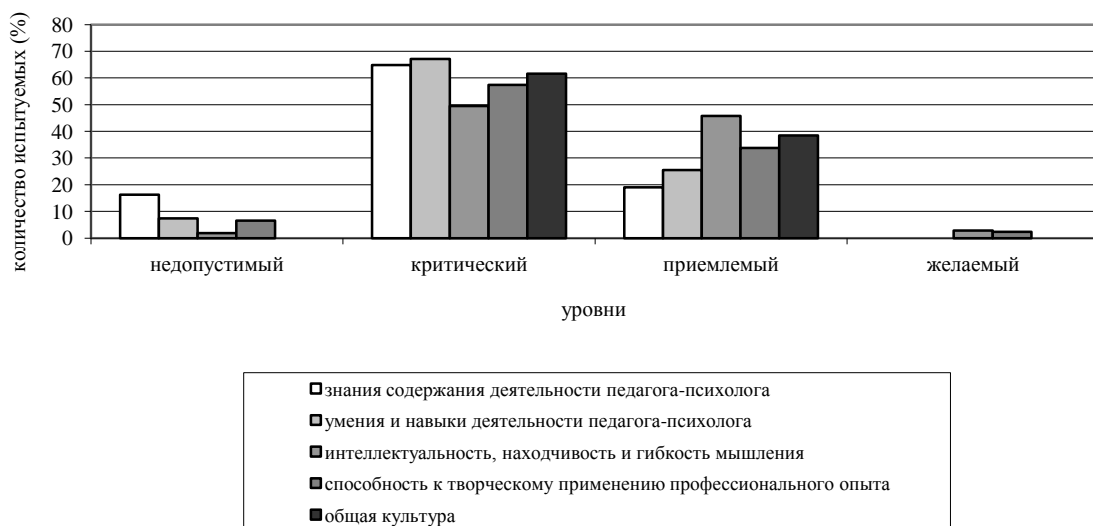


Рис. 7. Распределение уровней сформированности качеств гностического компонента у будущих педагогов-психологов.

Среди качеств гностического компонента большого внимания требуют знания содержания профессиональной деятельности педагога-психолога – 64,8% студентов-старшекурсников не имеют четкой системы представлений о будущей профессии, располагая лишь отрывочными сведениями об отдельных аспектах работы педагога-психолога. Наиболее целостное представление у них складывается во время прохождения учебно-производственной практики в учреждениях образования, однако, как показали результаты данного исследования этого оказывается недостаточным. В задачи занятий формирующего эксперимента входит расширение знаний студентов о работе педагога-психолога, подведение их к более осознанному использованию знаний, получаемых в вузе в практической деятельности.

Умения и навыки деятельности педагога-психолога у большинства старшекурсников находятся на критическом уровне (67,1%), то есть позволяют выполнять профессиональные задачи при посторонней помощи (старших коллег, руководителей практики). Этот уровень недостаточен для специалистов, но является допустимым для студентов старших курсов, обучающихся по специальности «педагог-психолог».

Интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления практически в равной степени представлена двумя уровнями – приемлемым (45,8%) и критическим (49,5%). Студенты с приемлемым уровнем сформированности данного качества с легкостью приобретают новые знания и применяют их в практической деятельности, в непредвиденных ситуациях профессионального характера они способны быстро найти решение. Студенты, у кого средний балл экспертной оценки интеллектуальности показал критический уровень, затрудняются применять полученные знания на практике, им сложно найти выход из незапланированной ситуации профессионального характера.

Способность к творческому применению профессионального опыта отражает стремление находить конструктивные и нетрадиционные способы решения учебных, а затем и профессиональных задач, способность генерировать новые идеи, отходить от шаблонов деятельности, привнося в нее эффективные новации. На приемлемом уровне в выборке это качество представлено у 33,8%, на критическом уровне – у 57,4% студентов. У студентов с критическим уровнем имеются трудности в самостоятельном решении нестандартных задач в профессиональной области, для них предпочтительнее действовать без новаций, по шаблону. Ежедневная деятельность педагога-психолога предполагает наличие нестандартных и незапланированных ситуаций, так как она связана с людьми, в особенности с детьми и подростками, поэтому у этих студентов необходимо актуализировать значение творческого подхода в учебной деятельности и на практике, что планируется сделать на занятиях формирующего эксперимента.

Показатели по такому качеству как общая культура распределились в основном между двумя уровнями – приемлемым (38,4%) и критическим (61,6%). Общая культура отражает эрудированность, работу над расширением и углублением знаний не только психологических и

педагогических, но и различных областей науки, техники, стремление к формированию разносторонних культурных потребностей. Критический уровень характеризуется несистематичностью в формировании культурных потребностей, эрудиции и знаний в разносторонних областях науки. Тем не менее, педагог-психолог должен уметь находить общий язык с самыми разными людьми, обладающими различными сферами интересов и уровнями культуры, а также в общении с детьми и подростками, активно познающими окружающую действительность.

Следующий, четвертый (мотивационный) компонент системы ИПВК будущих педагогов-психологов, представлен такими качествами, как оптимистичность, работоспособность и гуманность. Результаты исследования качеств мотивационного компонента представлены на рис. 8.

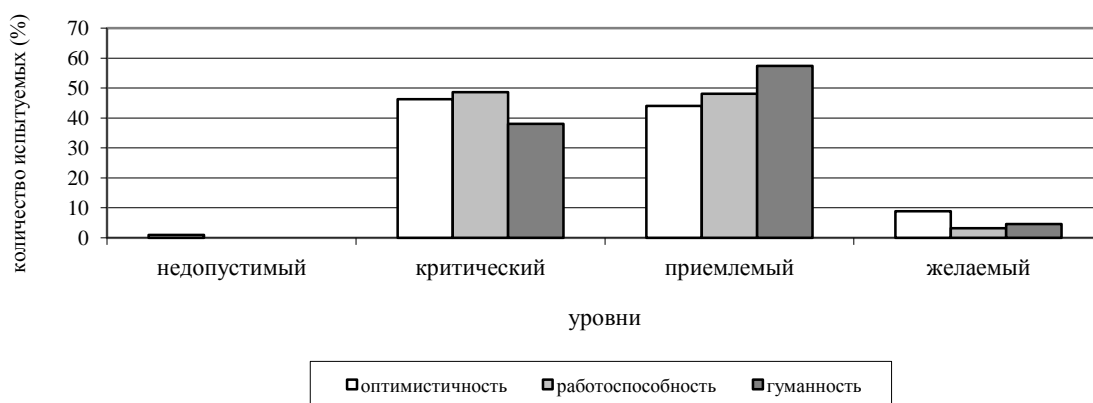


Рис. 8. Распределение уровней сформированности качеств мотивационного компонента у будущих педагогов-психологов.

Анализ результатов исследования качеств мотивационного компонента показал, что данные качества проявлены в основном на приемлемом и критическом уровнях. Желаемый уровень оптимистичности у 8,8% студентов – они обладают устойчивым позитивным мировосприятием, ими движет позитивный настрой на освоение профессии, они верят в свои возможности на профессиональном поприще; у 44% старшекурсников в мировосприятии преобладает позитив, вера в свои силы и возможности других людей, их позиция достаточно устойчива и в сложных ситуациях; критический уровень формирования оптимистичности у 46,3% участников констатирующего

эксперимента, проявления оптимизма непостоянны, позитивный настрой может сменяться пессимистическими прогнозами в сложных ситуациях; недопустимый уровень у 0,93% (2 человека), у этих студентов преобладает пессимизм, в восприятии профессиональных ситуаций они видят скорее проблемы, чем ресурсы для выхода из сложных ситуаций. Студентам последних двух групп необходимо работать над позитивным мировосприятием, их нужно ориентировать на поиск и использование положительного потенциала, ресурса, как в себе, так и в других людях.

Студенты факультета психологии обнаружили достаточно высокие показатели по уровню сформированности работоспособности – желаемый уровень у 3,2%, приемлемый уровень у 48,1% испытуемых, высокие показатели критического уровня – 48,6%. В эту группу попали студенты, чья работоспособность удовлетворяет достижению поставленных задач, но либо в силу недостаточного трудолюбия, либо состояния здоровья им сложно переносить нагрузки. Этих студентов нужно мотивировать на достижение положительного результата, формировать интерес к процессу деятельности, целеполагание и фиксирование промежуточных результатов.

Уровневые показатели сформированности гуманности среди студентов-психологов оказались одними из самых высоких: желаемый уровень у 4,6%, приемлемый уровень у 57,4% испытуемых. Студенты этих групп доброжелательны, отзывчивы, заботливы, уважительны по отношению к окружающим и к каждому конкретно. Критический уровень у оставшихся 38%, это означает, что у студентов этой группы уважительное отношение проявляется избирательно, во взаимодействии они допускают элементы бездушия, черствости. Необходимо повышать уровень проявления гуманности у студентов этой группы, прочно «присоединяя» проявления гуманности в их сознании к представлениям о личности и деятельности педагога-психолога.

Далее проанализируем уровневые показатели качеств пятого, практического компонента системы ПВК будущих педагогов-психологов, а именно, организованности, ответственности, инициативности и направленности. Результаты исследования качеств практического компонента представлены на рис. 9.

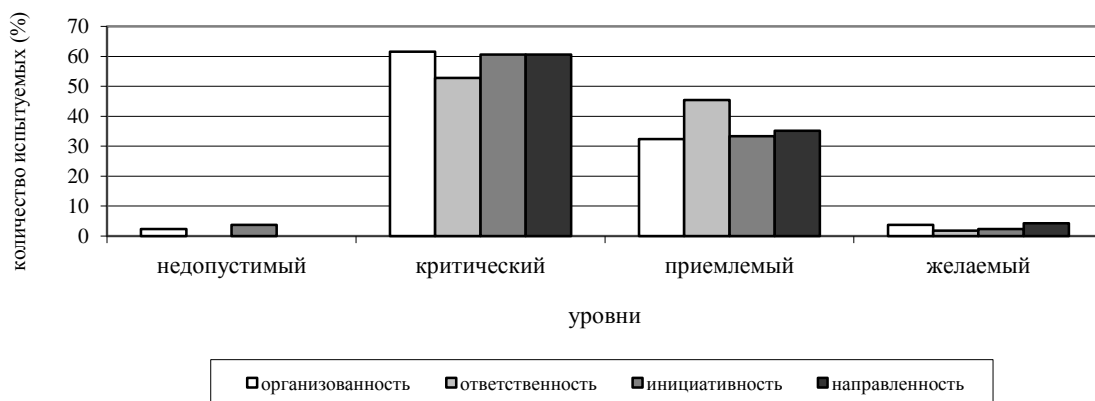


Рис. 9. Распределение уровней сформированности качеств практического компонента у будущих педагогов-психологов.

Анализ результатов исследования инвариантных качеств практического компонента показал, что преобладающим уровнем их проявления является критический. Уровневые показатели организованности распределились следующим образом: недопустимый уровень – 2,3%, это студенты у которых почти отсутствуют навыки планирования, они не продумывают свои действия заранее, их распорядок хаотичен, в работе они суетливы; критический уровень – 61,6%, у этих студентов присутствуют навыки планирования повседневной деятельности, но делают они это с затруднениями, перерывами, не всегда следуют заранее подготовленному плану; студенты этих двух групп нуждаются в формировании навыков планирования, учета различных факторов в повседневной жизни и работе, самоорганизации и рационального распределения своего времени; приемлемый уровень у 32,4% оцениваемых экспертами, эти студенты умеют организовать свою работу и постоянно повышают культуру планирования, в чем им необходимо оказать содействие и поддержку; 3,7% студентов обладают желаемым уровнем, который характеризуется высокой

организованностью, рациональностью и последовательностью в деятельности, которая успешно планируется заранее.

Уровневые показатели проявления ответственности распределились так: недопустимый уровень не выявлен, критический уровень – 52,8%, эти студенты нуждаются в контроле за исполнением учебных и профессиональных заданий, поскольку не всегда ответственно подходят к делу; приемлемый уровень – 45,4%, этим студентам присуще ярко выраженное чувство ответственности, проявляемой в большинстве случаев; желаемый уровень – 1,8% студентов, у которых высоко развито чувство долга и ответственности.

Уровневые показатели инициативности распределились следующим образом: недопустимый уровень – 3,7% студентов, для них характерна безынициативность, пассивность в работе; критический уровень – 60,6% оцениваемых экспертами, эти студенты инициативу проявляют по необходимости, не стремятся к выдвиганию и продвижению своих идей; в этих двух группах необходимо повышать уровень инициативности, стимулируя их предприимчивость и предложения идей; приемлемый уровень – 33,3% студентов, которые способны к проявлению инициативы, активны в работе и предприимчивы; студенты этой группы нуждаются в закреплении проявлений инициативности и ее дальнейшем развитии, которое будет проходить более интенсивно при наличии психолого-педагогической поддержки в процессе профессиональной подготовки.

Уровневые показатели направленности распределились следующим образом: недопустимый уровень не выявлен, критический уровень у 60,6% студентов, у которых отсутствует единая система устойчивых мотивов деятельности педагога-психолога, мотивы, не связанные с профессиональным ростом могут у них присутствовать как важные; со студентами этой группы необходимо проводить работу по формированию системы устойчивых мотивов профессиональной деятельности педагога-

психолога, где основными будут мотивы профессионального роста, интереса к делу и работе с детьми, полезность выбранной деятельности; приемлемый уровень у 35,2%, что означает устойчивую направленность на деятельность педагога-психолога, с преобладанием мотивов, удовлетворяющих, прежде всего личным потребностям в самореализации на данном поприще (карьерный рост, самореализация и самосовершенствование в деятельности); желаемый уровень у 4,2%, по мнению экспертов, эти студенты обладают устойчивой системой мотивов деятельности педагога-психолога, где преобладают мотивы профессионального роста, интереса к делу и работе с детьми и взрослыми, достижения положительных результатов в деятельности (помощь людям).

Качествами шестого, рефлексивного компонента системы ИПВК педагогов-психологов являются способность к саморегуляции, способность к адекватной самооценке и честность и искренность. Исследование перечисленных ИПВК проводилось с использованием профессиограммы педагога-психолога. Результаты исследования качеств рефлексивного компонента представлены на рис. 10.

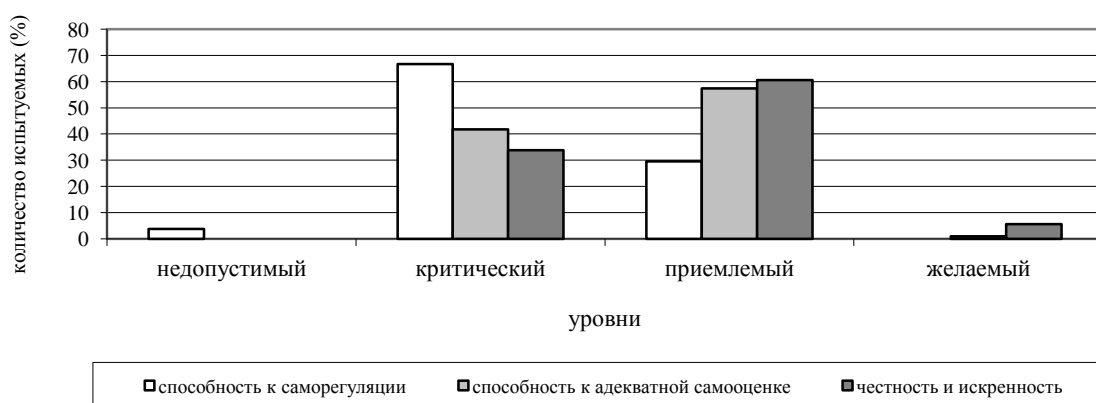


Рис. 10. Распределение уровней сформированности качеств рефлексивного компонента у будущих педагогов-психологов.

Анализ результатов исследования качеств рефлексивного компонента показал, что качеством, нуждающимся в наиболее интенсивной проработке, является способность к саморегуляции: недопустимый уровень сформированности данного качества по итогам экспертной оценки выявлен у



3,7% испытуемых, это студенты с низкой психологической устойчивостью, непредсказуемым поведением в стрессовых ситуациях, не владеющие навыками саморегуляции; критический уровень выявлен у 66,7% студентов, которым свойственно допускать потерю контроля за своим поведением в сложных ситуациях, а также недостаточное владение навыками саморегуляции эмоциональных состояний и поведения; студенты этих групп нуждаются в формировании навыков саморегуляции в различных, в том числе стрессогенных ситуациях; приемлемый уровень обнаружен у 29,6%, этим студентам свойственна психологическая устойчивость, навыки саморегуляции в сложных ситуациях; желаемый уровень по данному качеству не выявлен.

Уровневые показатели способности к адекватной самооценке распределились таким образом: недопустимый уровень не обнаружен; критический уровень выявлен у 41,7% студентов, это означает, что студенты этой группы не всегда адекватны в оценке своих действий и результатов деятельности, не всегда (либо излишне) самокритичны; необходимо корректировать самооценку этих студентов, повышать уровень ее адекватности при помощи комплекса психолого-педагогических воздействий; приемлемый уровень у 57,4% испытуемых, эти студенты в большинстве случаев адекватны в оценках своей деятельности и ее результатов, достаточно самокритичны; желаемым уровнем обладает лишь 0,93% выборки (2 человека), у этих студентов высоко развита способность оценивать свои действия и результаты деятельности, они в разумной степени самокритичны.

Уровневые показатели формирования честности и искренности распределились так: недопустимый уровень не выявлен; критический уровень – 33,8%, эти студенты способны к установлению честных и искренних отношений, но проявляет это качество избирательно; у этих студентов важно сформировать осознание необходимости проявления

искренности в деятельности педагога-психолога по отношению к окружающим; приемлемый уровень – 60,6% испытуемых, которым присуще стремление к установлению честных и искренних отношений; желаемый уровень – 5,6% студентов, для которых характерна честность и искренность проявляющиеся естественно и в любых ситуациях, а также стремление к достижению взаимного доверия с другими людьми.

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента были выявлены уровневые показатели сформированности инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога у студентов-старшекурсников. Наиболее высокие значения обнаружены по таким качествам, как коммуникативность, оптимистичность, работоспособность, гуманность, способность к адекватной самооценке, а также честность и искренность (средний балл 3,65 по оценочной шкале 5 баллов).

Наиболее низкие значения оказались у качеств относящихся к гностическому компоненту системы ИПВК педагога-психолога: знания содержания деятельности педагога-психолога, умения и навыки деятельности педагога-психолога (средний балл 3,02 по оценочной шкале 5 баллов). Кроме того, среди личностных качеств, наименее выраженными у студентов факультета психологии оказались: лидерство, эмоциональная устойчивость, способность к саморегуляции и самостоятельность в принятии решений (средний балл 3,29 по оценочной шкале 5 баллов).

Студенты, желающие пройти занятия, предусмотренные программой формирования инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога, были включены в экспериментальную группу, в которой в дальнейшем выявлялись такие особенности, как направление и величина изменения уровневых показателей формирования исследуемых ИПВК.

#### **2.4 Сравнение уровней формирования инвариантных профессионально важных качеств в ходе констатирующего эксперимента.**

В ходе опытно-экспериментальной работы на этапе констатирующего эксперимента было проведено исследование инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога у студентов четвертого курса факультета психологии. В констатирующем эксперименте принимали участие 170 студентов – будущих педагогов-психологов. После первичной математической обработки были получены следующие результаты.

Анализ результатов изучения ИПВК будущих педагогов-психологов показал, что во всех исследуемых группах самооценки и экспертные оценки знаний и умений (качества гностического компонента) ниже, чем оценки личностных качеств, представленных в других компонентах системы ИПВК.

Распределение средних значений оценок профессионально важных качеств по шести компонентам системы ИПВК педагога-психолога представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение средних значений оценок профессионально важных качеств по шести компонентам системы ПВК педагога-психолога.

группа	Компоненты системы ПВК педагога-психолога											
	Эмоциональный		Коммуникативный		Гностический		Мотивационный		Практический		Рефлексивный	
	СО	ЭО	СО	ЭО	СО	ЭО	СО	ЭО	СО	ЭО	СО	ЭО
КГ	3,41	3,38	3,49	3,42	3,25	3,31	3,74	3,66	3,60	3,47	3,64	3,51
ЭГ	3,39	3,41	3,43	3,38	3,32	3,31	3,74	3,66	3,56	3,47	3,64	3,56

Как видно из таблицы 2, средние значения самооценок как в контрольной так и в экспериментальной группах в большинстве случаев оказались выше чем средние значения экспертных оценок.

Далее рассмотрим результаты исследования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов по всем компонентам системы ИПВК, проведенного на констатирующем этапе.

Качества, представляющие эмоциональный компонент системы ИПВК педагога-психолога, играют значительную роль в его профессиональной деятельности.

С эмоциональным компонентом структуры установок связан первый блок системы ИПВК педагога-психолога, в который входят эмпатия, эмоциональная устойчивость и самостоятельность решений.

Анализ результатов исследования качеств эмоционального компонента системы ИПВК будущих педагогов-психологов педагога-психолога, полученных по данным профессиограммы, показал, что студенты экспериментальной и контрольной групп не имеют значимых различий по таким качествам, как эмпатия, эмоциональная устойчивость и самостоятельность принятия решений.

Как показали результаты самооценки студентами уровня эмпатии по предлагаемым критериям 5 (6%) испытуемых в КГ обладают желаемым уровнем, 43 (52%) приемлемым уровнем, 34 (41%) критическим уровнем и 1 (1%) недопустимым уровнем. В ЭГ результаты самооценки распределились следующим образом: 4 (4,6%) испытуемых обладают желаемым уровнем эмпатии, 41 (47,1%) приемлемым уровнем, 41 (47,1%) критическим уровнем и 1 (1,2%) недопустимым уровнем.

Результаты экспертной оценки в КГ показали, что на желаемом уровне сформированности эмпатия лишь у 1 (1,2%) студента, на приемлемом уровне у 38 (45,8%) испытуемых, на критическом уровне у 44 (53%). В ЭГ показатели экспертной оценки распределились следующим образом: 3 (3,4%) студента обладают желаемым уровнем эмпатии, 34 (39,1%) приемлемым уровнем, 50 (57,5%) критическим уровнем. Недопустимым уровнем по итогам экспертной оценки не обладает ни один студент как в КГ, так и в ЭГ.

Результаты экспертной оценки проявления ИПВК у студентов экспериментальной группы представлены в приложении 13.

Сравнение результатов, полученных в ЭГ и КГ по результатам экспертной оценки показывает, что лишь 47% студентов КГ и 42,5% студентов ЭГ обладают достаточным для более успешного осуществления профессиональной деятельности уровнем формирования эмпатии.

Дополнительно мы исследовали уровень эмпатии по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна, результаты представлены в таблице 3.

Сравнение результатов, полученных в КГ и ЭГ, показывает, что низкий уровень эмпатии имеют 31% и 26 % испытуемых соответственно, большинство студентов обеих групп (57% и 59%) проявляют средний уровень формирования эмпатии и высокий уровень у 12% и 15% студентов.

Таблица 3  
Распределение студентов по уровням формирования эмпатии

Группа	Уровень					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КГ	10	12	47	57	26	31
ЭГ	13	15	51	59	23	26

Примечание: 1 ряд КГ (n = 83), 2 ряд – ЭГ (n = 87)

По данным методики, большинство студентов КГ и ЭГ (88% и 85%) имеют эмпатию на уровне, недостаточном для успешного осуществления профессиональной деятельности педагога-психолога. В межличностном взаимодействии они проявляют внимательность, эмоциональную отзывчивость и понимание состояния другого человека лишь по необходимости, временами неправильно воспринимая эти состояния ввиду поверхностного восприятия другого человека в процессе общения. В силу той же причины они испытывают затруднения в прогнозировании поведения других людей, что может создать трудности в работе педагога-психолога.

Второе качество эмоционального компонента – эмоциональная устойчивость. Как показали результаты исследования самооценки уровня формирования эмоциональной устойчивости, лишь 2 (2,4%) студента в КГ и

2 (2,3%) в ЭГ имеют желаемый уровень, 28 (33,7%) студентов КГ и 29 (33,3%) ЭГ обладают приемлемым уровнем, критический уровень у 48 (57,8%) в КГ и 53 (60,9%) в ЭГ, недопустимый уровень у 5 (6,0%) в КГ и 3 (3,4%) в ЭГ.

Результаты экспертной оценки уровня сформированности эмоциональной устойчивости оказались следующими: испытуемых с желаемым уровнем нет, приемлемый уровень у 30 (36,1) студентов КГ и 34 (39,1%) ЭГ, критический уровень у 50 (60,2%) в КГ и 49 (56,3%) ЭГ, недопустимый уровень у 3 (3,6%) и 4 (4,6%) студентов КГ и ЭГ. Преобладание студентов КГ и ЭГ с критическим и недопустимым уровнями эмоциональной устойчивости подтверждает необходимость формирования этого качества, необходимого в профессии педагога-психолога, имеющего дело с различными, нередко критическими состояниями школьников, педагогов и родителей, а также действующего как в относительно спокойных, так и эмоциогенных и стрессогенных условиях и ситуациях.

Результаты дополнительного исследования уровня эмоциональной устойчивости в КГ и ЭГ по методике FPI (шкалы IV – раздражительность, VI – уравновешенность, XI – эмоциональная лабильность) представлены в таблице 4:

Таблица 4

Распределение студентов по уровням эмоциональной устойчивости в КГ(n = 83) и ЭГ(n = 87)

Шкала	Группа											
	ЭГ						КГ					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
IV	53	61	23	26,4	11	12,6	41	49,4	25	30,1	17	20,5
VI	21	24,1	41	47,1	25	28,8	19	22,9	40	48,2	24	28,9
XI	38	43,7	41	47,1	8	9,2	40	48,2	33	39,8	10	12,0

Результаты, полученные по шкале IV (раздражительность), показали, что большая часть испытуемых ЭГ (61%) и КГ (49,4%) была склонна к неустойчивым эмоциональным состояниям с тенденцией к аффективному

реагированию. Лишь 12,6 % испытуемых ЭГ и 20,5% студентов КГ были способны сохранять устойчивые эмоциональные состояния в повседневных ситуациях.

Данные, полученные по шкале VI (уравновешенность), показали, что для 28,8% студентов ЭГ и 22,9% студентов КГ была характерна высокая подверженность воздействию стресс-факторов, базирующаяся на неуверенности в себе, пессимистичности и пассивном поведении в стрессогенных условиях. В то же время 24,1% испытуемых ЭГ и 22,9% КГ обнаружили высокую стрессоустойчивость, в основе которой лежали оптимизм и активность.

Соотношение результатов по шкале XI (эмоциональная лабильность) указывает на значительную часть студентов ЭГ (43,7%) и преобладающую часть студентов КГ (48,2%) у которых проявляется неустойчивость эмоционального состояния, заключающуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

Третье качество эмоционального компонента системы ПВК педагога-психолога – самостоятельность принятия решений. Самооценка уровня формирования данного качества распределилась следующим образом: в ЭГ желаемый уровень – 3 (3,5%), приемлемый уровень – 20 (23%), критический уровень – 61 (70%) и недопустимый уровень – 3 (3,5%); в КГ желаемый уровень – 5 (6%), приемлемый уровень – 15 (18,1%), критический уровень – 60 (72,3%) и недопустимый уровень – 3 (3,6%).

Результаты экспертной оценки оказались следующими: в ЭГ желаемый уровень – 2 (2,3%), приемлемый уровень – 27 (31%), критический уровень – 55 (63,2%) и недопустимый уровень – 3 (3,5%); в КГ желаемый уровень – 3 (3,6%), приемлемый уровень – 15 (18,1%), критический уровень – 62 (74,7%) и недопустимый уровень – 3 (3,6%).

Большинство студентов (66,7% в ЭГ и 78,3% в КГ) имеют трудности в проявлении способности к самостоятельному принятию решений, особенно в критических ситуациях, требующих высокого уровня саморегуляции и ответственности.

Дополнительное исследование по методике Э.Ф. Зеера «Решительность» показало следующее: высокий уровень в ЭГ у 23 (26,4 %) старшекурсников, в КГ – у 18 (21,7%). Эти студенты самостоятельны, активны и решительны, хотя могут быть импульсивны в принятии решений. Средний уровень в ЭГ 54 (62,1%), в КГ – 50 (60,2%) студентов. Испытуемым этой группы присущи проявления решительности наряду с пассивным и нерешительным поведением. Низкий уровень в ЭГ – 10 (11,5%), в КГ – 15 (18,1%) испытуемых. Студентам, оказавшимся в этой группе, была присуща боязнь принятия самостоятельных, особенно ответственных решений, они ожидали критики в ответ на свои действия и опасались событий, в которых от них потребуется какое-либо решение.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 5).

Таблица 5

Различия в распределении экспериментальных данных (значения  $t_{эмп}$ ) по качествам эмоционального компонента системы ПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога		
	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость	Самостоятельность принятия решений
Самооценка	0,93	0,2	0,1
Экспертная оценка	0,6	0,5	0,85

Примечание: для количества степеней свободы  $k = 168$ ,  $t_{кр} = 1,96$ ,  $p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$ ,  $p < 0,001$ .

Полученные коэффициенты  $t_{эмп} < t_{кр}$  по всем исследуемым качествам, что говорит об отсутствии различий между ЭГ и КГ в эмоциональном компоненте ИПВК педагога-психолога.



Следующий компонент системы ИПВК педагога-психолога коммуникативный. В нашем исследовании он представлен двумя качествами – коммуникативностью и лидерством.

Как показало исследование самооценки уровня коммуникативности на констатирующем этапе в ЭГ с желаемым уровнем – 3 (3,4%), приемлемым уровнем – 58 (66,7%), критическим уровнем – 26 (29,9%). В КГ желаемый уровень у 2 (2,4%) испытуемых, приемлемый уровень у 59 (71,1%), критический уровень у 22 (26,5%). Недопустимого уровня коммуникативности в ЭГ и КГ не оказалось ни у одного студента.

Данные, полученные по результатам экспертной оценки распределились следующим образом: в ЭГ желаемый уровень – 1 (1,2%), приемлемый уровень – 48 (55,2%), критический уровень – 37 (42,5%) и недопустимый уровень – 1 (1,2%); в КГ желаемый уровень – 2 (2,4%), приемлемый уровень – 46 (55,4%), критический уровень – 35 (42,2%) и недопустимый уровень отсутствует.

Анализ полученных результатов показал, что 43,7% и 42,2% студентов ЭГ и КГ соответственно испытывают затруднения при установлении контакта с окружающими, в общении допускают проявления несдержанности, редко проявляют чуткость и доброжелательность. Общение на таком уровне только препятствует успешному осуществлению профессиональной деятельности педагога-психолога, важной основой которого является общая коммуникативная компетентность.

Исследование самооценки лидерства показало следующее: в ЭГ желаемый уровень – 1 (1,2%), приемлемый уровень – 19 (21,8%), критический уровень – 58 (66,7%) и недопустимый уровень – 9 (10,3%); в КГ желаемый уровень – 4 (4,8%), приемлемый уровень – 18 (21,7%), критический уровень – 53 (63,9%) и недопустимый уровень – 8 (9,6%).

По результатам экспертной оценки в ЭГ: желаемый уровень – 2 (2,3%), приемлемый уровень – 18 (20,7%), критический уровень – 57 (65,5%) и

недопустимый уровень – 10 (11,5%); в КГ: желаемый уровень – 4 (4,8%), приемлемый уровень – 15 (18,1%), критический уровень – 53 (63,9%) и недопустимый уровень – 11 (13,2%).

Подавляющее большинство студентов ЭГ и КГ (77% и 77,1% соответственно) редко или негативно проявляют свои лидерские качества, либо вовсе ими не обладают, в коллективе предпочитают быть незаметными, не стремятся отстаивать свою позицию. Данные показатели могут затруднять, прежде всего, групповую работу педагога-психолога, кроме того, при любой работе с детьми и подростками – учащимися школы – лидерские качества необходимы.

Результаты дополнительного исследования коммуникативности по методике оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС, шкала коммуникативности) представлены в таблице 6.

По данным методики, 9,2% испытуемых ЭГ и 8,4% КГ имели «очень высокий» уровень проявления коммуникативных склонностей; они испытывали потребность в коммуникативной деятельности, быстро ориентировались в трудных ситуациях, непринужденно вели себя в новом коллективе, были инициативны в общении, самостоятельны в принятии решений, могла внести оживление в незнакомую компанию.

Таблица 6

Распределение студентов по уровням коммуникативности на этапе входного контроля в ЭГ(n = 87) и КГ(n = 83)

Уровень	Группа			
	ЭГ		КГ	
	Количество	%	Количество	%
Очень высокий	8	9,2	7	8,4
Высокий	14	16,1	13	15,7
Средний	29	33,3	32	38,6
Ниже среднего	19	21,8	16	19,3
Низкий	17	19,5	15	18,1

Испытуемые с высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей (16,1 в ЭГ и 15,7% в КГ) были способны быстро находить

друзей и устанавливать контакты с незнакомыми людьми, проявляли инициативу в общении, самостоятельны в принятии решений.

Студенты со средним уровнем проявления коммуникативных склонностей (33,3% в ЭГ и 38,6% в КГ) стремились к контактам с людьми, время от времени расширяли круг своих знакомств, самостоятельно принимали решения, но потенциал их склонностей не отличался высокой устойчивостью.

Следующая группа испытуемых (21,8% в ЭГ и 19,3% в КГ) обладала проявлениями коммуникативных склонностей на уровне «ниже среднего». Эти студенты не стремились к общению, были скованны в новых компаниях, предпочитали проводить время наедине с собой, ограничивали свои знакомства, испытывали трудности при установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентировались в незнакомой ситуации, были нерешительны и не отстаивали свое мнение, были безынициативны в общении.

Оставшиеся 19,5% студентов ЭГ и 18,1% КГ имели низкий уровень проявления коммуникативных склонностей. Они предпочитали не устанавливать контактов с другими людьми, всячески избегали ситуаций требующих появления в незнакомых компаниях и коллективах, большую часть времени проводили наедине с собой или в компании самых близких, в вынужденном общении играли пассивную роль, были безынициативны и нерешительны.

По мнению авторов методики, с которым мы согласны, все группы испытуемых со средним, ниже, чем средний и низким уровнями проявления коммуникативных склонностей нуждались в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных склонностей.

Дополнительное исследование лидерства по методике «Лидер» показало следующие результаты (таблица 7).

Таблица 7

Распределение студентов по уровням проявления лидерства на этапе входного контроля в ЭГ(n = 87) и КГ(n = 83)

Уровень	Группа			
	ЭГ		КГ	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	11	12,6	6	7,2
Средний	32	36,8	32	38,6
Низкий	44	50,6	45	54,2

Как показано в таблице 7, сильно выраженными качествами лидера обладали 12,6% испытуемых ЭГ и 7,2% КГ. Практически половина студентов (50,6% в ЭГ и 54,2% в КГ) обладала слабо выраженными качествами лидера. Низкие показатели по данному качеству на наш взгляд объясняются тем, что в основе выбора профессии «педагог-психолог» могли лежать другие качества, во многом обратные лидерским характеристикам. Стереотипное представление о личности педагога-психолога не включает устойчивых ассоциаций с такими качествами, как лидерство или самостоятельность в принятии решений, в то же время оно содержит такие качества, как эмпатия, толерантность, коммуникативность (в особенности умение слушать), гуманность, интеллект и высокий уровень саморегуляции. На наш взгляд это представление касается личности психолога-консультанта, но ошибочным образом распространилось на понимание личностных особенностей педагога-психолога, деятельность которого делает лидерские качества востребованными и необходимыми.

Комплексная программа формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов предусматривает формирующую работу, направленную на повышение уровня лидерских качеств во взаимосвязи с другими качествами личности.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 8).

Таблица 8

Различия в распределении экспериментальных данных по качествам коммуникативного компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога	
	Коммуникативность	Лидерство
Самооценка	0,45	0,84
Экспертная оценка	0,84	0,18

Примечание: при количестве степеней свободы  $k = 168$   $t_{кр} = 1,96$ ,  $p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$ ,  $p < 0,001$ .

Как показано в таблице 8, различия между выборками по исследуемым качествам отсутствуют.

Далее представлено распределение результатов исследования качеств гностического компонента.

Знание содержания деятельности педагога-психолога: по результатам самооценки на желаемом уровне данное качество не представлено, приемлемый уровень – 21 (24,1%) в ЭГ и 17 (20,5%) в КГ, критический уровень 43 (49,4%) в ЭГ и 44 (50,3%) в КГ, недопустимый уровень - 23 (26,4%) в ЭГ и 22 (26,5%) в КГ.

По результатам экспертной оценки испытуемые с желаемым уровнем отсутствовали, приемлемый уровень – 18 (20,7%) в ЭГ и 14 (16,9%) в КГ, критический уровень 59 (67,8%) в ЭГ и 50 (60,2%) в КГ, недопустимый уровень - 10 (11,49%) в ЭГ и 19 (22,9%) в КГ.

Умения и навыки психолого-педагогической работы по результатам самооценки испытуемых с желаемым уровнем не оказалось, приемлемый уровень – 26 (29,9%) в ЭГ и 22 (26,5%) в КГ, критический уровень 50 (57,5%) в ЭГ и 50 (60,2%) в КГ, недопустимый уровень - 11 (12,6%) в ЭГ и 11 (13,3%) в КГ.

По результатам экспертной оценки испытуемых в ЭГ и КГ с желаемым уровнем не оказалось, приемлемый уровень – 23 (26,4%) в ЭГ и 19 (22,9%) в КГ, критический уровень 60 (69%) в ЭГ и 55 (66,3%) в КГ, недопустимый уровень - 4 (4,6%) в ЭГ и 9 (10,8%) в КГ.

Преобладающая часть студентов-старшекурсников (в среднем по ЭГ и КГ – 78%), пройдя производственную психолого-педагогическую практику в образовательных учреждениях, критически подходят к оценке уровня своих знаний и умений. В решении задач профессионального характера они склонны обращаться за помощью старших коллег и преподавателей.

Интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления по результатам самооценки: желаемый уровень – 2 (2,3%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ, приемлемый уровень – 54 (62,1%) в ЭГ и 46 (55,4%) в КГ, критический уровень 29 (33,3%) в ЭГ и 29 (34,9%) в КГ, недопустимый уровень - 2 (2,3%) в ЭГ и 5 (6%) в КГ.

По результатам экспертной оценки желаемый уровень – 2 (2,3%) в ЭГ и 2 (2,4%) в КГ, приемлемый уровень – 44 (50,6%) в ЭГ и 34 (41%) в КГ, критический уровень 40 (46%) в ЭГ и 44 (53%) в КГ, недопустимый уровень - 1 (1,1%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ.

Результаты экспертной оценки уровня исследуемого качества в ЭГ и КГ оказались ниже, чем результаты самооценки ( $\Delta = 11,5\%$  в ЭГ и  $14,4\%$  в КГ), и тем не менее, значительная часть испытуемых обеих групп ( $52,9\%$  в ЭГ и  $43,4\%$  в КГ по данным экспертной оценки) обладает высокими интеллектуальными возможностями. В то же время,  $47,1\%$  испытуемых ЭГ и  $56,6\%$  КГ предстоит работать над повышением уровня активности и гибкости своего мышления. Как выяснилось в ходе беседы с этими студентами, основные трудности у них связаны с применением знаний на практике и поиске выхода из незапланированных ситуаций, а не с уровнем интеллекта.

Способность к творческому применению профессионального опыта по результатам самооценки желаемый уровень – 1 (1,2%) в ЭГ, приемлемый уровень – 33 (37,9%) в ЭГ и 25 (30,1%) в КГ, критический уровень 48 (55,2%) в ЭГ и 45 (54,2%) в КГ, недопустимый уровень - 5 (5,8%) в ЭГ и 13 (15,7%) в КГ.

По результатам экспертной оценки желаемый уровень – 2 (2,3%) в ЭГ и 2 (2,4%) в КГ, приемлемый уровень – 36 (41,4%) в ЭГ и 22 (26,6%) в КГ, критический уровень 45 (51,7%) в ЭГ и 49 (59%) в КГ, недопустимый уровень - 4 (4,6%) в ЭГ и 10 (12%) в КГ.

Анализ полученных результатов показывает, что 56,1% студентов ЭГ и 71% КГ затрудняются самостоятельно решать нестандартные задачи в профессиональной области, предпочитают действовать по готовой схеме, в то время как профессия педагога-психолога является отчасти «творческой» и требует от специалиста постоянного самостоятельного поиска новых форм работы в каждой конкретной ситуации.

Общая культура по результатам самооценки: приемлемый уровень – 38 (43,7%) в ЭГ и 43 (51,8%) в КГ, критический уровень 49 (56,3%) в ЭГ и 40 (48,2%) в КГ. Испытуемых с желаемым и недопустимым уровнями не оказалось.

По результатам экспертной оценки приемлемый уровень – 35 (40,2%) в ЭГ и 33 (39,8%) в КГ, критический уровень 52 (59,8%) в ЭГ и 50 (60,2%) в КГ. Экспертная оценка также не выявила студентов с желаемым и недопустимым уровнями сформированности общей культуры.

Сравнительный анализ полученных данных выявил различие между самооценкой и экспертной оценкой по исследуемому качеству в КГ ( $\Delta = 12\%$ ) в сторону снижения уровня.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 9).

Таблица 9

Различия в распределении экспериментальных данных (значения  $t_{\text{эмп}}$ ) по качествам гностического компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога				
	ЗСДПП	УиНППР	ИНГМ	СкТППО	Общая культура
Самооценка	0,46	0,63	0,74	<b>2,0</b>	1,05

Экспертная оценка	1,32	0,59	1,25	1,6	0,03
-------------------	------	------	------	-----	------

Примечание: ЗСДПП – знание содержания деятельности педагога-психолога; УиНППР – умения и навыки психолого-педагогической работы; ИНГМ – интеллектуальность, находчивости и гибкость мышления; СкТППО – способность к творческому применению профессионального опыта.

$t_{кр} = 1,96, p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58, p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29, p < 0,001$

Значимые показатели  $t_{мп}$  выделены жирным шрифтом

Различие обнаружено в самооценке способности к творческому применению профессионального опыта со степенью достоверности  $p < 0,05$ . В остальном по исследуемым качествам различий между выборками не обнаружено.

Следующий, четвертый компонент системы инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога – мотивационный. В его состав входят такие качества как оптимистичность, работоспособность и гуманность. Качества мотивационного компонента регулируют поведение личности будущего педагога-психолога в процессе его профессионального становления и самой деятельности в дальнейшем. Рассмотрим проявление каждого из этих качеств у испытуемых.

Оптимистичность по результатам самооценки: желаемый уровень – 7 (8,1%) в ЭГ и 7 (8,4%) в КГ, приемлемый уровень – 50 (57,5%) в ЭГ и 45 (54,2%) в КГ, критический уровень 29 (33,3%) в ЭГ и 30 (36,1%) в КГ, недопустимый уровень - 1 (1,1%) в ЭГ и 1 (1,2%) в КГ.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 8 (9,2%) в ЭГ и 8 (9,6%) в КГ, приемлемый уровень – 40 (46%) в ЭГ и 36 (43,4%) в КГ, критический уровень 38 (43,7%) в ЭГ и 39 (47%) в КГ, недопустимый уровень - 1 (1,1%) в ЭГ.

Испытуемые ЭГ и КГ характеризовались высоким уровнем оптимистичности, смело смотрели в будущее, верили в свои силы и возможности людей. Тем не менее, 44,8% и 47% студентов ЭГ и КГ не во всем видели позитив, не во всех жизненных и профессиональных ситуациях были склонны к оптимистическим прогнозам, часто сомневались в собственных возможностях и силах других людей.



Работоспособность по результатам самооценки: желаемый уровень – 3 (3,5%) в ЭГ и 2 (2,4%) в КГ, приемлемый уровень – 51 (58,6%) в ЭГ и 56 (67,5%) в КГ, критический уровень 33 (37,9%) в ЭГ и 25 (30,1%) в КГ. Студентов с недопустимым уровнем исследуемого качества не оказалось.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 3 (3,5%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ, приемлемый уровень – 43 (49,4%) в ЭГ и 46 (55,4%) в КГ, критический уровень 41 (47,1%) в ЭГ и 34 (41%) в КГ. Недопустимый уровень работоспособности у студентов ЭГ и КГ не проявился.

Разница между самооценкой и экспертной оценкой показывает, что 9,2% студентов ЭГ и 12,1% испытуемых КГ оценили собственный уровень работоспособности выше, чем эксперты (студенты из их группы и преподаватели).

Гуманность по результатам самооценки: желаемый уровень – 8 (9,2%) в ЭГ и 6 (7,2%) в КГ, приемлемый уровень – 56 (64,4%) в ЭГ и 55 (66,3%) в КГ, критический уровень 23 (26,4%) в ЭГ и 22 (26,5%) в КГ. Испытуемых с недопустимым уровнем формирования гуманности не оказалось.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 4 (4,6%) в ЭГ и 4 (4,8%) в КГ, приемлемый уровень – 53 (60,9%) в ЭГ и 53 (63,9%) в КГ, критический уровень 30 (34,5%) в ЭГ и 26 (31,3%) в КГ. Студенты с недопустимым уровнем отсутствуют.

Гуманность является неотъемлемым качеством личности педагога-психолога. Его наличие выступает одним из важных условий выбора данной профессии. Как показывают результаты исследования, большинство студентов как ЭГ, так и КГ обладали высоким уровнем сформированности данного качества, были отзывчивы, заботливы, доброжелательны, уважительно относились к человеку. У 34,5% и 31,3% испытуемых ЭГ и КГ не всегда проявлялось уважительное отношение к человеку, эти студенты допускали элементы бездушия, черствости в общении и взаимодействии с другими людьми.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 10).

Таблица 10

Различия в распределении экспериментальных данных (значение  $t_{\text{эмп}}$ ) по качествам мотивационного компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога		
	Оптимистичность	Работоспособность	Гуманность
Самооценка	0,26	0,84	0,23
Экспертная оценка	0,22	0,12	0,27

Примечание:  $t_{\text{кр}} = 1,96$ ,  $p < 0,05$ ;  $t_{\text{кр}} = 2,58$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_{\text{кр}} = 3,29$ ,  $p < 0,001$

Исследуемые выборки не имеют статистически значимых различий по качествам мотивационного компонента системы профессионально важных качеств педагога-психолога.

Пятый, практический, компонент системы инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога включает такие качества как организованность, ответственность, инициативность и направленность. Практический компонент выражал степень активности будущих педагогов-психологов в подготовке и осуществлении профессиональной деятельности на практике.

Организованность по результатам самооценки: желаемый уровень – 3 (3,5%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ, приемлемый уровень – 38 (43,7%) в ЭГ и 35 (42,2%) в КГ, критический уровень 45 (51,7%) в ЭГ и 42 (50,6%) в КГ, недопустимый уровень - 1 (1,2%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 4 (4,6%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ, приемлемый уровень – 31 (35,6%) в ЭГ и 30 (36,1%) в КГ, критический уровень 51 (58,6%) в ЭГ и 46 (55,4%) в КГ, недопустимый уровень - 1 (1,2%) в ЭГ и 4 (4,8%) в КГ.

Анализ данных показал, что большая часть студентов (59,8% в ЭГ и 60,2% в КГ) испытывали затруднения в планировании своей работы, не всегда продумывали свои действия, нерационально распоряжались рабочим и

личным временем. Лишь 4,6% студентов ЭГ и 3,6% в КГ, по мнению экспертов, обладали высоким уровнем организованности, были рациональны и последовательны в практической деятельности.

Ответственность по результатам самооценки: желаемый уровень – 7 (8%) в ЭГ и 7 (8,4%) в КГ, приемлемый уровень – 46 (52,9%) в ЭГ и 50 (60,2%) в КГ, критический уровень 34 (39,1%) в ЭГ и 26 (31,3%) в КГ, ни один студент ЭГ и КГ не обнаружил недопустимый уровень формирования ответственности.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 2 (2,3%) в ЭГ и 1 (1,2%) в КГ, приемлемый уровень – 41 (47,1%) в ЭГ и 42 (50,6%) в КГ, критический уровень 44 (50,6%) в ЭГ и 40 (48,2%) в КГ, студентов с недопустимым уровнем ответственности не оказалось.

Являясь общим для всех профессий профессионально важным качеством, ответственность у будущих педагогов-психологов проявилась на высоких уровнях у 49,4% в ЭГ и 51,8% в КГ. Этим студентам было присуще ярко выраженное чувство ответственности и исполнительности. Вторая половина испытуемых, по мнению экспертов, временами нуждалась в контроле за исполнением учебных и рабочих заданий.

Инициативность по результатам самооценки: желаемый уровень – 2 (2,3%) в ЭГ и 2 (2,4%) в КГ, приемлемый уровень – 33 (37,9%) в ЭГ и 34 (41%) в КГ, критический уровень 52 (59,8%) в ЭГ и 47 (56,6%) в КГ, недопустимый уровень у студентов ЭГ и КГ не выявлен.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 2 (2,3%) в ЭГ и 2 (2,4%) в КГ, приемлемый уровень – 30 (34,5%) в ЭГ и 31 (37,3%) в КГ, критический уровень 51 (58,6%) в ЭГ и 50 (60,2%) в КГ, недопустимый уровень - 4 (4,6%) в ЭГ, в КГ испытуемых не оказалось.

Анализ результатов экспертной оценки показал, что 63,2% студентов ЭГ и 60,2% в КГ инициативность проявляли по необходимости, были не

предприимчивы, формально относились к делу, предпочитали ограничиваться лишь выполнением указаний и предписаний.

Направленность по результатам самооценки: желаемый уровень – 11 (12,6%) в ЭГ и 17 (20,5%) в КГ, приемлемый уровень – 33 (37,9%) в ЭГ и 29 (34,9%) в КГ, критический уровень 43 (49,4%) в ЭГ и 37 (44,6%) в КГ, студентов с недопустимым уровнем формирования направленности не оказалось.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень – 3 (3,4%) в ЭГ и 4 (4,8%) в КГ, приемлемый уровень – 32 (36,8%) в ЭГ и 33 (39,8%) в КГ, критический уровень 52 (59,8%) в ЭГ и 46 (55,4%) в КГ, недопустимый уровень у студентов обеих групп не выявлен.

Значительная часть студентов-старшекурсников (40,2% в ЭГ и 44,6% в КГ) обладала единой системой устойчивых мотивов деятельности, среди которых преобладали такие мотивы как карьерный рост, интерес к делу, самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности и т.д. В то же время более половины испытуемых (59,8% в ЭГ и 55,4% в КГ) не имели четкой системы мотивов деятельности педагога-психолога, в качестве важных у них выступали мотивы, не связанные с профессией напрямую, например, материальный доход, возможность иметь больше свободного времени и т.п. Все же среди этих студентов не нашлось тех, чьи мотивы вовсе не совпадали с выбранной деятельностью.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 11).

Таблица 11

Различия в распределении экспериментальных данных (значения  $t_{\text{эмп}}$ ) по качествам практического компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессии граммы	ПВК педагога-психолога			
	Организованность	Ответственность	Инициативность	Направленность

Самооценка	0,39	0,9	0,39	0,83
Экспертная оценка	0,8	0,46	0,57	1,0

Примечание:  $t_{кр} = 1,96, p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58, p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29, p < 0,001$

Статистически значимых различий между ЭГ и КГ по качествам практического компонента не найдено.

Следующий, шестой компонент системы ИПВК педагога-психолога – рефлексивный. Рефлексивный компонент отвечал за внутреннюю саморегуляцию личности будущего педагога-психолога, означал стремление к осмыслению и адекватной оценке собственных действий, своего внутреннего состояния в различных ситуациях и его регулированию.

Качества, вошедшие в состав рефлексивного компонента – способность к саморегуляции, способность к адекватной самооценке и честность. Рассмотрим данные, полученные с помощью профессиограммы педагога-психолога по каждому из этих качеств.

Способность к саморегуляции по результатам самооценки: желаемый уровень – 5 (5,8%) в ЭГ и 4 (4,8%) в КГ, приемлемый уровень – 27 (31%) в ЭГ и 25 (30,1%) в КГ, критический уровень 55 (63,2%) в ЭГ и 54 (65,1%) в КГ, студентов которые бы оценили свой уровень формирования способности к саморегуляции как недопустимый в обеих группах не оказалось.

Данные экспертной оценки показали, что желаемым уровнем формирования способности к саморегуляции не обладает ни один испытуемый, приемлемый уровень у 28 (32,2%) в ЭГ и 24 (28,9%) в КГ, критический уровень у 56 (64,4%) в ЭГ и 54 (65,1%) в КГ, недопустимый уровень у 3 (3,4%) в ЭГ и 5 (6%) в КГ.

Анализ полученных результатов показал, что более половины старшекурсников (67,8% в ЭГ и 71,1% в КГ) только стремились достичь приемлемого уровня формирования саморегуляции, в сложных стрессовых ситуациях они допускали потерю контроля за своим поведением, долго и

болезненно адаптировались к новым, изменившимся обстоятельствам и условиям.

Мы предположили, что столь низкие показатели уровня саморегуляции у старшекурсников были связаны с личностными особенностями, которые привели их к профессии педагога-психолога, прежде всего особенностями эмоционально-волевой сферы (высокая сензитивность, эмпатия, преобладавшая на критическом уровне эмоциональная устойчивость) и мотивационной сферы (среди мотивов выбора факультета психологии по десятибалльной шкале среднее значение 5,78 в ЭГ и 5,75 в КГ получил мотив «решения собственных внутренних проблем», обучения «владеть собой» в различных ситуациях).

Тем не менее, профессиональная деятельность педагога-психолога предполагает психологическую работу с людьми, оказание им психологической помощи и поддержки в сложных ситуациях, что требует от специалиста высокого уровня саморегуляции и эмоциональной устойчивости.

Способность к адекватной самооценке испытуемые оценили у себя следующим образом: желаемый уровень – 3 (3,5%) в ЭГ и 3 (3,6%) в КГ, приемлемый уровень – 61 (70,1%) в ЭГ и 56 (67,5%) в КГ, критический уровень 23 (26,4%) в ЭГ и 24 (28,9%) в КГ, недопустимый уровень не выявлен.

По данным экспертной оценки: желаемый уровень у 1 (1,1%) в ЭГ и 1 (1,2%) в КГ, приемлемый уровень у 52 (59,8%) в ЭГ и 49 (59%) в КГ, критический уровень у 34 (39,1%) в ЭГ и 33 (39,8%) в КГ, недопустимый уровень не выявлен.

Анализ результатов показал, что способность к адекватной самооценке у большинства испытуемых находилась на желаемом и приемлемом уровнях (60,9% в ЭГ и 60,2% в КГ). При этом разница между самооценкой и экспертной оценкой по данному качеству все же была существенной, т.е.

12,7% студентов ЭГ и 10,9% испытуемых КГ соотнесли свой уровень формирования способности к саморегуляции с приемлемым, в то время как эксперты сочли, что он критический.

Честность и искренность по данным: желаемый уровень у 7 (8%) в ЭГ и 7 (8,4%) в КГ, приемлемый уровень у 50 (57,5%) в ЭГ и 50 (60,2%) в КГ, критический уровень у 30 (34,5%) в ЭГ и 26 (31,3%) в КГ, недопустимый уровень не выявлен.

По результатам экспертной оценки: желаемый уровень у 5 (5,8%) в ЭГ и 5 (6%) в КГ, приемлемый уровень у 53 (60,9%) в ЭГ и 52 (62,7%) в КГ, критический уровень у 29 (33,3%) в ЭГ и 26 (31,3%) в КГ, недопустимый уровень не выявлен.

Анализ полученных данных показал, что 66,7% испытуемых ЭГ и 68,7% КГ, по мнению экспертов, стремились к установлению честных и искренних, доверительных отношений как в профессиональной так и в личной жизни. Остальные 33,3% студентов ЭГ и 31,3% КГ были способны к установлению честных и искренних отношений, но лишь избирательно, в повседневном и профессиональном общении допускали неискренность и не стремились к установлению доверительных отношений.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 12).

Таблица 12

Различия в распределении экспериментальных данных (значения  $t_{\text{эмп}}$ ) по качествам рефлексивного компонента системы ПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала	ПВК педагога-психолога
-------	------------------------

профессиограммы	СкС	СкАС	Честность
Самооценка	0,31	0,3	0,4
Экспертная оценка	0,98	0,002	0,2

Примечание: СкС – способность к саморегуляции, СкАС – способность к адекватной самооценке;  $t_{кр} = 1,96$ ,  $p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$ ,  $p < 0,001$

ЭГ и КГ не различаются по качествам рефлексивного компонента.

Таким образом, сравнение уровней формирования инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога по шести компонентам системы ПВК показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

Повторная психологическая диагностика позволила оценить эффективность реализации программы в процессе формирования инвариантных профессионально важных качеств у будущих педагогов-психологов.

Рассмотрим далее изменения в уровнях формирования инвариантных качеств эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного компонентов системы ИПВК педагога-психолога в процессе формирующего эксперимента.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

В соответствии с поставленными целями опытно-экспериментальное исследование проводилось в четыре этапа: первый этап (2004 г.), второй этап (2005 г.), третий этап (2004/05 – 2006/07 гг.) – организация и проведение формирующего эксперимента; четвертый этап (2006/07 гг.).

Исследование проблемы формирования инвариантных профессионально важных качеств проводилось с использованием комплекса методов: сравнительный анализ; методика экспертной оценки; методы психологической диагностики: профессиограмма педагога-психолога В.И. Долговой, П.Т. Долгова, методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, 16-ти факторный опросник Кеттелла (шкала В), многофакторный личностный опросник FPI, анкетный опрос, опросник «Эмпатия» адаптированный А.А. Меграбяном,



методика диагностики креативности и познавательных потребностей Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской, методика «Диагностика социально-коммуникативной компетентности» (шкала оптимизма), опросник волевого самоконтроля (ВСК) А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдмана (шкала самообладания), опросник «Решительность», методика «Лидер»; экспериментально-эмпирические методы; методы количественной обработки результатов исследования; методы математической статистики t-критерий Стьюдента и T-критерий Вилкоксона.

Методика изучения профессионально важных качеств «Профессиограмма педагога-психолога» (В.И. Долгова, П.Т. Долгов) применялась как основная, другие методики как дополнительные.

Выявлены и модернизированы критерии оценки уровня сформированности профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов. Данные критерии выражались в характеристиках желаемого, приемлемого, критического и недопустимого уровней, распределяющихся среди шести компонентов системы ИПВК (эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного), а также в уровневых показателях дополнительных психодиагностических методик.

Разработана программа формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, рассчитанная на 72 академических часа и включающий такие формы взаимодействия, как лекционные, семинарские, коррекционно-развивающие упражнения, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, индивидуальное и групповое консультирование.

Выборку опытно-экспериментального исследования в констатирующем эксперименте составили 216 студентов 4-5 курсов факультета психологии.

Получены результаты констатирующего эксперимента, показывающие проявления уровней сформированности инвариантных профессионально важных качеств у студентов-старшекурсников.

- Сравнительный анализ средних значений экспертной оценки профессионально важных качеств показал, что наиболее высокие значения обнаружены по таким качествам, как коммуникативность, оптимистичность, работоспособность, гуманность, способность к адекватной самооценке, а также честность и искренность (средний балл 3,65 по оценочной шкале 5 баллов). Полученные данные свидетельствуют о том, что среди компонентов модели ИПВК личности педагога-психолога сравнительно высокими уровневными показателями обладают качества мотивационного компонента. Наиболее низкие значения оказались у качеств, относящихся к гностическому компоненту модели ИПВК педагога-психолога: знания содержания деятельности педагога-психолога, умения и навыки деятельности педагога-психолога (средний балл 3,02). Также, среди личностных качеств, наименее выраженными у студентов факультета психологии оказались: лидерство, эмоциональная устойчивость, способность к саморегуляции и самостоятельность в принятии решений (средний балл 3,29).

- Качества эмоционального компонента модели ИПВК педагога-психолога на приемлемом и желаемом уровнях выражены в среднем у 34,1% и 1,8% студентов соответственно. Качества коммуникативного компонента на приемлемом уровне выражены у 35,5%, на желаемом уровне – у 2,3% испытуемых. Показатели желаемого и приемлемого уровней качеств гностического компонента распределились следующим образом – 1,02% и 32,5% испытуемых соответственно. В среднем 49,8% и 5,5% испытуемых обнаружили приемлемый и желаемый уровни проявления качеств мотивационного компонента, что представляет наиболее высокий сравнительный показатель сформированности профессионально важных качеств. Распределение средних значений приемлемого и желаемого уровней

качеств практического компонента – 36,6% и 3% студентов. Качества рефлексивного компонента на приемлемом уровне проявлены у 49,2%, на желаемом уровне – у 2,2% студентов. Наряду с качествами мотивационного компонента данные уровневые показатели также опережают значения степени сформированности качеств остальных компонентов модели ПВК педагога-психолога.

Из участников констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы для продолжения работы в формирующем эксперименте. В экспериментальную группу вошли студенты 4 курса (87 человек), желающие пройти занятия, предусмотренные программно-целевым комплексом психолого-педагогического взаимодействия в процессе формирования инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога. Контрольную группу составили 83 студента четвертого курса.

Перед началом формирующего эксперимента было произведено сравнение уровневых показателей сформированности инвариантных профессионально важных качеств в контрольной и экспериментальной группах, которое показало отсутствие между ними значимых различий.

### Глава III

## ДИНАМИКА ПРОЯВЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СИСТЕМЫ ИНВАРИАНТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

### 3.1. Динамика проявления эмоционального компонента ИПВК

Уровень формирования инвариантных профессионально важных качеств эмоционального компонента определялся методами наблюдения, тестирования, самооценки и экспертной оценки.

Распределение ИПВК педагогов-психологов по эмоциональному компоненту установок представлено в таблице 13.

Таблица 13

Распределение ИПВК педагога-психолога по эмоциональному компоненту установок

№ п/п	Критерии	Самооценка		Экспертная оценка	
		ЭГ N (%)	КГ N (%)	ЭГ N (%)	КГ N (%)
Эмпатия					
1	Высоко развита способность понимать другого человека посредством эмоционального вчувствования в его переживания, мысли, чувства и состояния; обладает высокой степенью предвидения реакций, действий, поведения другого в конкретных ситуациях (5 баллов)	17 (20)	5 (6)	17 (20)	3 (3,4)
2	Способен понимать мысли, чувства, переживания и состояния другого человека; при необходимости способен предсказать действия и реакции другого в конкретной ситуации (4 балла)	43 (49)	46 (55)	36 (41)	44 (53)
3	Склонен к сосредоточенности на собственных внутренних процессах и состояниях в той степени, которая затрудняет эмоциональное вчувствование в состояние другого; затрудняется предсказать действия и реакция другого в конкретных ситуациях (3 балла)	27 (31)	32 (39)	34 (39)	36 (43)
4	Замкнут в собственном эмоциональном состоянии, невнимателен к эмоциональным состояниям другого; в предсказывании реакций и действий другого исходит из собственных эмоциональных состояний, не учитывая состояния другого (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Эмоциональная устойчивость					

5	В эмоциогенной ситуации взаимодействия обладает высокой степенью устойчивости эмоционального состояния, способствующего выбору эффективной тактики и стратегии действий и поведения; развита способность к регулированию эмоционального состояния в условиях напряженной деятельности, повышающему ее продуктивность (5 баллов)	10 (11,5)	3 (3,6)	8 (9,2)	2 (2)
6	В эмоциогенной ситуации, а также в условиях напряженной деятельности, при определенных усилиях, способен регулировать и сохранять эмоциональное состояние, способствующее выполнению поставленных задач (4 балла)	34 (39,1)	32 (38,6)	34 (39,1)	32 (39)
7	В эмоциогенной ситуации взаимодействия, а также в условиях напряженной деятельности, затрудняется регулировать и сохранять эмоциональное состояние, способствующее выполнению поставленных задач; склонен к эмоциональным переживаниям, эмоциональному возбуждению в стрессовых условиях взаимодействия, в условиях незапланированных изменений (3 балла)	43 (49,4)	44 (53)	43 (49,4)	44 (53)
8	Преобладает импульсивность, отсутствует контроль над эмоциональными состояниями в эмоциогенных ситуациях взаимодействия; в условиях напряженной деятельности допускает эмоциональные срывы, затрудняющие выполнение поставленных задач (2 балла)	0 (0)	4 (4,8)	2 (2,3)	5 (6)
Самостоятельность принятия решений					
9	Высоко развита способность к обоснованному принятию самостоятельных решений; обладает навыками предвидения; в критических ситуациях способен к принятию самостоятельных решений (5 баллов)	12 (13,8)	5 (6)	11 (12,6)	3 (3,6)
10	В принятии решений как правило самостоятелен; способен анализировать и прогнозировать события; в критических ситуациях способен к самостоятельному принятию решений (4 балла)	33 (37,9)	20 (24,1)	36 (41,4)	18 (22)
11	Способен к принятию самостоятельных решений, однако они не всегда бывают обоснованными; в критических ситуациях допускает проявления нерешительности (3 балла)	41 (47,1)	55 (66,3)	38 (43,7)	60 (72)
12	К принятию самостоятельных решений подготовлен недостаточно. В критических ситуациях самостоятельно решения принимать затрудняется, проявляет нерешительность (2 балла)	1 (1,1)	3 (3,6)	2 (2,3)	2 (2,4)

Примечание: N – количество студентов, выраженное в цифрах без скобок, цифры в скобках - выражение количества студентов в процентах

По результатам проведения программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ произошло положительное изменение уровня

формирования эмпатии на желаемом уровне на 14% по сравнению с КГ, снижение в ЭГ количества студентов с критическим уровнем на 4%.

Эмоциональная устойчивость на приемлемом и критическом уровнях практически одинаково представлена в обеих группах, в то же время на желаемом уровне в ЭГ наблюдается увеличение на 7,9% по сравнению с КГ, количество студентов с недопустимым уровнем в КГ превышает ЭГ на 3,6%.

Существенные изменения произошли в уровне формирования самостоятельности в принятии решений: количество студентов в ЭГ на желаемом уровне превышает КГ на 9%, на приемлемом уровне на 19,4%. Испытуемых с критическим уровнем в ЭГ оказалось меньше чем испытуемых КГ на 29,3%.

Проверим различия между ЭГ и КГ по качествам эмоционального компонента на этапе выходного контроля (таблица 14).

Таблица 14

Различия в распределении экспериментальных данных по качествам эмоционального компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе выходного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога		
	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость	Самостоятельность принятия решений
Самооценка	<b>1,96*</b>	0,3	<b>3,8***</b>
Экспертная оценка	<b>2,1*</b>	<b>2,19*</b>	<b>3,75***</b>

Примечание: для количества степеней свободы  $k = 168$ ,  
 $*t_{кр} = 1,96$ ,  $p < 0,05$ ;  $**t_{кр} = 2,58$ ,  $p < 0,01$ ;  $***t_{кр} = 3,29$ ,  $p < 0,001$   
 Значимые показатели выделены жирным шрифтом

Статистически значимые изменения произошли по всем качествам эмоционального компонента, в ЭГ обозначился положительный сдвиг в сторону повышения уровня формирования эмпатии на уровне значимости  $p < 0,05$ . На том же уровне значимости проявились изменения уровня формирования эмоциональной устойчивости по шкале экспертной оценки, в то время как самооценка по данному качеству существенно не изменилась. Различия в проявлении самостоятельности в принятии решений оказались на уровне значимости  $p < 0,01$ .

Дополнительно мы исследовали уровень формирования эмпатии по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна, результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15

Распределение студентов по уровням формирования эмпатии на этапе выходного контроля

Группа	Уровень					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ	26	29,9	55	63,2	6	6,9
КГ	11	13,3	51	61,4	21	25,3

Примечание: 1 ряд – ЭГ (n = 87), 2 ряд КГ (n = 83)

Сравнение результатов, полученных в ЭГ и КГ, показало, что в ЭГ количество студентов с низким уровнем формирования эмпатии сократилось до 6,9%, разница с КГ составила 18,4%, большинство студентов обеих групп (63,2% и 61,4%) проявляли средний уровень формирования эмпатии. На высоком уровне различия проявились с разрывом в 16,6% (с высоким уровнем формирования эмпатии в ЭГ оказалось на 15 студентов больше, чем в КГ).

Результаты исследования уровня формирования эмоциональной устойчивости при помощи методики FPI (шкалы IV – раздражительность, VI – уравновешенность, XI – эмоциональная лабильность) представлены в таблице 16:

Таблица 16

Распределение студентов по уровням эмоциональной устойчивости на этапе выходного контроля в КГ (n = 83) и ЭГ (n = 87)

Шкала	Группа											
	ЭГ						КГ					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
IV	29	33,3	45	51,7	13	15	38	45,8	32	38,6	13	15,7
VI	31	35,6	42	48,3	14	16,1	20	24,1	43	51,8	20	24,1
XI	19	21,8	59	67,8	9	10,4	37	44,6	36	43,4	10	12

Примечание: IV – раздражительность, VI – уравновешенность, XI – эмоциональная лабильность

Результаты, полученные по шкале IV (раздражительность), показали, что 45,8% студентов КГ была склонна к неустойчивым эмоциональным

состояниям с тенденцией к аффективному реагированию, в ЭГ количество испытуемых с такими показателями сократилось до 33,3%. Со средним уровнем в ЭГ оказалось 51,7%, в КГ – 38,6%. Количество студентов, способных сохранять устойчивые эмоциональные состояния в повседневных ситуациях практически не отличается в ЭГ и КГ.

Данные, полученные по шкале VI (уравновешенность), показали, что у 35,6% студентов ЭГ и 24,1% студентов КГ была высокая стрессоустойчивость, в основе которой лежали оптимизм и активность (в ЭГ таких студентов оказалось больше на 11,5%). Изменилось количественное соотношение студентов ЭГ и КГ с низким уровнем (в ЭГ испытуемых стало меньше на 8% чем в КГ) для которых была характерна высокая подверженность воздействию стресс-факторов, базирующаяся на неуверенности в себе, пессимистичности и пассивном поведении в стрессогенных условиях.

Соотношение результатов по шкале эмоциональной лабильности показало, что на высоком уровне эмоциональной лабильности количество студентов в КГ превышает ЭГ на 22,8%, в то время как на среднем уровне ЭГ «опередила» КГ на 24,4%. Можно сказать, что в результате формирующего эксперимента, направленного на формирование инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, в ЭГ больше студентов, которые владели навыками саморегуляции, способностью сохранять стабильность эмоционального состояния в различных условиях, чем в КГ, где комплексная формирующая работа не проводилась. По количеству испытуемых с низким уровнем эмоциональной лабильности ЭГ и КГ практически не отличаются.

Дополнительное исследование по методике Э.Ф. Зеера «Решительность» показало следующее: высокий уровень в ЭГ у 35 (40,2 %) старшекурсников, эти студенты были самостоятельны и решительны, хотя могли быть импульсивными в принятии решений, в КГ таких студентов



оказалось меньше у 15 (18,1%) (разница между ЭГ и КГ составила 22,1%).  
 Меньшее число студентов со средним уровнем решительности в ЭГ 47 (54%),  
 чем в КГ 55 (66,3%) (разница составила 12,3%). Испытуемым этой группы  
 были присущи проявления решительности наряду с пассивным и  
 нерешительным поведением. С низким уровнем решительности в ЭГ также  
 оказалось меньше испытуемых – 5 (5,7%), в КГ – 13 (15,7%) испытуемых. В  
 ЭГ оказалось на 10% меньше студентов, которым была присуща боязнь  
 принятия самостоятельных, особенно ответственных решений, и избегание  
 ситуаций, в которых эти решения необходимо принимать.

Для оценки достоверности изменений в показателях уровня  
 формирования качеств эмоционального компонента системы ИПВК будущих  
 педагогов-психологов применялся Т-критерий Вилкоксона, который  
 подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам.  
 Числовые ряды для расчета были получены по методикам «Эмпатия» А.  
 Меграбяна и Н. Эпштейна, FPI и «Решительность» Э.Ф. Зеера. Данный  
 критерий используется для сопоставления показателей, измеренных в двух  
 разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет  
 установить не только выраженность изменений, но и их направленность.  
 Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона полученные по  
 эмоциональному компоненту представлены в таблице 17.

Таблица 17

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по эмоциональному  
 компоненту системы ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ

Качества	Т <sub>эмп</sub>	
	ЭГ	КГ
Эмпатия	<b>201**</b>	488,5
Эмоциональная устойчивость (FPI)		
IV – раздражительность	<b>318**</b>	476
VI - уравновешенность	<b>330**</b>	468
Решительность	<b>308**</b>	514

Примечание: Ткр = 466 \*p <0,05; 397 \*\*p <0,01  
 Значимые показатели выделены жирным шрифтом

В экспериментальной группе выявлены статистически значимые  
 положительные сдвиги в показателях уровня сформированности всех качеств

эмоционального компонента на уровне значимости  $p < 0,01$ . в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов.

Результаты дополнительного исследования качеств эмоционального компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ не противоречат данным самооценки и экспертной оценки, полученным по профилю педагога-психолога.

### **3.2. Динамика проявления коммуникативного компонента системы ИПВК**

Второй компонент системы инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов – коммуникативный; в его состав входят такие качества как коммуникативность и лидерство. Распределение профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов по коммуникативному компоненту представлено в таблице 18.

Таблица 18

Распределение профессионально важных качеств педагога-психолога по коммуникативному компоненту установок

№ п/п	Критерии	Самооценка		Экспертная оценка	
		ЭГ N (%)	КГ N (%)	ЭГ N (%)	КГ N (%)
<b>Коммуникативность</b>					
1	Легко устанавливает контакт и инициирует общение, обладает высоким чувством такта в общении, умеет слушать и слышать, доброжелателен и чуток, обладает чувством юмора (5 баллов)	5 (17,3)	3 (3,6)	13 (15)	3 (3,6)
2	Способен устанавливать контакт с окружающими, в общении тактичен, проявляет элементы чуткости и доброжелательности; способен расположить к себе (4 балла)	55 (63,2)	58 (69,9)	49 (56,3)	49 (59)
3	При необходимости способен устанавливать контакт с окружающими; такт проявляет в общении не всегда; чуткость и доброжелательности проявляет редко; в	17 (20,5)	22 (26,5)	25 (28,7)	31 (37,4)

	общении бывает несдержан и не всегда доступен (3 балла)				
4	Тактичностью в общении не отличается; допускает грубость в общении; на контакт с сотрудниками идет с трудом, замкнут (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Лидерство					
5	Обладает высокоразвитыми способностями положительного влияния на людей; ярко выражены качества лидера (5 баллов)	9 (10,4)	4 (4,8)	10 (11,5)	4 (4,8)
6	Способен оказывать положительное влияние на людей; обладает качествами лидера (4 балла)	29 (33,3)	21 (25,3)	28 (32,2)	17 (20,5)
7	Способен как положительно так и негативно влиять на людей но в практической деятельности этим пользуется редко; среди подчиненных выступает как формальный лидер (3 балла)	45 (51,7)	51 (61,4)	48 (55,2)	52 (62,7)
8	Качествами лидера не обладает и не стремится к этому; в коллективе незаметен; к принципиальным вопросам позиция зачастую не определена (2 балла)	4 (4,6)	7 (8,4)	1 (1,2)	10 (12)

Примечание: N – количество студентов, выраженное в цифрах без скобок, цифры в скобках - выражение количества студентов в процентах

Сравнительный анализ уровней формирования коммуникативности показал наличие положительного сдвига в ЭГ в сторону более высоких уровней. Так, по результатам экспертной оценки в ЭГ оказалось на 11,4% испытуемых с желаемым уровнем больше, чем в КГ, с критическим уровнем, соответственно, меньше на 8,7% чем в КГ. На приемлемом уровне количественное соотношение оказалось примерно равным. На наш взгляд это связано с тем, что часть испытуемых, уровень коммуникативности которых до начала эксперимента был приемлемым, в процессе участия в занятиях по формированию и развитию данного качества повысили свой уровень до желаемого, а снижение количества студентов на приемлемом уровне было скомпенсировано за счет «притока» тех студентов, которые повысили свой уровень, до эксперимента бывший критическим.

Оценка сформированности лидерства в ЭГ и КГ на этапе выходного контроля также показала наличие положительной динамики в ЭГ. Желаемым уровнем формирования лидерства в ЭГ обладали на 6,7% студентов больше, чем в КГ; приемлемым уровнем в ЭГ обладали на 11,7% студентов больше,

чем в КГ. Количество студентов с критическим уровнем формирования лидерства в ЭГ было меньше, чем в КГ на 7,5%, студентов с недопустимым уровнем в ЭГ было меньше на 10,8%, чем в КГ.

Проверим различия между ЭГ и КГ по качествам коммуникативного компонента на этапе выходного контроля (таблица 19).

Таблица 19

Различия в распределении экспериментальных данных (значения  $t_{\text{эмп}}$ ) по качествам коммуникативного компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе выходного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога	
	Коммуникативность	Лидерство
Самооценка	<b>2,3*</b> , $p < 0,05$	<b>2,2*</b> , $p < 0,05$
Экспертная оценка	0,9, $p > 0,05$	<b>2,6**</b> , $p < 0,01$

Примечание: для количества степеней свободы  $k = 168$ ,  $t_{\text{кр}} = 1,96$ , \* $p < 0,05$ ;  $t_{\text{кр}} = 2,58$ , \*\* $p < 0,01$ ;

Статистически значимые изменения произошли по шкале самооценки уровня коммуникативности с уровнем достоверности  $p < 0,05$ , по шкале экспертной оценки существенных изменений не произошло. В ЭГ обозначился положительный сдвиг в сторону повышения уровня формирования лидерства на уровне значимости  $p < 0,05$  по шкале самооценки и на уровне значимости  $p < 0,01$  по шкале экспертной оценки.

Дополнительное исследование коммуникативности по методике оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС, шкала коммуникативности показало следующее (таблица 20).

Таблица 20

Распределение студентов по уровням коммуникативных склонностей на этапе выходного контроля в КГ (n = 83) и ЭГ (n = 87)

Уровень	Группа			
	ЭГ		КГ	
	Количество	%	Количество	%
Очень высокий	11	12,6	9	10,8
Высокий	22	25,3	12	14,5
Средний	34	39,1	34	41,0
Ниже среднего	15	17,2	13	15,7
Низкий	5	5,7	15	18,1

Представленные результаты показывают, что в ЭГ существует положительный сдвиг в сторону улучшения показателей коммуникативных склонностей: на уровне «очень высокий» этот сдвиг незаметен (1,6%), однако уже на уровне «высокий» разница между ЭГ и КГ составила 10,8%, на уровне «средний» и «ниже среднего» в ЭГ и КГ примерно одинаковое количество студентов, на уровне «низкий» в ЭГ на 12,4% испытуемых меньше, чем в КГ.

Результаты формирующей работы со студентами проявились в положительной динамике уровня коммуникативных склонностей в экспериментальной группе.

Дополнительное исследование лидерства по методике «Лидер» показало следующие результаты (таблица 21).

Таблица 21

Распределение студентов по уровням проявления лидерства на этапе выходного контроля в КГ (n = 83) и ЭГ (n = 87)

Уровень	Группа			
	ЭГ		КГ	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	16	18,4	11	13,3
Средний	36	41,4	30	36,1
Низкий	35	40,2	42	50,6

После окончания формирующего эксперимента в ЭГ была отмечена положительная динамика в уровневых показателях лидерских качеств. Наиболее заметные изменения произошли на низком уровне – количество студентов с низким уровнем в ЭГ стало меньше, чем в КГ на 10,4%, несколько больше число испытуемых в ЭГ со средним и высоким уровнями выраженности лидерских качеств (разница с КГ составляет 5,3% и 5,1% соответственно).

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона полученные по коммуникативному компоненту представлены в таблице 22.

Таблица 22

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по коммуникативному компоненту системы ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ

Качества	T <sub>эмп</sub>	
	ЭГ	КГ
Коммуникативные склонности	<b>325**</b>	<b>423,5*</b>
Лидерство	<b>364**</b>	490,5

Примечание: T<sub>кр</sub> = 466 для \*p < 0,05; 397 для \*\*p < 0,01

В экспериментальной группе выявлены статистически значимые положительные сдвиги в показателях уровня сформированности всех качеств коммуникативного компонента на уровне значимости  $p < 0,01$ . В контрольной группе положительный сдвиг обнаружен по коммуникативным склонностям на уровне значимости  $p < 0,05$ . На наш взгляд это связано с особенностями обучения на факультете психологии, в учебную программу которого входит достаточно большое количество предметов, изучающих коммуникативные процессы (предметы социально-психологического блока), кроме того, процесс обучения на занятиях проходит в общении преподавателя и студентов, включает методы активного обучения (дискуссии, тренинги и т.п.). По лидерству интенсивность положительных сдвигов в КГ не превышает интенсивность отрицательных сдвигов.

Результаты дополнительного исследования качеств коммуникативного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ не противоречат данным самооценки и экспертной оценки, полученным по профессиограмме педагога-психолога.

### 3.3. Динамика проявления гностического компонента ИПВК

Гностический компонент системы ИПВК педагога-психолога определял относительно устойчивые индивидуальные различия в особенностях познавательных процессов будущих педагогов-психологов. Устойчивость и направленность познавательной активности личности определяла качественный уровень приобретения и усвоения знаний, умений и навыков психолого-педагогической деятельности, вектор дальнейшего развития в профессии. В состав гностического компонента входили такие качества как знание содержания деятельности педагога-психолога, умения и навыки психолого-педагогической работы, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта и общая культура.

Уровень формирования названных качеств педагогов-психологов определялся методами наблюдения, опроса, тестирования, самооценки, экспертной оценки. Распределение профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов по гностическому компоненту отражено в таблице 23.

Таблица 23

Распределение профессионально важных качеств педагога-психолога по гностическому компоненту

№ п/п	Критерии	Самооценка		Экспертная оценка	
		ЭГ N (%)	КГ N (%)	ЭГ N (%)	КГ N (%)
<b>Знания содержания деятельности педагога-психолога</b>					
1	Обладает глубокими, прочными и всесторонними знаниями, имеет целостное представление об их системе (5 баллов)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2	Обладает твердыми системными знаниями; способен к решению теоретических задач профессионального характера (4 балла)	35 (40,2%)	22 (26,5%)	34 (39,1%)	18 (21,7%)
3	Обладает профессиональными знаниями для решения задач профессионального характера (3 балла)	39 (44,8%)	44 (53%)	51 (58,6%)	54 (65,1%)

4	Знания поверхностные, несистемные, профессиональные задачи самостоятельно решать затрудняется (2 балла)	13 (14,9%)	17 (20,5%)	2 (2,3%)	11 (13,3%)
Умения и навыки психолого-педагогической работы					
5	Высоко развиты и обеспечивают выполнение практических задач профессионального характера на высоком уровне (5 баллов)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
6	Развиты и обеспечивают требуемый уровень компетентности в решении задач профессионального характера (4 балла)	42 (48,3%)	29 (34,9)	33 (38%)	27 (32,5%)
7	Развиты удовлетворительно, обеспечивают выполнение профессиональных задач на достаточном уровне при посторонней помощи (3 балла)	42 (48,3%)	42 (50,6%)	51 (58,6%)	46 (55,5)
8	Развиты слабо, при реализации навыков и умений в практической деятельности требуется постоянный контроль (2 балла)	3 (3,4%)	12 (14,5)	3 (3,4%)	10 (12%)
Интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления					
9	Гибкость мышления позволяет решать сложные задачи профессионального характера; высокий уровень развития мыслительной деятельности; ярко выраженная склонность к приобретению новых знаний и их эффективному использованию в профессиональной деятельности; способен находить решения сложных задач, опираясь на имеющиеся ресурсы (5 баллов)	3 (3,4)	3 (3,6)	7 (8,1)	2 (2,4)
10	Уровень развития мыслительной деятельности позволяет приобретать новые знания и использовать их в профессиональной деятельности; при необходимости способен находить выход из непредвиденных ситуаций профессионального характера (4 балла)	57 (65,5)	48 (57,8)	49 (56,3)	41 (49,4)
11	Имеет сложности с применением полученных знаний на практике; не стремится к постоянному обогащению новыми знаниями; затрудняется в поиске выхода из незапланированных и неожиданных профессиональных ситуаций (3 балла)	27 (31)	29 (34,9)	31 (35,6)	38 (45,8)
12	К получению новых знаний не стремится, имеет значительные затруднения в применении знаний на практике; неожиданные ситуации могут поставить в тупик, лишит собственной инициативы к поиску решения (2 балла)	0 (0)	3 (3,6)	0 (0)	2 (2,4)
Способность к творческому применению профессионального опыта					
13	Способен адекватно оценивать сложные задачи в профессиональной области и	8 (9,2%)	0 (0%)	13 (14,9)	3 (3,6%)



	находить конструктивные и нетрадиционные способы их решения; генерирует новации, способен к обоснованному риску (5 баллов)				
14	Способен критически оценивать накопленный опыт и использовать его для квалифицированного решения задач в профессиональной области (4 балла)	40 (46%)	28 (33,7%)	40 (46%)	24 (28,9%)
15	Нестандартные (неординарные) задачи в профессиональной области решать самостоятельно затрудняется; предпочитает действовать без новаций, по шаблону (3 балла)	37 (42,5%)	45 (54,2%)	34 (39,1%)	49 (59%)
16	Профессиональные задачи решает только лишь традиционными способами; новое в профессиональной области не воспринимает или отвергает (2 балла)	2 (2,3%)	10 (12%)	0 (0%)	7 (8,4%)
<b>Общая культура</b>					
17	Обладает высокой общей и специальной эрудицией; систематически работает над расширением и углублением знаний из различных областей науки, техники, специальных отраслей знаний; высоко развиты разносторонние культурные потребности (5 баллов)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
18	Эрудирован; стремится к расширению своих знаний в различных областях науки, техники, специальных отраслей знаний; стремится к формированию разносторонних культурных потребностей (4 балла)	45 (51,7)	44 (53)	43 (49,4)	37 (44,6)
19	Уровень общей и специальной культуры посредственный, над расширением и углублением знаний работает не систематически (3 балла)	42 (48,3)	39 (47)	44 (50,6)	46 (55,4)
20	Уровень общей и специальной культуры низкий; стремлением к расширению кругозора не отличается, систематически работать над собой не способен; диапазон культурных потребностей ограничен (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Примечание: N – количество студентов, выраженное в цифрах без скобок, цифры в скобках - выражение количества студентов в процентах

Сравнительный анализ полученных данных в ЭГ и КГ показал, что не по всем качествам в ЭГ существует значительный количественный сдвиг в сторону повышения уровня формирования этих качеств. Наиболее заметный сдвиг наблюдался по таким качествам, как знание содержания деятельности педагога-психолога – на приемлемом уровне в ЭГ достаточно существенно

увеличилось по сравнению с КГ (39,1% и 21,7%), а также способность к творческому применению профессионального опыта, которая значимо повысилась в ЭГ (46% и 28,9%).

По остальным качествам гностического компонента наблюдался небольшой положительный прирост количественных показателей в ЭГ по сравнению с КГ: умения и навыки психолого-педагогической работы (48,3% и 32,5%); интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления в ЭГ (56,3% и 49,4%); общая культура (49,4% и 44,6%).

Такие результаты объясняются, прежде всего, тем, что данные качества формировались у студентов не только и не столько в ходе реализации программы формирования ИПВК, сколько в ходе всего учебного процесса, производственной практики и непосредственно работы педагогом-психологом в будущем. Уровень общей культуры формируется и повышается в течение всей жизни под влиянием мировоззрения и системы ценностей, это качество является показателем личностного роста личности, который интенсивно происходит как в учебном процессе, так и вне его.

В таблице 24 показано проявление ИПВК по гностическому компоненту.

Таблица 24

Проявление профессионально важных качеств гностического компонента

Группа	Кол-во студентов	Уровень							
		Желаемый		Приемлемый		Критический		Недопустимый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ	87	4	4,6	40	46	42	48,3	1	1,1
КГ	83	1	1,2	29	35	47	56,6	6	7,2

Как показано в таблице, в количество студентов ЭГ с приемлемым уровнем качеств гностического компонента превышает этот показатель в КГ (46% и 35%).

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 25).

Наиболее объективными мы считаем данные экспертной оценки, которые не всегда могут совпадать с результатами самооценки.

Таблица 25

Различия в распределении экспериментальных данных (значения  $t_{эмп}$ ) по качествам гностического компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала Профессиограммы	ПВК педагога-психолога				
	ЗСДПП	УиНППР	ИНГМ	СкТППО	Общая культура
Самооценка	1,86	<b>2,32*</b>	1,35	<b>4,0***</b>	0,2
Экспертная оценка	<b>3,58***</b>	1,23	<b>2,8**</b>	<b>4,2***</b>	1,1

Примечание: ЗСДПП – знание содержания деятельности педагога-психолога; УиНППР – умения и навыки психолого-педагогической работы; ИНГМ – интеллектуальность, находчивости и гибкость мышления; СкТППО – способность к творческому применению профессионального опыта.

$t_{кр} = 1,96$ , \* $p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$ , \*\* $p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$ , \*\*\* $p < 0,001$

Значимые показатели выделены жирным шрифтом

Статистически значимые различия в показателях экспертной оценки ЭГ и КГ произошли по следующим качествам гностического компонента: знание содержания деятельности педагога-психолога (экспертная оценка) на уровне значимости  $p < 0,001$ ; интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления (экспертная оценка) на уровне значимости  $p < 0,01$ ; способность к творческому применению профессионального опыта на уровне значимости  $p < 0,001$ . По таким качествам, как умения и навыки психолого-педагогической работы и общая культура значимых различий не обнаружено.

Качества гностического компонента дополнительно изучались с помощью опросника Р.Б. Кеттелла «16 ФЛО-А» (шкала В «интеллектуальность-конкретность мышления»), теста креативности и познавательных потребностей (Л.Я. Гозман, Л.В. Кроз, М.В. Латинская). Средние значения по исследуемым качествам представлены в таблице 26.

Таблица 26

Распределение студентов по уровням качеств гностического компонента на этапе выходного контроля в ЭГ и КГ

Уровень	Качества
---------	----------

	Интеллектуальность		Познавательные потребности		Креативность	
	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)	ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	36,8	31,3	36,8	26,5	34,5	18,1
Средний	48,3	47	43,7	43,4	47,1	46
Низкий	14,9	21,7	19,5	30,1	18,4	34,9

По показателям шкалы В опросника «16 ФЛЮ-А» «интеллектуальность – конкретность мышления» в ЭГ обнаружился небольшой положительный сдвиг на высоком уровне (36,8% в ЭГ и 31,3% в КГ) и более значительное уменьшение по низкому уровню (14,9% и 21,7%), который характеризуется конкретностью и некоторой ригидностью мышления, несобранностью, эмоциональной дезорганизацией и несерьезным отношением к исследованию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые ЭГ имели более выраженную, чем в КГ, тенденцию к повышению уровня собранности, сообразительности, абстрагирования, проницательности, способности быстро схватывать новый материал и способности интеллектуально приспособливаться, особенно в области профессиональных интересов.

Следует отметить повышение уровня познавательных потребностей в ЭГ: увеличился показатель по высокому уровню (36,8% в ЭГ и 26,5% в КГ), уменьшились показатели по низкому уровню (19,5% и 30,1%). Данные результаты позволили говорить об усилении стремления к приобретению знаний об окружающем мире в ЭГ с выходом в диапазон самоактуализации.

Результаты выходного исследования креативности, обнаружили повышение показателей по высокому уровню в ЭГ (34,5% и 18,1%), для которого характерна выраженная творческая направленность личности; в то же время в ЭГ отмечено уменьшение по низкому уровню выраженности творческой направленности по сравнению с показателями КГ (18,4% и 34,9%). Количество студентов ЭГ, показавших средний уровень сформированности креативности КГ практически не отличается от представленности по данному уровню в КГ.

После математической обработки данных по уровням формирования интеллектуальности, познавательных потребностей и креативности с помощью Т-критерия Вилкоксона были получены результаты, которые представлены в таблице 27.

Таблица 27

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по гностическому компоненту системы ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ

Качества	Т <sub>эмп</sub>	
	ЭГ	КГ
Интеллектуальность	386,5**	492
Познавательные потребности	339**	506,5
Креативность	218**	475

Примечание: Т<sub>кр</sub> = 466 для \*р < 0,05; 397 для \*\*р < 0,01

В экспериментальной группе выявлены статистически значимые положительные изменения в показателях уровня сформированности всех указанных качеств на уровне значимости  $p < 0,01$ . В контрольной группе количество положительных изменений, хотя и превышает количество отрицательных, но является статистически не значимым для данной выборки.

Результаты дополнительного исследования качеств коммуникативного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ не противоречат данным самооценки и экспертной оценки.

### 3.4. Динамика проявления мотивационного компонента ИПВК

Составляющие мотивационного компонента системы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов – оптимистичность, работоспособность и гуманность. Уровень формирования качеств данного компонента с различных сторон характеризует степень значимости для личности будущей профессии. Мотивация во многом определяет успешность в обучении профессии и дальнейшем профессиональном пути специалиста.

Распределение профессионально важных качеств по мотивационному компоненту представлено в таблице 28.

Таблица 28

Распределение студентов по уровням сформированности профессионально важных качеств педагога-психолога мотивационного компонента

№ п/п	Критерии	Самооценка		Экспертная оценка	
		ЭГ N (%)	КГ N (%)	ЭГ N (%)	КГ N (%)
<b>Оптимистичность</b>					
1	Обладает устойчивым позитивным мировосприятием; жизнерадостен; искренне верит в силы и возможности людей, а также в собственные силы и возможности как субъекта деятельности (5 баллов)	18 (20,7)	9 (10,8)	16 (18,4)	9 (10,8)
2	В мировосприятии преобладает позитив, вера в собственные возможности и силы других людей (4 балла)	50 (57,5)	46 (55,4)	43 (49,4)	39 (47)
3	Мировосприятие позитивно наполовину, далеко не во всех профессиональных и жизненных ситуациях склонен к оптимистическим прогнозам (3 балла)	19 (21,8)	28 (33,7)	28 (32,2)	35 (42,2)
4	В большей степени присущ пессимизм; людей воспринимает со стороны их проблем, а не ресурсов для выхода из сложных проблемных ситуаций; слабо верит в собственные силы (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<b>Работоспособность</b>					
5	Работоспособность высокая, отличается трудолюбием; состояние здоровья соответствует возрастным показателям; способен легко переносить большие физические и психологические нагрузки (5 баллов)	9 (10,3)	2 (2,4)	7 (8)	3 (3,6)
6	Работоспособен, трудолюбив, состояние здоровья соответствует возрастным показателям, способен переносить физические и психологические нагрузки (4 балла)	49 (56,3)	57 (68,7)	48 (55,2)	49 (59)
7	Работоспособность удовлетворительная; трудолюбием не выделяется; состояние здоровья удовлетворительное; нагрузки переносит с затруднением (3 балла)	29 (33,3)	24 (28,9)	32 (36,8)	31 (37,4)
8	Работоспособность низкая, ленив; состояние здоровья требует постоянного медицинского освидетельствования, часто болеет; нагрузки переносит с большими усилиями (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<b>Гуманность</b>					
9	Высоко развито чувство уважительного отношения	19	7	16	5

	к человеку; отзывчив, заботлив, доброжелателен (5 баллов)	(21,8)	(8,4)	(18,4)	(6)
10	Уважительно относится к человеку; способен проявлять заботу об окружающих; отзывчив, не лишен сочувствия и сопереживания (4 балла)	52 (59,8)	55 (66,3)	52 (59,8)	57 (68,7)
11	Способен к проявлению уважительного отношения к человеку, но не всегда и не по отношению ко всем; заботу об окружающих проявляет непостоянно; допускает элементы бездушия, черствости (3 балла)	16 (18,4)	21 (25,3)	19 (21,8)	21 (25,3)
12	Часто проявляет элементы неуважительного отношения к человеку; заботой об окружающих не выделяется, не отзывчив (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Примечание: N – количество студентов, выраженное в цифрах без скобок, цифры в скобках - выражение количества студентов в процентах

Результаты выходного контроля показали, что в ЭГ несколько увеличились уровневые показатели оптимизма по сравнению с КГ на желаемом уровне (18,4% и 10,8 %) и снизились показатели критического уровня относительно КГ (32,2% и 42,2%). По работоспособности изменения в ЭГ оказались практически такими же, как и в КГ по всем уровням. Формирующий эксперимент не оказал существенного влияния на данное качество будущих педагогов-психологов, хотя в ЭГ чуть больше студентов с желаемым уровнем, чем в КГ (8% и 3,6%). Занятия, проводимые в ходе формирующего эксперимента, способствовали небольшому увеличению уровневых показателей формирования гуманности в ЭГ, по сравнению с КГ, где данное качество могло меняться под воздействием учебного процесса. Это увеличение коснулось, главным образом, желаемого уровня (18,4% и 6%). На остальных уровнях разница практически отсутствует. В целом, показатели уровня формирования гуманности являлись достаточно высокими и в контрольной и в экспериментальной группах.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе формирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 29).

Таблица 29

Различия в распределении экспериментальных данных по качествам мотивационного компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе выходного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога		
	Оптимистичность	Работоспособность	Гуманность
Самооценка	2,7*	0,5	2,4*
Экспертная оценка	1,8	1,3	1,4

Примечание:  $t_{кр} = 1,96$ , \* $p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$ , \*\* $p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$ , \*\*\* $p < 0,001$

Как показывают результаты, рассчитанные для экспертной оценки (наиболее важной в исследовании), обе выборки не имеют статистически значимых различий по качествам мотивационного компонента системы инвариантных профессионально важных качеств педагога-психолога. По  $t_{эмп}$ , рассчитанному для самооценки ПВК мотивационного компонента, значимые различия появились по таким качествам, как оптимистичность и гуманность на уровне значимости  $p < 0,01$  и  $p < 0,05$  соответственно.

Большое внимание в ходе формирующих занятий мы уделяли мотивации к профессиональной деятельности педагога-психолога. Степень значимости мотивов деятельности педагога-психолога по итогам формирующего эксперимента представлена в таблице 30.

Таблица 30

Степень значимости мотивов деятельности педагога-психолога по средним показателям выборки

№ п/п	п/п № до эксперта	Мотивы деятельности педагога-психолога	Выборочное среднее, X	
			ЭГ	КГ
1	1.	Сознание полезности своей деятельности	7,9	7,6
2	7.	Интерес к психологической и педагогической деятельности	7,5	7,2
3	4.	Стремление к конструктивному общению с детьми, подростками и взрослыми	7,3	6,8
4	2.	Возможность творческой самореализации	6,8	6,5
5	8.	Возможность использования психолого-педагогических ЗУН в других профессиях	5,4	5,9
6	3.	Возможность использования полученных знаний и умений для решения личностных проблем	4,9	5,6
7	5.	Престижность, популярность этой работы	4,7	5,4
8	9.	Воля случая, вынужденные обстоятельства	3,8	4,1
9	6.	Наличие свободного времени	3,3	3,4



Следует отметить, что распределение мотивов по значимости в ЭГ и КГ не отличались, различия проявились в степени выраженности значимости мотивов – в ЭГ она оказалась более интенсивной. Мы предположили, что актуализация значимости профессии педагога-психолога в сознании студентов ЭГ, произошедшая в ходе формирующих занятий, нашла выражение в увеличении оценок мотивов, которые делали испытуемые по десятибалльной шкале.

Наиболее значимым для будущих педагогов-психологов оказался мотив 1 (сознание полезности своей деятельности), затем интерес к психологической и педагогической деятельности (7), на третьем месте – стремление к конструктивному общению с детьми, подростками и взрослыми людьми (4). Эти три мотива относятся к психологическому призванию.

По выборочному среднему каждого из 9 мотивов делался далее вывод о значимости каждого из них. На четвертом месте оказался мотив творческой самореализации в профессии. Это означало, что многих испытуемых ЭГ и КГ в будущей профессии привлекала возможность широкого выбора направлений, форм и методов работы, возможность проложить собственный, уникальный путь в профессии. На пятом месте оказался мотив 8 (возможность использовать приобретенные знания, умения и навыки в других профессиях) Это свидетельствовало о том, что определенная часть испытуемых рассматривала текущее обучение как основу для реализации в какой-либо другой профессии, где эти знания могут оказаться очень полезными. Кроме того, данный мотив, находясь на далеко не последнем месте, характеризовал уверенность студентов в наличии «запасного варианта» в случае, если по каким-то причинам они не будут работать по своей специальности, который предоставлен благодаря актуальности получаемых знаний на рынке труда.

В качестве дополнительного мотива для многих и основного для некоторых выступил мотив 3 (возможность использования полученных знаний и умений для решения личностных проблем). Мотив 5 (престижность и популярность профессии) оказался на одном из последних, седьмом месте, за которым следуют мотивы 9 (воля случая, вынужденные обстоятельства) и 6 (наличие свободного времени).

Наблюдался значительный разброс баллов по мотивам 3, 5, 6, 8, 9 (от 1 до 10), что говорило о разной их значимости для конкретных студентов. Разброс баллов по мотивам 1, 2, 4, 7 располагался в основном в пределах от 6 до 10 баллов, то есть уровень сформированности мотивов будущих педагогов-психологов, связанных с сознанием полезности своей деятельности, интересом к психологической и педагогической деятельности, стремлением к конструктивному общению с детьми, подростками и взрослыми людьми, возможностью творческой самореализации, оказался достаточно высоким.

Анализ полученных результатов показал, что на качества мотивационного компонента системы ИПВК будущих педагогов-психологов основное влияние оказывает весь учебный процесс, проходящий в вузе. Реализация программы формирования инвариантных профессионально важных качеств в экспериментальной группе лишь определенным образом актуализировала мотивы профессиональной деятельности, не приведя при этом к каким-либо существенным изменениям в их распределении и в состоянии качеств мотивационного компонента.

### 3.5. Динамика проявления практического компонента ИПВК

Пятый, практический компонент системы инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов включает такие качества, как организованность, ответственность, инициативность и направленность.

Практический компонент показывал степень готовности будущих педагогов-психологов к осуществлению профессиональной деятельности, активность их позиции в этой деятельности. Распределение ИПВК педагога-психолога по практическому компоненту представлено в таблице 31.

Таблица 31

Распределение студентов по уровням сформированности профессионально важных качеств педагога-психолога практического компонента

№ п/п	Критерии	Самооценка		Экспертная оценка	
		ЭГ N (%)	КГ N (%)	ЭГ N (%)	КГ N (%)
<b>Организованность</b>					
1	Организованность высокая, умеет планировать свою работу; развита рациональность и последовательность в практической деятельности (5 баллов)	13 (15)	3 (3,6)	12 (13,8)	3 (3,6)
2	Умеет организовывать свою работу, несуетлив; постоянно повышает культуру планирования (4 балла)	39 (44,8)	37 (44,6)	36 (41,4)	30 (36,1)
3	Качество развито удовлетворительно, допускает проявления суетливости; испытывает затруднения с планированием своей работы (3 балла)	34 (39,1)	40 (48,2)	38 (43,7)	46 (55,4)
4	Качество развито слабо, навыки планирования повседневной деятельности низкие; в работе суетлив; действия зачастую не продуманы (2 балла)	1 (1,1)	3 (3,6)	1 (1,1)	4 (4,8)
<b>Ответственность</b>					
5	Высоко развиты: чувство долга, ответственности. Надежен в решении задач повседневной деятельности (5 баллов)	10 (11,5)	7 (8,4)	7 (8)	1 (1,2)
6	Присуще ярко выраженное чувство ответственности и исполнительности (4 балла)	51 (58,6)	51 (61,4)	47 (54)	45 (54,2)
7	Ответственность и исполнительность проявляются непостоянно. Требуется контроль за исполнением (3 балла)	26 (29,9)	25 (30,1)	33 (38)	37 (44,6)
8	Проявляет безответственность, склонен к	0	0	0	0

	неисполнительности (2 балла)	(0)	(0)	(0)	(0)
<b>Инициативность</b>					
9	Инициативен, творчески относится к решению поставленных задач; способен генерировать и продвигать обоснованные и заслуживающие внимания идеи; предприимчив (5 баллов)	8 (9,2)	2 (2,4)	8 (9,2)	2 (2,4)
10	Способен к проявлению инициативы, активен, не лишен творческого отношения к делу; предприимчив (4 балла)	39 (44,8)	32 (38,6)	33 (37,9)	26 (31,3)
11	Инициативы проявляет по необходимости, активностью и творческим отношением к делу не выделяется, предпринимательские способности не проявлены (3 балла)	40 (46)	49 (59)	46 (52,9)	55 (66,3)
12	Безынициативен, в отношении к работе преобладает пассивность, элементы творческого подхода к делу не проявлены (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<b>Направленность</b>					
	Устойчивые мотивы деятельности – профессиональный рост, интерес к делу и работе с детьми, людьми вообще, достижение положительных качественных результатов деятельности (помощь людям в решении психологических проблем и т.д.), самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности (5 баллов)	20 (23)	14 (16,9)	17 (19,5)	6 (7,2)
	Ведущие мотивы деятельности (в порядке убывания) - карьерный рост, интерес к делу, самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности, достижение положительных качественных результатов деятельности (помощь людям в решении психологических проблем и т.д.) (4 балла)	35 (40,2)	35 (42,2)	36 (41,4)	34 (41)
	Отсутствует единая система устойчивых мотивов, в зависимости от текущих ситуаций в профессиональной деятельности мотивы могут меняться. В деятельности могут присутствовать, как важные, мотивы, не связанные с профессиональным ростом (материальное обеспечение и т.п.) (3 балла)	32 (36,8)	34 (41)	34 (39,1)	43 (51,8)
	Интересы, склонности и мотивы не совпадают с выбранной деятельностью (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Примечание: N – количество студентов, выраженное в цифрах без скобок, цифры в скобках - выражение количества студентов в процентах

Анализ данных показал, что по уровню формирования большинства качеств в ЭГ оказались более высокие результаты. Так, по организованности количество студентов ЭГ с желаемым уровнем превышало таковое в КГ (13,8% и 3,6%); уровень формирования ответственности в ЭГ также повысился (8% и 1,2%); по уровню формирования инициативности ЭГ также

имела более выраженную тенденцию к повышению (9,2% и 2,4%); студентов с желаемым уровнем формирования направленности в ЭГ стало больше, чем в КГ (19,5% и 7,2%).

В таблице 32 представлено проявление профессионально важных качеств по практическому компоненту.

Таблица 32

Проявление ИПВК практического компонента

Группа	Кол-во студентов	Уровень							
		Желаемый		Приемлемый		Критический		Недопустимый	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ЭГ	87	11	12,6	38	43,7	38	43,7	0	0
КГ	83	3	3,6	34	41	45	54,2	1	1,2

Как показано в таблице 32, количество студентов ЭГ с желаемым уровнем формирования качеств практического компонента превышало этот показатель в КГ (12,6% и 3,6%); на приемлемом уровне качеств ЭГ и КГ почти не различались; студентов с критическим уровнем в ЭГ меньше, чем в КГ (43,7% и 54,2%).

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе констатирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 33).

Таблица 33

Различия в распределении экспериментальных данных ( $t_{\text{мп}}$ ) по качествам практического компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе входного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога			
	Организованность	Ответственность	Инициативность	Направленность
Самооценка	<b>2,7**</b>	0,4	<b>2,7**</b>	1,3
Экспертная оценка	<b>2,1*</b>	<b>2,1*</b>	<b>1,9*</b>	1,4

Примечание:  $t_{\text{кр}} = 1,96$ , \* $p < 0,05$ ;  $t_{\text{кр}} = 2,58$ , \*\* $p < 0,01$ ;  $t_{\text{кр}} = 3,29$ , \*\*\* $p < 0,001$

Статистически значимые различия в экспертной оценке между ЭГ и КГ обнаружены по следующим качествам: организованность, ответственность и

инициативность – на уровне значимости  $p < 0,05$ . По направленности значимых различий не обнаружено ни в самооценке, ни в экспертной оценке.

Профессиональная направленность будущих педагогов-психологов, как и качества мотивационного компонента, формируется под непрерывным воздействием учебного процесса в вузе в течение всего срока обучения (с 1 по 5 курсы). Тем не менее, несмотря на отсутствие статистически значимых различий между ЭГ и КГ, в ЭГ все же проявилась несколько более выраженная положительная динамика, что видно из таблицы 31.

В целом, реализация программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, способствовала более интенсивному формированию качеств практического компонента в экспериментальной группе.

### **3.6. Динамика проявления рефлексивного компонента ИПВК**

Шестой, рефлексивный, компонент системы инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов, включал такие качества, как способность к саморегуляции, способность к адекватной самооценке, честность и искренность.

Рефлексивный компонент отвечал за внутреннюю саморегуляцию личности будущего педагога-психолога, означал стремление к осмыслению и адекватной оценке собственных действий, своего внутреннего состояния в различных ситуациях и его регулированию.

Распределение ИПВК будущих педагогов-психологов по рефлексивному компоненту представлено в таблице 34.

Таблица 34

Распределение студентов по уровням сформированности профессионально важных качеств педагога-психолога рефлексивного компонента

№ п/п	Критерии	Самооценка		Экспертная оценка	
		ЭГ N (%)	КГ N (%)	ЭГ N (%)	КГ N (%)
<b>Способность к саморегуляции</b>					
1	В стрессогенных условиях умеет управлять собой; высокая психологическая устойчивость; способен быстро адаптироваться к новым условиям в профессиональной деятельности и в жизни (5 баллов)	9 (10,3)	2 (2,4)	4 (4,6)	0 (0)
2	Способен к адаптации в новых условиях; умеет управлять собой в сложных ситуациях; психологически устойчив (4 балла)	42 (48,3)	28 (33,7)	43 (49,4)	24 (28,9)
3	В сложных неординарных ситуациях может допускать потерю контроля за своим поведением; для адаптации к новым условиям требуется время; психологическая устойчивость невысокая (3 балла)	36 (41,4)	53 (63,9)	39 (44,8)	54 (65,1)
4	В сложных, стрессовых ситуациях поведение непредсказуемое; психологическая устойчивость низкая, подвержен паническим настроениям (2 балла)	0 (0)	0 (0)	1 (1,1)	5 (6)
<b>Способность к адекватной самооценке</b>					
5	Высоко развиты способности оценивать свои действия и результаты деятельности; в разумной степени самокритичен (5 баллов)	5 (5,7)	4 (4,8)	4 (4,6)	2 (2,4)
6	Способен к адекватной самооценке; самокритичен (4 балла)	66 (75,9)	57 (68,7)	61 (70,1)	49 (59)
7	Свои действия и результаты деятельности оценивает не всегда адекватно. Способности к самокритике ограничены (3 балла)	16 (18,4)	22 (26,5)	22 (25,3)	32 (38,6)
8	К адекватной оценке своих действий и результатов деятельности не способен; не самокритичен (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<b>Честность и искренность</b>					
9	Честен, искренен, высокопорядочен; устанавливает честные, искренние отношения, основанные на взаимном доверии (5 баллов)	12 (13,8)	7 (8,4)	12 (13,8)	5 (6)
10	Стремится к установлению честных и искренних отношений; честность входит в личную систему ценностей (4 балла)	49 (56,3)	51 (61,4)	48 (55,2)	53 (63,9)
11	Способен к установлению честных и искренних отношений; допускает элементы неискренности; честность проявляет избирательно (3 балла)	26 (29,9)	25 (30,1)	27 (31)	25 (30,1)
12	К установлению искренних отношений не способен; постоянно допускает элементы нечестности и неискренности к себе и окружающим (2 балла)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Примечание: N – количество студентов, выраженное в цифрах без скобок, цифры в скобках - выражение количества студентов в процентах

Анализ результатов, представленных в таблице 34, что в ЭГ увеличились показатели по сравнению с КГ на приемлемом уровне по способности к саморегуляции (49,4% и 28,9%) и по способности к адекватной самооценке (70,1% и 59%). Показатели на критическом уровне формирования качеств рефлексивного компонента в экспериментальной группе уменьшились, в то время как в КГ они остались почти тем же, что и на этапе входного контроля: по способности к саморегуляции (44,8% и 65,1%) и по способности к адекватной самооценке (25,3% и 38,6%). Уровневые показатели по честности и искренности в ЭГ в целом существенным образом не отличаются от показателей в КГ.

Проверим значимость различий в распределении данных между выборками на этапе формирующего эксперимента при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 35).

Таблица 35

Различия в распределении экспериментальных данных ( $t_{эмп}$ ) по качествам рефлексивного компонента системы ИПВК педагога-психолога на этапе выходного контроля в ЭГ (n=87) и КГ (n=83)

Шкала профессиограммы	ПВК педагога-психолога		
	СкС	СкАС	Честность
Самооценка	<b>3,5***</b>	1,6	0,8
Экспертная оценка	<b>2,8**</b>	<b>1,9*</b>	1,02

Примечание: СкС – способность к саморегуляции, СкАС – способность к адекватной самооценке;  $t_{кр} = 1,96$ , \* $p < 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$ , \*\* $p < 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$ , \*\*\* $p < 0,001$

Статистически значимые различия в экспертной оценке между ЭГ и КГ обнаружены по таким качествам, как способность к саморегуляции на уровне значимости  $p < 0,01$ ; способность к адекватной самооценке на уровне значимости  $p < 0,05$ . По честности и искренности экспериментальная и контрольная группы значимых различий не имели.

Было проведено дополнительное исследование качеств рефлексивного компонента по опроснику волевого самоконтроля А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдмана (ВСК, шкала самообладания) и методике исследования самооценки с помощью процедуры ранжирования (модификация методики С.А. Будасси).

Результаты дополнительного исследования представлены в таблице 36.



Таблица 36

Распределение студентов по уровням качеств рефлексивного компонента на этапе выходного контроля в ЭГ и КГ

Уровень	Самообладание		Степень адекватности самооценки	Самооценка	
	ЭГ (%)	КГ (%)		ЭГ (%)	КГ (%)
Высокий	21 (24,1)	14 (16,9)	Завышенная	21 (24,1)	25 (30,1)
Средний	34 (39,1)	33 (39,8)	Адекватная	51 (58,6)	41 (49,4)
Низкий	32 (36,8)	36 (43,4)	Заниженная	15 (17,2)	17 (20,5)

Полученные данные свидетельствуют о том, что в ЭГ уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний несколько выше, чем в КГ, что заметно, в основном, на высоком уровне самообладания (24,1% и 16,9%). Степень адекватности самооценки в ЭГ также выше, чем в КГ (58,6% и 49,4%), после проведения занятий по формированию ИПВК у будущих педагогов-психологов экспериментальной группы, эти испытуемые стали более адекватно соотносить свои реальные качества с представлениями об идеальной личности.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по самообладанию оказались следующими (таблица 37).

Таблица 37

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по рефлексивному компоненту системы ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ и КГ

Качества	Т <sub>эмп</sub>	
	ЭГ	КГ
Самообладание	<b>324**</b>	579,5
Самооценка	<b>301**</b>	<b>253,5*</b>

Примечание: Т<sub>кр</sub> = 227 для \*p < 0,05; 185 для \*\*p < 0,01

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости ( $p < 0,01$ ), в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов по самообладанию не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, занятия, направленные на формирование адекватной самооценки и развитие навыков самообладания у будущих педагогов-психологов оказались достаточно эффективными.

### 3.7. Сравнение результатов формирующего эксперимента

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ и КГ проводилось с целью доказательства того, что в экспериментальной группе произошли положительные сдвиги в уровне показателя сформированности ИПВК педагога-психолога, значимые не только относительно контрольной группы, но и относительно тех уровней сформированности качеств, которые были в экспериментальной группе до начала формирующего эксперимента. В контрольной группе в ходе процесса обучения и прохождения комплексной психолого-педагогической практики также происходили изменения в проявлении исследуемых качеств, динамика которых также должна быть отражена и проанализирована.

Средние значения экспертной оценки качеств эмоционального компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента представлены в таблице 38.

Таблица 38

Средние значения экспертной оценки качеств эмоционального компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Качества	Средние значения экспертной оценки уровня проявления качеств			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Эмпатия	3,48	3,70	3,51	3,50
Эмоциональная устойчивость	3,34	3,49	3,29	3,31
Самостоятельность принятия решений	3,39	3,58	3,32	3,35

Сопоставление результатов исследования до начала и после экспериментального взаимодействия в ЭГ и КГ осуществлялось с применением t-критерия Стьюдента, позволяющего оценить различия средних параметров для двух выборок.

Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств эмоционального компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 11.

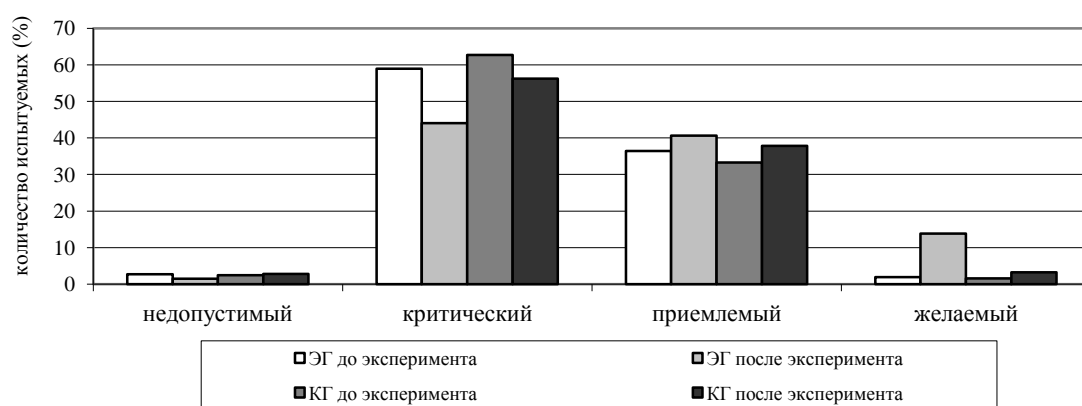


Рис. 11. Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств эмоционального компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств эмоционального компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия (рис.12).



Рис. 12. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств эмоционального компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Примечание: число степеней свободы  $k=172$  и  $k=164$  в КГ  
 $t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ эмпирических значений t-критерия Стьюдента позволил заключить, что по окончании формирующего эксперимента в ЭГ изменения уровневых показателей сформированности качеств эмоционального компонента оказались статистически значимыми на уровнях

( $p \leq 0,05$ ) и ( $p \leq 0,01$ ), в то время как в КГ, где также обнаружены изменения в уровневых распределениях, эти изменения статистически недостоверны. Следовательно, реализация программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ оказалась эффективной для качеств эмоционального компонента системы ИПВК педагога-психолога.

Средние значения экспертной оценки качеств коммуникативного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента представлено в таблице 39.

Таблица 39

Средние значения экспертной оценки качеств коммуникативного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Качества	Средние значения экспертной оценки уровня проявления качеств			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Коммуникативность	3,58	3,74	3,63	3,67
Лидерство	3,18	3,46	3,20	3,22

Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств коммуникативного компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 13.

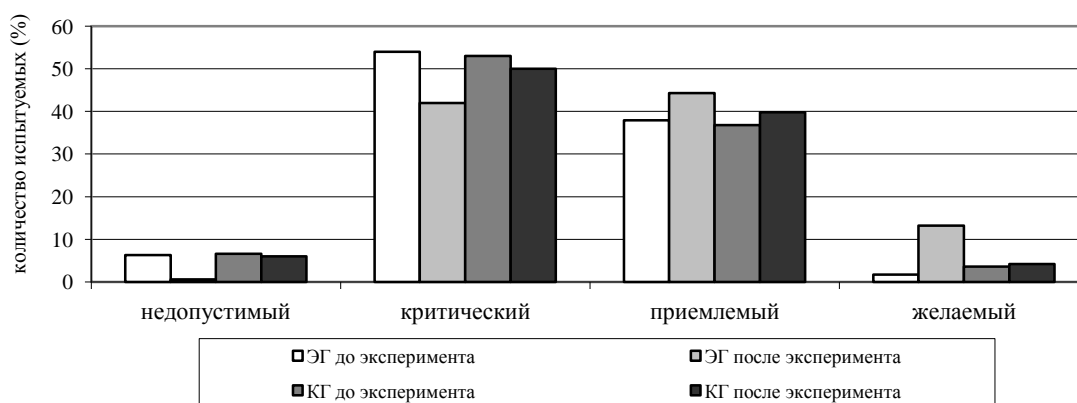


Рис. 13. Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств коммуникативного компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств коммуникативного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия (рис.14).

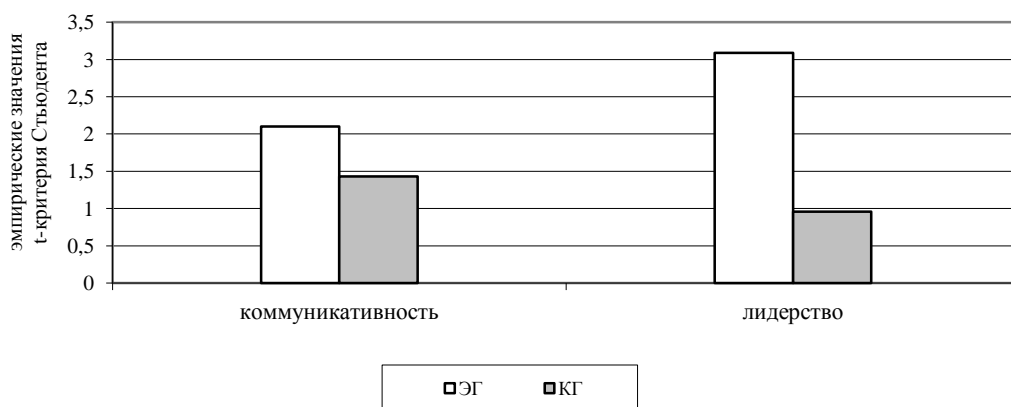


Рис. 14. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств коммуникативного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Примечание: число степеней свободы  $k=172$  и  $k=164$  в КГ  
 $t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ эмпирических значений t-критерия Стьюдента позволил заключить, что по окончании формирующего эксперимента в ЭГ изменения уровневых показателей сформированности качеств коммуникативного компонента оказались статистически значимыми на уровнях ( $p \leq 0,01$ ) и ( $p \leq 0,001$ ), в то время как в КГ, где также обнаружены изменения в уровневых распределениях, эти изменения статистически недостоверны. Следовательно, реализация программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов в ЭГ оказалась эффективной для качеств коммуникативного компонента системы ПВК педагога-психолога.

Сравним значения гностического компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента (таблица 40).

Таблица 40

Средние значения экспертной оценки качеств гностического компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Качества	Средние значения экспертной оценки уровня проявления качеств			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
ЗСДПП*	3,03	3,26	2,93	2,97
УиНДПП**	3,14	3,27	3,09	3,19
Интеллектуальность	3,54	3,70	3,46	3,49
СкТППО***	3,43	3,65	3,27	3,30
Общая культура	3,43	3,51	3,43	3,47

Примечание: \*ЗСДПП – знание содержания деятельности педагога-психолога; \*\*УиНДПП – умения и навыки деятельности педагога-психолога; \*\*\*СкТППО – способность к творческому применению профессионального опыта

Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств гностического компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 15.

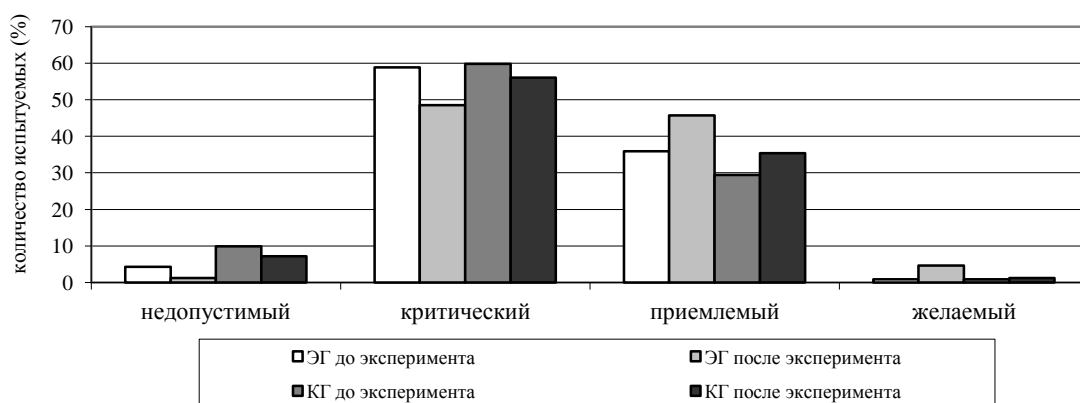


Рис. 15. Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств гностического компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия

Как видно из рисунка 15 в ЭГ и КГ произошло снижение количества студентов с критическим уровнем ИПВК, в то время как наблюдается рост количества студентов ЭГ и КГ с приемлемым уровнем проявления исследуемых качеств, но при этом, наблюдается возрастание количества студентов с желаемым уровнем ИПВК гностического компонента, чего нет в КГ.

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств гностического компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия (рис.16). Сравнительный анализ эмпирических значений t-критерия Стьюдента позволил заключить, что по окончании формирующего эксперимента в ЭГ изменения уровневых показателей сформированности большинства качеств коммуникативного компонента оказались статистически значимыми на уровнях ( $p \leq 0,05$ ) и ( $p \leq 0,01$ ), незначимыми изменения оказались в уровне формирования общей культуры ( $t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}, p \leq 0,05$ ).

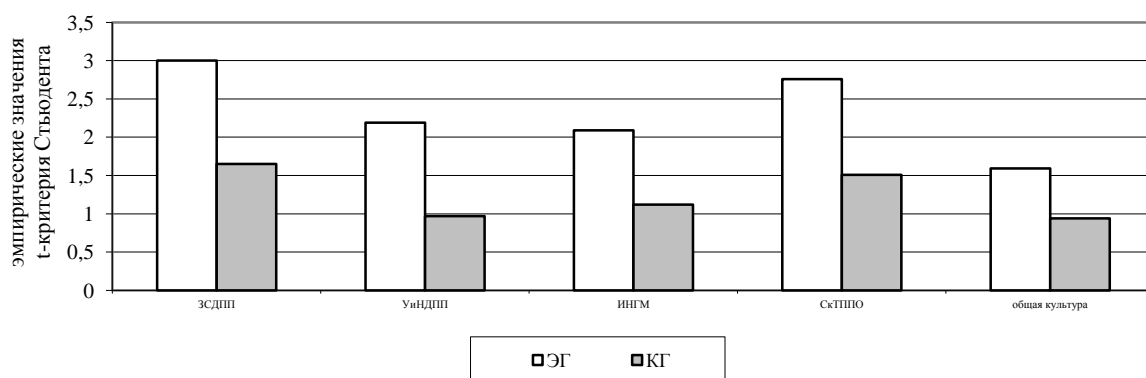


Рис. 16. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств гностического компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Примечание: качества гностического компонента:

ЗСДПП – знания содержания деятельности педагога-психолога;

УиНДПП – умения и навыки деятельности педагога-психолога;

ИНГМ – интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления;

СкТППО – способность к творческому применению профессионального опыта.

Число степеней свободы  $k=172$  и  $k=164$  в КГ

$t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$

В КГ обнаруженные изменения в уровневых распределениях не значимы. Следовательно, реализация комплексной программы формирования профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в ЭГ оказалась эффективной по большинству качеств гностического компонента системы ИПВК педагога-психолога.

Средние значения экспертной оценки качеств мотивационного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента представлено в таблице 41.

Таблица 41

Средние значения экспертной оценки качеств мотивационного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Качества	Средние значения экспертной оценки уровня проявления качеств			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Оптимистичность	3,65	3,81	3,64	3,65
Работоспособность	3,59	3,70	3,60	3,61
Гуманность	3,74	3,87	3,75	3,77

Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств мотивационного компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 17.

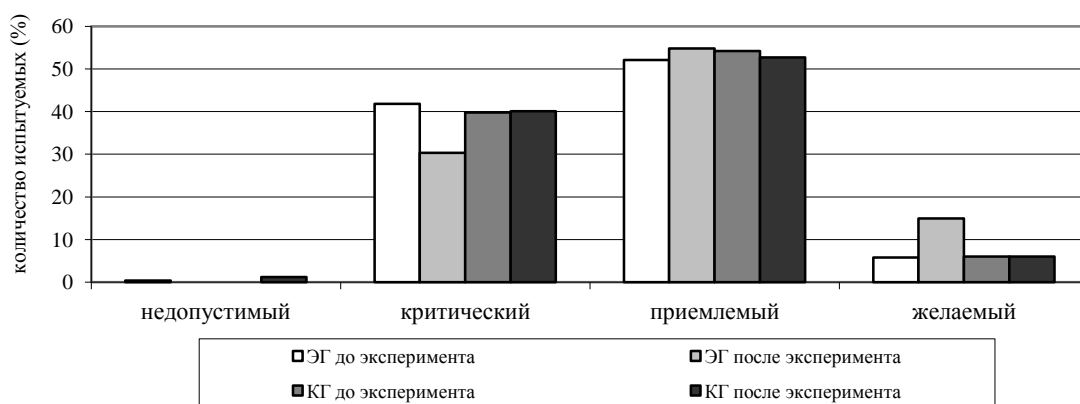


Рис. 17. Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств мотивационного компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия

На рисунке 17 прослеживается возрастание количества студентов ЭГ с желаемым уровнем проявления ИПВК мотивационного компонента. В КГ наблюдается небольшое снижение количества студентов с приемлемым уровнем ИПВК мотивационного компонента с одновременным увеличением численности студентов с критическим и недопустимым уровнями проявления исследуемых качеств.

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств мотивационного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия (рис.18).

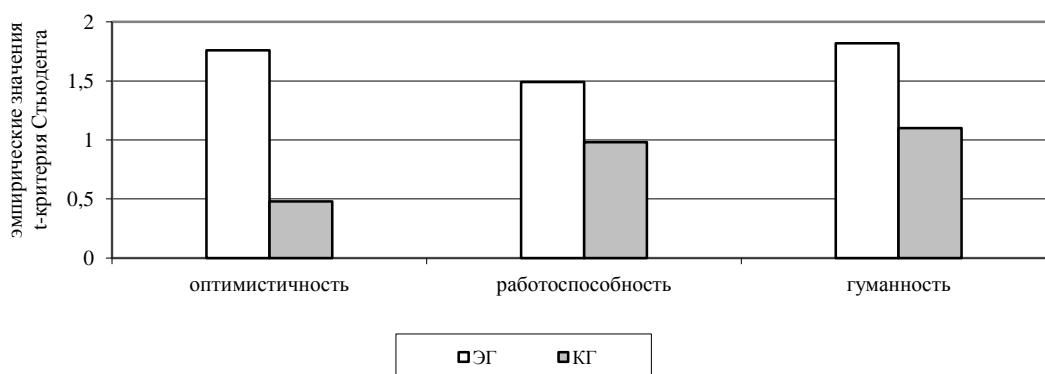


Рис. 18. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств мотивационного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Примечание: число степеней свободы  $k=172$  и  $k=164$  в КГ  
 $t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$



Сравнительный анализ эмпирических значений t-критерия Стьюдента позволил заключить, что по окончании формирующего эксперимента в ЭГ изменения уровневых показателей сформированности качеств мотивационного компонента оказались статистически не значимыми ( $t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$ ,  $p \leq 0,05$ ). В КГ обнаруженные изменения в уровневых распределениях также не значимы. В данном случае формирующие занятия не оказали достаточного влияния на формирование и развитие качеств мотивационного компонента. Тем не менее, как показано на рис. 17, интенсивность изменений в ЭГ выше, чем в КГ.

Средние значения экспертной оценки качеств практического компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента представлено в таблице 42.

Таблица 42

Средние значения экспертной оценки качеств практического компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Качества	Средние значения экспертной оценки уровня проявления качеств			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Организованность	3,49	3,61	3,43	3,42
Ответственность	3,56	3,70	3,53	3,55
Инициативность	3,33	3,51	3,37	3,36
Направленность	3,49	3,71	3,57	3,59

Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств практического компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 19.

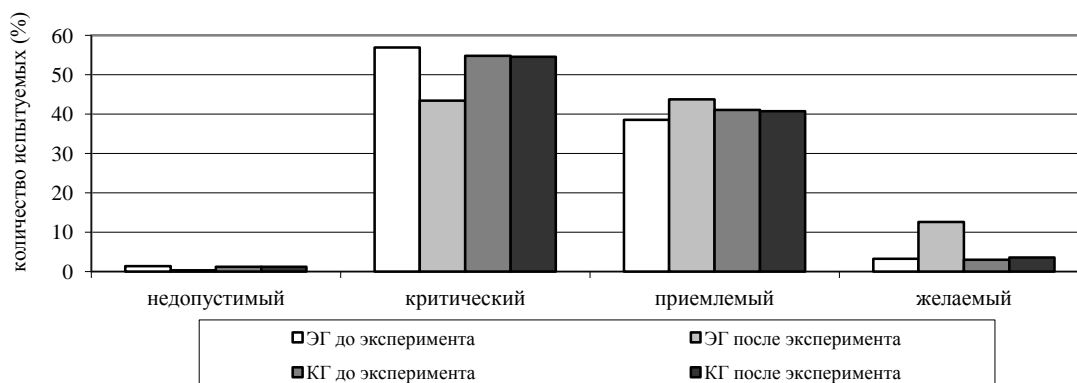


Рис. 19. Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств практического компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств практического компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия (рис.20).

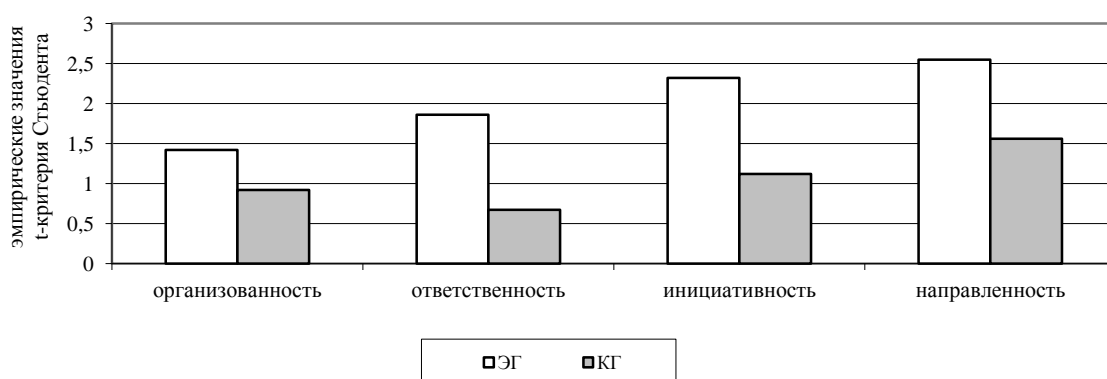


Рис. 20. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств практического компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Приложение: число степеней свободы  $k=172$  и  $k=164$  в КГ

$t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$

Сравнительный анализ эмпирических значений t-критерия Стьюдента позволил заключить, что по окончании формирующего эксперимента в ЭГ изменения уровневых показателей сформированности половины качеств практического компонента оказались статистически значимыми на уровне ( $p \leq 0,05$ ), незначимыми изменения оказались в уровне формирования организованности и ответственности ( $t_{эмп} < t_{кр}$ , для  $p \leq 0,05$ ).

В КГ обнаруженные изменения в уровневых распределениях не значимы. Следовательно, реализация программы в процессе формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в ЭГ оказалась эффективной по таким качествам практического компонента системы ПВК педагога-психолога, как инициативности и направленности.

Средние значения экспертной оценки качеств рефлексивного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента представлено в таблице 43.

Таблица 43

Средние значения экспертной оценки качеств рефлексивного компонента системы ИПВК педагога-психолога в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента

Качества	Средние значения экспертной оценки уровня проявления качеств			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Способность к саморегуляции	3,34	3,50	3,29	3,30
Способность к адекватной самооценке	3,60	3,72	3,60	3,61
Честность и искренность	3,72	3,80	3,71	3,72

Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств рефлексивного компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 21.

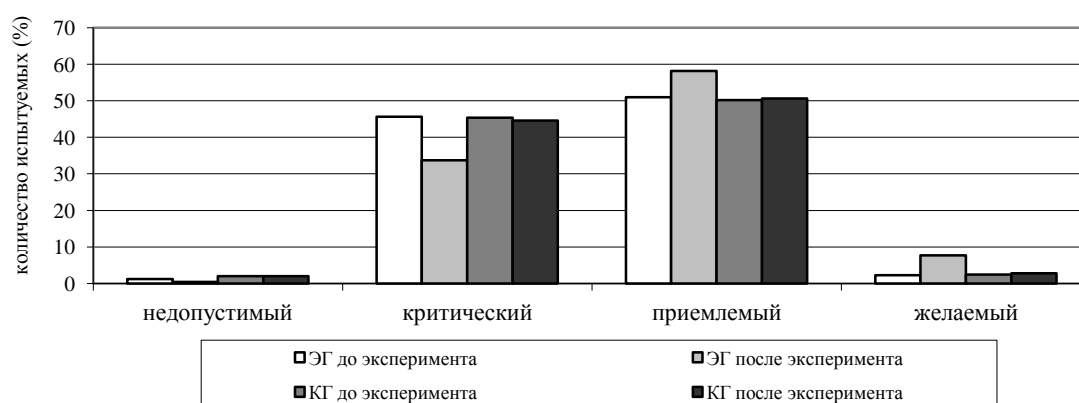


Рис. 21. Сравнение распределений студентов по уровням проявления качеств рефлексивного компонента в ЭГ и КГ до и после экспериментального взаимодействия

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств рефлексивного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия.

Сравнительный анализ эмпирических значений t-критерия Стьюдента позволил заключить, что по окончании формирующего эксперимента в ЭГ изменения уровневых показателей сформированности большинства качеств рефлексивного компонента оказались статистически значимыми на уровне ( $p$

$\leq 0,05$ ), незначимыми изменения оказались в уровне формирования честности и искренности ( $t_{эмп} < t_{кр}$ ,  $p \leq 0,05$ ) (рис.22).

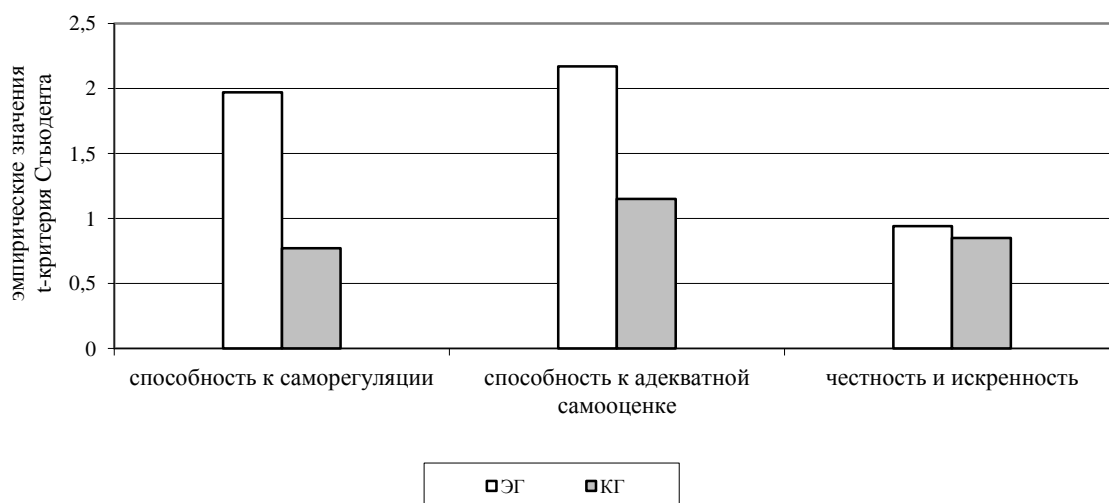


Рис. 22. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств рефлексивного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Примечание: число степеней свободы  $k=172$  в ЭГ и  $k=164$  в КГ  
 $t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$

В КГ обнаруженные изменения в уровневых распределениях не значимы. Следовательно, реализация программы в процессе формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов в ЭГ оказалась эффективной по большинству качеств рефлексивного компонента системы ПВК педагога-психолога.

Для того, чтобы оценить степень эффективности комплексной программы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов проведенную в ЭГ, сведем эмпирические значения t-критерия Стьюдента полученные по двадцати качествам шести компонентов системы ПВК в гистограмму.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что программа формирования ИПВК оказалась наиболее эффективной в отношении следующих качеств: лидерство, знания содержания деятельности педагога-психолога, способность к творческому применению профессионального опыта ( $t_{эмп} > t_{кр}$ , для  $p \leq 0,01$ ) (рис. 23).

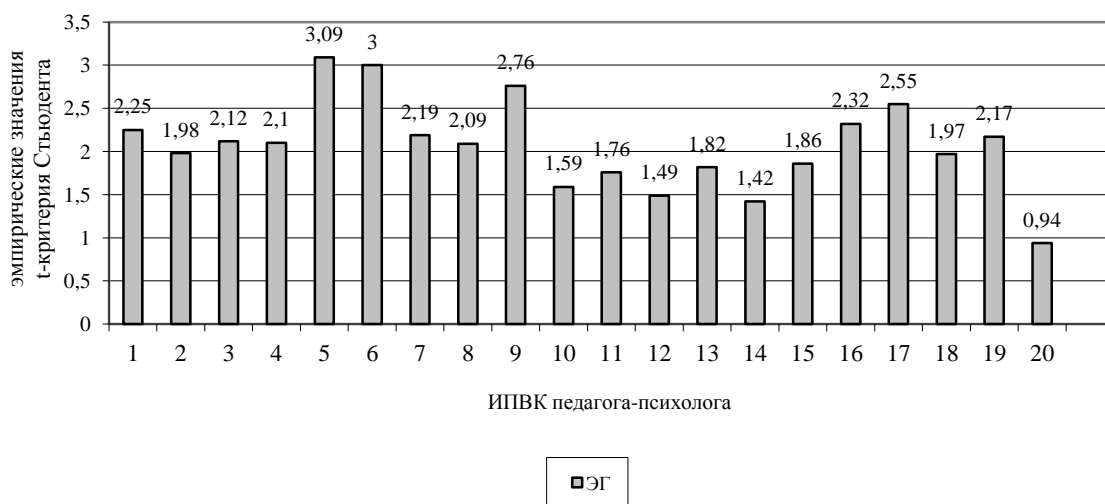


Рис. 23. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровнях сформированности качеств рефлексивного компонента в ЭГ и КГ после экспериментального взаимодействия

Примечание: цифрами на оси абсцисс обозначены профессионально важные качества педагога-психолога:

Эмоциональный компонент:

1 – эмпатия, 2 – эмоциональная устойчивость; 3 – самостоятельность принятия решений;

Коммуникативный компонент:

4 – коммуникативность, 5- лидерство;

Гностический компонент:

6 – знания содержания деятельности педагога-психолога, 7 – умения и навыки деятельности педагога-психолога, 8 – интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, 9 – способность к творческому применению профессионального опыта, 10 – общая культура;

Мотивационный компонент:

11 - оптимистичность, 12 - работоспособность, 13 - гуманность;

Практический компонент:

14 - организованность, 15 - ответственность, 16 - инициативность, 17 - направленность;

Рефлексивный компонент:

18 – способность к саморегуляции, 19 – способность к адекватной самооценке, 20 – честность и искренность.

Число степеней свободы  $k=172$

$t_{кр} = 1,96$  для  $p \leq 0,05$ ;  $t_{кр} = 2,58$  для  $p \leq 0,01$ ;  $t_{кр} = 3,29$  для  $p \leq 0,001$

Значимые положительные изменения достигнуты по таким качествам, как эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность принятия решений, коммуникативность, умения и навыки деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к адекватной самооценке, способность к саморегуляции, инициативность, направленность ( $t_{эм} > t_{кр}$ , для  $p \leq 0,05$ ). Указанные качества оказались более востребованными у студентов четвертого курса. Еще ряд качеств, положительные изменения в уровне показателей которых произошли, но оказались недостаточными для уровня статистической значимости ( $p \leq 0,05$ ), указывает на необходимость дальнейшего

совершенствования программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов. Это следующие качества: общая культура, оптимистичность, работоспособность, гуманность, организованность, ответственность, честность и искренность. Данные качества оказались менее востребованными у будущих педагогов-психологов. Выявленные различия в востребованности профессионально важных качеств объясняются особенностями этапа профессионального подготовки будущих педагогов-психологов, когда большую актуальность имеет приобретение профессиональных знаний, умений, навыков, а также формирование качеств, имеющих большое значение для установления соответствия собственных качеств их проявлениям в личности педагога-психолога, идентификации с образом специалиста и профессиональной адаптации. В то же время, данные качества остаются востребованными на всех последующих этапах профессионализации. Следуя определению ИПВК эти качества составили перечень инвариантных. Качества, не обнаружившие значимых сдвигов, являются более востребованными на этапе выполнения профессиональной деятельности.

На основании полученных результатов был сделан вывод, что гипотеза опытно-экспериментального исследования о том, что формирование ИПВК будущих педагогов-психологов представляет собой сложный процесс, успешность которого достигнет наиболее высокого уровня, если будет применяться специально разработанная программа, подтвердилась.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

Логика эксперимента заключалась в том, чтобы выбрать группу студентов-старшекурсников обучающихся на факультете психологии и провести с ними эксперимент, которые помог бы выявить такие особенности, как направление, величину и устойчивость изменения уровневых показателей формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Формирующий эксперимент предполагал проведение психологической диагностики (входного контроля), затем реализацию программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, после чего повторное проведение психологической диагностики (выходного контроля).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение трех учебных лет (2004/05; 2005/06 и 2006/07). Количество студентов экспериментальной группы составило 87 человек, в контрольной было 83 студента 4 курса. При отборе испытуемых экспериментальной и контрольной групп соблюдались такие условия, как обеспечение однородности (идентичности по своим характеристикам двух групп студентов) и репрезентативности (группа студентов, отобранных для эксперимента, представляла собой меньшую, но точную модель генеральной совокупности).

Выбор в качестве испытуемых студентов четвертого года обучения в вузе, обосновывался концепцией профессионального становления личности и научными исследованиями в области динамики формирования профессионально значимых личностных конструктов.

По характеру эксперимент являлся естественным, поскольку сохранялись обычные условия функционирования учебно-воспитательного процесса факультета психологии Челябинского государственного педагогического университета.

Основными формами формирующего взаимодействия являлись лекционные, семинарские, коррекционно-развивающие упражнения,

групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, индивидуальное и групповое консультирование.

После проведения первичной диагностики было произведено сравнение уровневых показателей сформированности ИПВК в контрольной и экспериментальной группах, которое, по результатам статистической обработки при помощи t-критерия Стьюдента, показало отсутствие между ними значимых различий.

По результатам повторного диагностического обследования была произведена оценка эффективности реализации программы в процессе формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Для оценки достоверности изменений в показателях уровня формирования ИПВК будущих педагогов-психологов применялся T-критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий позволил установить не только выраженность изменений, но и их направленность.

Анализ полученных результатов позволил заключить, что реализация программы в процессе формирования ИПВК будущих педагогов-психологов оказалась наиболее эффективной в отношении следующих качеств: лидерство, знания содержания деятельности педагога-психолога, способность к творческому применению профессионального опыта ( $t_{эмп} > t_{кр}$ , для  $p \leq 0,01$ ). Значимые положительные изменения достигнуты по таким качествам, как эмпатия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность принятия решений, коммуникативность, умения и навыки деятельности педагога-психолога, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, способность к творческому применению профессионального опыта, способность к адекватной самооценке, способность к саморегуляции, инициативность, направленность ( $t_{эмп} > t_{кр}$ , для  $p \leq 0,05$ ). Указанные качества оказались наиболее востребованными у студентов четвертого курса. Еще ряд качеств, положительные изменения в уровневых показателях которых



произошли, но оказались недостаточными для уровня статистической значимости ( $p \leq 0,05$ ), указывает на необходимость дальнейшего совершенствования содержательных и функциональных аспектов программы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов. Это следующие качества: общая культура, оптимистичность, работоспособность, гуманность, организованность, ответственность, честность и искренность. Данные качества оказались менее востребованными у будущих педагогов-психологов. Выявленные различия в востребованности инвариантных профессионально важных качеств объясняются особенностями этапа профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, когда большую актуальность имеет приобретение профессиональных знаний, умений, навыков, а также формирование качеств, имеющих большое значение для установления соответствия собственных качеств их проявлениям в личности педагога-психолога, идентификации с образом специалиста и профессиональной адаптации. Качества, не обнаружившие значимых сдвигов, являются более востребованными на этапе выполнения профессиональной деятельности.

В КГ обнаруженные изменения в уровневых распределениях не значимы. Таким образом, реализация программы оказалась эффективной в отношении большинства ИПВК будущих педагогов-психологов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ теоретических и экспериментальных исследований по проблеме формирования ИПВК педагога-психолога позволил уточнить понятие «инвариантные профессионально важные качества» как совокупность знаний, умений, навыков, социально востребованных качеств и способностей личности, позволяющих ему более успешно решать актуальные задачи во всех направлениях профессиональной деятельности.

Формирование ИПВК будущих педагогов-психологов рассмотрено в работе с позиций системного подхода как интегративное, системное и динамичное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов, уровней, функций, механизмов и цели развития. Выделенная структура может выступать основой для разработки, отбора методов диагностики и формирования ИПВК будущих педагогов-психологов.

Модернизация критериев и уровней формирования ИПВК будущих педагогов-психологов позволила определить содержательные характеристики каждого исследуемого качества и соотнести его изменения с уровнями сформированности по показателям, которыми являются средние значения экспертной оценки ИПВК будущих педагогов-психологов.

Процесс формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, развивается на пяти этапах (целеполагания, формирования положительной установки, изучения теоретических предпосылок, пробного и фронтального внедрения); при этом каждый последующий этап является логическим продолжением и завершением предыдущего; задачи каждого этапа являются декомпозицией генеральной цели всего процесса; их решение подтверждает действенность исследуемого психолого-педагогического взаимодействия по всем его составляющим.

Психолого-педагогическое взаимодействие в процессе формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-

психологов обеспечивает интегративность компонентов ИПВК (эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного), достижение цели осуществляется реализацией функций (пропедевтической, адаптационной, профилактической и коррекционно-развивающей) и программы (диагностика, индивидуальная и групповая работа, психолого-педагогическая практика) с последующим контролем на четырех уровнях (недопустимом, критическом, приемлемом и желаемом).

Результаты исследования позволили выявить психолого-педагогические условия успешного формирования ИПВК в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов: создание и реализация прогностической модели формирования ИПВК будущих педагогов-психологов с учетом поуровневого анализа всех составляющих компонентов (эмоционального, коммуникативного, гностического, мотивационного, практического и рефлексивного); выявление и модернизация системы критериев, показателей и уровней анализа изучения продуктов формирования инвариантных профессионально важных качеств личности будущих педагогов-психологов); разработка и внедрение программы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

С учетом психолого-педагогических условий формирования ИПВК педагога-психолога, разработана и внедрена в процесс профессиональной подготовки студентов программа, обеспечивающая индивидуальный и дифференцированный подход к студентам, а также стимулирование творческой активности студентов за счет сочетания традиционных (лекции, семинары) и активных форм социально-психологического обучения (психологический тренинг, психокоррекционные упражнения, групповая дискуссия, ролевые и деловые игры), а также индивидуального и группового консультирования.

Выборку опытно-экспериментального исследования в констатирующем эксперименте составили 216 студентов 4-5 курсов факультета психологии, в формирующем эксперименте приняли участие 87 студентов 4 курса.

Полученные результаты констатирующего эксперимента, показывающие проявления уровней сформированности ИПВК у студентов-старшекурсников подтвердили необходимость реализации программы их формирования.

По результатам повторного диагностического обследования была произведена оценка результативности программы формирования инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

Результатом реализации программы формирования ИПВК будущих педагогов-психологов стало повышение уровня сформированности ИПВК в ЭГ по отношению к КГ следующих компонентов: коммуникативного (лидерство на желаемом уровне 6,7%, на приемлемом - 11,7%, коммуникативность на желаемом уровне 11,4%); гностического (знания содержания деятельности педагога-психолога на приемлемом уровне 8%, способность к творческому применению профессионального опыта на приемлемом уровне 17,1%, умения и навыки деятельности педагога-психолога на желаемом уровне 5%, интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления на желаемом уровне 7%); эмоционального (эмпатия на желаемом уровне 14%, эмоциональная устойчивость 7,9% на желаемом уровне, самостоятельность принятия решений - 9% на желаемом и 19% на приемлемом уровнях; рефлексивного (способность к адекватной самооценке на приемлемом уровне 11,9%, способность к саморегуляции на приемлемом уровне 20,3%), практического (инициативность на приемлемом уровне 6,8%, направленность на приемлемом уровне 12,3%).

Таким образом, положения гипотезы получили свое эмпирическое подтверждение, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

Реализация программы оказалась эффективной в отношении большинства ИПВК будущих педагогов-психологов. Дальнейшее изучение проблемы состоит в исследовании психолого-педагогических условий формирования ИПВК бакалавра по направлениям педагогического образования и педагога-психолога на этапе повышения профессиональной квалификации.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М. Аболин. – Казань: Казанский университет, 1987. – 320 с.
2. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию [Текст] / Г.С. Абрамова. Междунар. пед. акад. - 2-е изд., испр. и доп.– М.: Академия, 1996. – 220 с.
3. Абрамова, Г.С. , Степанович, В.А. Деловые игры: теория и организация [Текст] / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с. – (Руководство практического психолога).
4. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
5. Абульханова-Славская, К.А. Жизненные перспективы личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология и образ жизни личности. - М: Издательство «Просвещение», 1987. – 432 с.
6. Агавелян, Р.О. Формирование эмпатии у студентов-психологов [Текст] / Р.О. Агавелян. – Челябинск: ЧГУ, 1998. – 66 с.
7. Агеев, В.С. Методика составления социально-психологической характеристики для аттестации кадров [Текст] / В.С. Агеев, Т.Ю. Базаров, В.В. Скворцов. - М.: МГУ, 1986. – 54 с.
8. Акмеология 2007. Методические и методологические проблемы [Текст] / Под ред. Н.В. Кузьминой, Л.И. Дубровиной. - СПб, 2000. – 210 с.
9. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. Сборник научных трудов АПН СССР, НИИ общей и педагогической психологии [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: НИИ ОиПП, 1983. – 98 с.
10. Аминов, Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных

- способностей школьных психологов [Текст] / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992, - №1. – С.74-83.
11. Андреева, Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. Издание второе, перераб. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
  12. Анисимов, О.С. Основы общей и управленческой акмеологии. Учебное пособие [Текст] / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. - М.: РАГС, 1995. – 268 с.
  13. Ануфриев, А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования [Текст] / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина // Вопросы Психологии. - 2000. - № 6. – С. 26-37.
  14. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. - № 1. – С. 3-8.
  15. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности [Текст] / Л.И. Анцыферова. - М.: Издательство Наука, 1992. – 365 с.
  16. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Ред. И.Б. Ханина. – М.: Наука: Смысл, 1999. – (Фундаментальная психология). – 350 с.
  17. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
  18. Асмолов, А.Г. О соотношении понятия установка в общей и социальной психологии [Текст] / А.Г. Асмолов, М.А. Ковальчук // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – С.143-163.

19. Асмолов, А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
20. Белова, Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов: автореф. дисс... канд. психол. наук [Текст] / Д.Е. Белова. - Екатеринбург, 2004. – 25 с.
21. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн. - СПб. - М.: «Университетская книга» АСТ, 1998. – 398 с.
22. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова.- 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с. (Практическая психология в образовании).
23. Бодалев, А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина [Текст] / А.А. Бодалев. - М.: РАУ, 1993. – 10 с.
24. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов [Текст] / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 356 с.
25. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович. - М., Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
26. Большаков, В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения [Текст] / В.Ю. Большаков.– СПб.: Социально-психологический центр. 1996. – 380 с.
27. Борисова, Е.М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности [Текст] / Е.М. Борисова // Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1974. – С. 83-122.
28. Варфоломеева, Т.П. Динамика учебно-профессиональных установок студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дисс... канд. психол. наук [Текст] / Т.П. Варфоломеева. - Самара, 2004. – 22 с.



29. Вачков, И.В., Гриншпун, И.Б., Пряжников, Н.С. Введение в профессию «психолог» [Текст] / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников / Под ред. И. Б. Гриншпуна. — М.: Издательство МПСО, Воронеж: МОДЭК, 2002. — 464 с.
30. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст] / И.В. Вачков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство «Ось-89», 2003. — 224 с. (Практическая психология).
31. Виноградов, А.А. Гетерохронность развития ПВК личности управленцев в ходе повышения квалификации: Дисс. ... канд. психол. наук [Текст] / А.А. Виноградов. — М. — 2001. — 142 с.
32. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учеб. пособие по курсу «Возрастная психология» для студентов и преподавателей [Текст] / Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 271 с.
33. Габдреев, Р.В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки [Текст] /Р.В. Габдреев; Казан. гос. техн. ун-т им. А.Н. Туполева, Рос. акад. наук, Ин-т психологии; Казан. гос. техн. ун-т им. А. Н. Туполева; Рос. акад. наук, Ин-т психологии; Ин-т психологии.-М.:Наука,2001. — 166 с.
34. Габдреев, Р.В. Моделирование познавательной деятельности студентов [Текст] / Р.В. Габдреев. — Казань: КГУ, 1983. — 112 с.
35. Габдреев, Р.В., Тугушев, Р.Х. Системные исследования когнитивных процессов субъекта деятельности [Текст] / Р.В. Габдреев. - Саратов; Казань, 1999. — 100 С.
36. Габдреев, Р.В., Фукин, А.И. Психологические механизмы овладения профессиональной деятельностью [Текст] / Р.В. Габдреев. - Набережные Челны, 2000. — 143 с.
37. Галкина, О.И. Информационная поисковая система «Профессиография» [Текст] / О.И. Галкина, Р.Д. Каверина,

- Е.А. Климов, С.Н. Левиева, Е.К. Пузыревская, И.П. Титов.- Л., 1973. – 311 с.
38. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. [Текст] / Н.С. Глуханюк. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
39. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. - Киев.: Издательство «Наукова думка», 1988. – 225 с.
40. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов [Текст] / Р.М. Грановская, Ю.С. Киржанская. - СПб.: Издательство СПбГУ, 1994. – 192 с.
41. Гусейнова, В.В. Практика использования психолога на предприятии сферы материального производства и проблемы подготовки психолога-практика [Текст] / В.В. Гусейнова // Вестник Московского университета, сер. 14. Психология, 1989. - № 4. – С. 56-68.
42. Давыдов, В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности [Текст] / В.В. Давыдов // Психол. журнал. - 1998. - Т. 19. - № 6 – С. 20-39.
43. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные акмеологические исследования [Текст] / А.А. Деркач. - М.: Издательство МГУ, 2000. – 421 с.
44. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. РАУ. Каф. акмеологии и полит, психологии - М.:РАГС, 1993. – 23 с.
45. Деркач, А.А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности [Текст] / А.А. Деркач, Е.Б. Старовойтенко, А.Ю. Кривулинская. - М.:МГУ, 1993. – 155 с.
46. Дерманова, И.Б. Психологический практикум. Межличностные отношения: Методические рекомендации [Текст] / И.Б. Дерманова,

- Е.В. Сидоренко. – Спб.: Речь, 2002. – 40 с.
47. Детская психодиагностика и профориентация [Текст] / Ред. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 383 с.: ил.
  48. Джавахишвили, Е.В. Психологическое становление профессионала [Текст] / Е.В. Джавахишвили. - Тбилиси: Изд. «Мецниереба», 1987. – 156 с.
  49. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы). [Текст] / В.И. Долгова, П.Т. Долгов. - Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 380 с.
  50. Долгова, В.И. Акмеология (хрестоматия) [Текст] / В.И. Долгова, С.Д. Пожарский. - Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 54 с.
  51. Долгова, В.И. Акмеологический тренинг управления нововведением. [Текст] / В.И. Долгова. - Челябинск: ЧГПУ, 1997. – 31 с.
  52. Долгова, В.И., Аверьянов, С.В. Формирование готовности к управленческой составляющей профессиональной деятельности (у курсантов военного вуза) [Текст] / В.И. Долгова, С.В. Аверьянов. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. – 225 с.
  53. Долгова, В.И., Лавринович, Т.М. Установки на профессиональное самоопределение [Текст] / В.И. Долгова, Т.М. Лавринович. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. – 230 с.
  54. Долгова, В.И., Долгов, П.Т., Латюшин, Я.В. Волонтеру-консультанту антинаркотических программ: Монография [Текст] / Науч. ред. О.К. Агавелян. – Челябинск: Изд-во ГОУ ВПО «ЧГПУ»; М.: МГОУ, 2005. – 308 с.
  55. Долгова, В.И., Мельник, Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность [Текст] / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007. – 253 с.
  56. Долгова, В.И., Напримеров, А.А., Латюшин, Я.В. Формирование эмоциональной устойчивости личности [Текст] / В.И. Долгова,

- А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167 с.
57. Дубровина, И.В. и др. Психология: Учебник для сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. – М.: Академия, 1999. – 461 с.
58. Егорова, М.А. Модель профессиональной подготовки специалиста-психолога для системного образования [Текст] / М.А. Егорова.// Психологическая наука и образование. – 2003. - №4. – С. 45 – 57.
59. Егорова, М.С. Психология индивидуальных различий [Текст] / М.С. Егорова. – М.: Планета детей, 1997. – 327 с.
60. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст] / Ю.Н. Емельянов - Л.: Издательство ЛГУ, 1985. – 165 с.
61. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов [Текст] / О.Ю. Ермолаев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 336 с. – (Библиотека психолога).
62. Ершов, А.А. Взгляд психолога на активность личности [Текст] / А.А. Ершов. - М.: Издательство «Луч», 1991. – 245 с.
63. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растенников. – М.: МГУ, 1990. – 104 с.
64. Зазыкин, В.Г. Акмеологические проблемы профессионализма [Текст] / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. - М.: РАГС, 1993. – 43 с.
65. Зайцева, Т.В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие [Текст] / Т.В. Зайцева. – СПб.: Речь, М.: Смысл, 2002. – 80 с.
66. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1998. – 256 с.
67. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург:

- Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1997. – 244 с.
68. Зеер, Э.Ф., Шахматова, О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.- метод. пособие. [Текст] / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
69. Иванова, Е.М. Психотехнологии изучения человека в трудовой деятельности [Текст] / Е.М. Иванова. – М.: МГУ, 1992. – 94 с.
70. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы (Серия «Мастера психологии») [Текст] / Е.П. Ильин. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
71. Инсурина, Г.Л. Методы и техники групповой психотерапии [Текст] / Г.Л. Инсурина // Групповая психотерапия. - М.: Издательство МГУ, 1990. – 208 с.
72. Кабанов, С.А. Физиологические и психологические проблемы оценочной деятельности, адаптации, стресса и поведения [Текст] / С.А. Кабанов, С.А. Личагина, А.С. Аминов. - Челябинск.: Издательство «Южно-Уральский государственный университет», 2005. – 250 с.
73. Каган, М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
74. Казанцева, Т.А., Олейник, Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов [Текст] / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник. // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. - № 6. – С. 51-59.
75. Карандашев, В.Н. Психология: введение в профессию. - 5-е изд., стер. («Высшее профессиональное образование - Психология») [Текст] / В.Н. Карандашев. – М.: Академия, 2009. – 382 с.
76. Касаткина, Н.Э. Организационно-педагогическая модель исследования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (от школы до вуза) [Текст] / Н.Э. Касаткина, Е.Л Руднева // Мир психологии. - 2003. - № 3 (35). – С.

- 204-211.
77. Катаева, Л.И., Полозова Т.А. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества [Текст] / Л.И. Катаева // Мир психологии. - 2005. - № 1 (41). – С. 147-156.
  78. Келли, Д.А. Теория личности: Психология личных конструктов [Текст] / Д.А. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – (Мастерская психологии и психотерапии). – 249 с.
  79. Климов, Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А. Климов. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 400 с.
  80. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е.А. Климов. – Казань: Издательство Казанского Университета, 1969. – 214 с.
  81. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1996. – 329 с.
  82. Клищевская, М.В., Солнцева, Г.Н. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности [Текст] / М.В. Клищевская, Г.Н. Солнцева // Вестник МГУ. – 1999. -Сер. 14. Психология, - №4. – С. 21-34.
  83. Клочко, В.Е. Личностная реализация в профессиональной деятельности [Текст] / В.Е. Клочко. - М.: Просвещение, 1987. – 215 с.
  84. Ковалев, В.И., Сырникова, Н.А. Мотивы труда и адаптация рабочих [Текст] / В.И. Ковалев, Н.А. Сырникова // Психологический журнал. - Т. 6. - № 6. - 1985. – С. 32-40.
  85. Комплексная социально-психологическая методика изучения личности инженера: Учеб. пособие [Текст] / Э.С. Чугунова, В.А. Чикер, СМ. Михеева и др.; под ред. Э.С. Чугуновой. - Л.: Издательство

- Ленинградского университета. 1991. – 184 с.
86. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
  87. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности [Текст] / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.: ил.
  88. Копылова, Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста [Текст] / Н.В. Копылова // Мир психологии. - 2005.-№1(41). – С. 162-170.
  89. Корнеев, М.Я. Проблемы социальной типологии личности [Текст] / М.Я. Корнеев / ЛГУ им. Жданова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. – 152 с.
  90. Костаки, Г.И., Батку, И.Г. Молодежь: морально-правовой потенциал личности [Текст] / Г.И. Костаки, И.Г. Батку / Под общ. ред В.М. Иванова. – Кишинев: Картя молодovenяскэ, 1989. – 221 с.
  91. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] / Р. Кочюнас / Пер. с лит. - М. : Академический проект, 2000. – 240 с.
  92. Крутецкий, В.А. Психология [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.: ил.
  93. Кудрявцев, Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления [Текст] / Т.В. Кудрявцев. - М., 1988. – 121 с.
  94. Кузьмина, Н.В. Преподаватель: акмеологические закономерности самосовершенствования. Доклад на Президиуме МААН [Текст] / Н.В. Кузьмина. - СПб.: МААН, 1994. – 23 с.
  95. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. - СПб.: МААН, 1993. – 121 с.
  96. Латюшин, В.В., Богачев, А.Н., Долгова, В.И. Воспитание профессионала в педагогическом вузе: Монография. В 3 ч. [Текст] / В.В. Латюшин, А.Н. Богачев, В.И. Долгова – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – Ч.1. – 300с.

97. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М.: Академия, 2005. – 352 с.
98. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: Природа, структура и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – (Фундаментальная психология). – 486 с.
99. Лидерс, А.Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту [Текст] / А.Г. Лидерс // Журнал практического психолога. – 1998. - №9. – С. 102-105.
100. Литвак, М.Е. Профессия-психолог [Текст] / М.Е. Литвак. – Ростов-н/Д: Феникс, 1999. – 352 с.
101. Лоуэн, А. Терапия, которая использует язык тела: (Биоэнергетика) [Текст] / А. Лоуэн. – СПб.: Речь, 2000. – (Практическая психотерапия). – 272 с.
102. Львов, Л.В. Формирование профессиональных умений у студентов вузов: (Еще раз о «ЗУНах»): В помощь преподавателю [Текст] / Л.В. Львов. - Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2004. – 44 с. (Педагогическая теория и практика).
103. Магомед-Эминов, М.Ш. Трансформация личности: учеб. пособие для психоаналитических учеб. заведений [Текст] / М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Парф, 1998. – 496 с.: ил.
104. Мадэлин, Б.-А. Забытое искусство слушать [Текст] / Б.-А. Мадэлин. – М.: Питер, 1997. – 141 с.
105. Макшанов, С.И. Психология тренинга [Текст] / С. И. Макшанов. – СПб.: Издательство «Образование», 1997. – 184 с.
106. Марасанов, .И. Социально-психологический тренинг [Текст] / Г.И. Марасанов. – М.: «Совершенство», 1998. – 208 с.
107. Марищук, .Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств. автор. дисс. на соис. степ. доктора псих. наук [Текст] / В.Л. Марищук. - Л., 1982.



108. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя [Текст] / А.К. Маркова. – Таллинн, 1980. – 334 с.
109. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. - М.: РАГС, 1996. – 158 с.
110. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
111. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. - М.: Институт практической психологии, 1996. – 448 с.
112. Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ч. 1. [Текст] / Под ред. А.А.Крылова. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 148 с.
113. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л.М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
114. Митина, Л.М. Эмоциональная устойчивость учителя: психологической содержание, генезис, динамики [Текст] / Л.М. Митина // Школа здоровья. – 1995. – Том 2. - №1. – С. 25-42.
115. Моргенстерн, Дж. Тайм менеджмент: Искусство планирования и управления своим временем и жизнью [Текст] / Дж. Моргенстерн. – М.: ООО «Издательство «Добрая книга», 2006. – 256 с.
116. Мясищев, В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева / Вступительная статья А.А. Бодалева. [Текст] / В.Н. Мясищев. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1995. – 356 с.
117. Нельсон-Джоунс, Р. Теория и практика психологического консультирования [Текст] / Р. Нельсон-Джоунс. - СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
118. Новик, И.Б. Моделирование сложных систем [Текст] / И. Б. Новик.- М.: Мысль, 1965. – 334 с.

119. Общая психология [Текст] / Сост. Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
120. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 448 с.
121. Оганесян, Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры [Текст] / Н.Т. Оганесян. – М.: Издательство «Ось-89», 2002. – 176 с.
122. Организация и проведение тренинга. Учебное пособие [Текст] / Под ред. А.В. Федотова. – Л., 1991. – 186 с.
123. Осипова, А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы [Текст] / А.А. Осипова.- М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 240 с.
124. Панфилова, А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / Науч. ред. С.А. Сидоров [Текст] / А.П. Панфилова. – СПб.: Знание, 2001. – 496 с.: ил.
125. Пахальян, В.Э. Каким должен быть психолог, работающий в системе образования? [Текст] / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. - 2002. - №6. – С. 103-112.
126. Пахальян, В.Э. Психопрофилактика в образовании [Текст] / В.Э. Пахальян // Вопросы психологии. - 2002. - № 1. – С. 38-44.
127. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук.- М.: Издательский дом «Восток», 2003. – 274 с.
128. Петровская, Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы [Текст] / Л.А. Петровская, Г.М. Андреева, Я. Яноушек. // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 74-85.

129. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 353 с.
130. Поваренков, Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков, В.В. Козлов // Звезды ярославской психологии. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. – С. 195-218.
131. Повышение самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении: Сб. трудов [Текст] / Моск. гос. пед. ин-т: Отв. ред. В.В. Мерцалова. – М.: Б. и., 1975. – 294 с.
132. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гербачевский [Текст] // Под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 560 с.: ил. – («Практику по психологии»)
133. Практическая психодиагностика: Методики и тесты [Текст] / Ред. Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах, 1999. – 668 с.
134. Практическая психология образования [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд., перер. – СПб.: Питер, 2009. – 592 с.
135. Проблемы формирования личности и индивидуальный подход к учащимся: Сб. ст. [Текст] / АПН РСФСР, Ин-т психологии; Под ред. А.И. Липкиной и В.П. Ягунковой. – М.: Просвещение, 1964. – 103 с.
136. Пругченков, А.С. «Свет мой, зеркальце, скажи...»: методические разработки социально-психологических тренингов [Текст] / А.С. Пругченков. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
137. Пряжников, Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

138. Пряжникова, Е.Ю. «Кризисы разочарования» в развитии профессионального самосознания психологов [Текст] / Е.Ю. Пряжникова. // Вестник практической психологии образования. – 2006. – №1(16) январь-март. – С. 49-55.
139. Психогимнастика в тренинге [Текст] / Макшанов С.И. и др.; ред. Н.Ю. Хрящева. - СПб.: «Ювента», Институт тренинга, 1999. – 256 с.
140. Психологическая диагностика: Учеб.-метод. пособие [Текст] / Ред. К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: Воронеж: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; МОДЭК, 2001. – 368 с.
141. Психологические тесты: В 2 т. [Текст] / Ред. А.А. Карелин. – М.: Владос, Т. 1. – 1999. – 312 с.: ил.
142. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] /Под ред. Л.М. Митиной. - М., 1998.
143. Психология индивидуальных различий: тексты: Учеб. пособ. Для психол. фак. ун-тов [Текст] / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 319 с.: ил.
144. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. Издание второе, дополненное. [Текст] / Сост. Д.Я. Райгородский - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 544 с.
145. Психология науки: Учеб. пособие [Текст] / Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г. – М.: Флинта, 1998. – 311 с.
146. Раппопорт, А. Системный подход в психологии [Текст] / А. Раппопорт. // Психологический журнал, 1994. - Т. 15. - № 3. – С. 3 - 16.
147. Ратанова, Т.А., Шляхта, Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности [Текст] / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 264 с.
148. Рахимов, А.З. Педагогическая акмеология: наука о закономерностях достижения профессиональной вершины. [Текст] / А.З. Рахимов. - Уфа, Изд-во Башк. гос. пед. ун-та, 1999. – 246 с.

149. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – (Мастера психологии). – 416 с.: ил.
150. Региональная акмеологическая служба в системе образования [Текст]. - СПб.: Международная Академия Акмеологических Наук, Балтийская Педагогическая Академия, 1995. – 141 с.
151. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Регуш. - СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 352 с.
152. Регуш, Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности [Текст] / Л.А. Регуш // Вопросы психологии. – 1988. - №3. – С. 86-92.
153. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
154. Роджерс, К.Р. Становление личности: Взгляд на психотерапию / Пер. с англ. М. Злотник. [Текст] / К.Р. Роджерс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – (Психологическая коллекция). – 416 с.
155. Рожкова, А.Н. Развитие личностных профессионально важных качеств у студентов-психологов средствами тренинга: дис. ...канд. психол. наук [Текст] / А.Н. Рожкова. – Казань, 2002. – 203 с.
156. Романова, Е.С. Психологические основы профессиографии [Текст] / Е.С. Романова. – М.: МПГУ им. Ленина, 1990. – 182 с.
157. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. [Текст] / Гл. ред. В.В. Давыдов.- М.: Большая российская энциклопедия, 1994. – 604 с.
158. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
159. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. - СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 384 с.

160. Сафронов, Б.В., Дорогова, Л.Н. Мир человека: Методологические вопросы формирования духовного мира личности [Текст] / Б.В. Сафронов, Л.Н. Дорогова. – М.: Мысль, 1975. – 206 с.: ил.
161. Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов РФ [Текст] // Под ред. С.Д. Воробьева, С. Г. Крылова. – Екатеринбург, 1999. – 178 с.
162. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости [Текст] / Е.М. Семенова. – М.: Институт психотерапии, 2002. – 224 с.
163. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических схем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
164. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2001. – 349 с.
165. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг (практическое руководство) [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 233 с.
166. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 207 с.
167. Сиземская, И.Н. Человек и труд: условия гармонии и развития: (Социально-философский анализ общественного производства) [Текст] / И.Н. Сиземская. – М.: Политиздат, 1981. – (Актуальные проблемы исторического материализма). – 125 с.
168. Ситников, А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психология. [Текст] / А.П. Ситников. - М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
169. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин [Текст]. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
170. Смирнов, И.П. Человек - образование - профессия - личность [Текст] / И.П. Смирнов. - М., Издательство «Луч», 2002. – 289 с.
171. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим

- образованием [Текст] / Е.Э. Смирнова. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1977. – 136 с.
172. Советов, Б.Я., Яковлев, С.А. Моделирование систем [Текст] / Б.Я. Советов, С.А. Яковлев. - М.: Высшая школа, 2001. – 343 с.
173. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. - №3. – С. 31-40.
174. Степанова, М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие [Текст] / М.А. Степанова // Вопросы психологии. - 2003. - №4. – С. 76-83.
175. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. 4-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 672 с.
176. Стрелков, Ю.К. Инженерная и профессиональная психология [Текст] / Ю.К. Стрелков. - М., «Прогресс», 2001. – 321 с.
177. Суворов, В.В. Некоторые проблемы прогноза деятельности человека в экстремальных условиях [Текст] / В.В. Суворов // Вопросы психологии. - № 4. - 1973. – С. 28-35.
178. Талызина, Н.Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста [Текст] / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. - М.: Изд-во МГУ, 1986. - № 2. – С. 134 - 194.
179. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
180. Техники консультирования и психотерапии: Тексты [Текст] / Ред. и сост. У.С. Сахакиан; пер. с англ. - М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 367 с.
181. Толкунов, А.Л. Похитители разума / Авт. послесл. Э. Бабаян [Текст] / А.Л. Толкунов. – М.: Советская Россия, 1980. – (По ту сторону). – 96 с.
182. Трунов, Д. Г. Профессиональная деформация практического психолога [Текст] / Д.Г. Трунов // Психологическая газета. – 1998. - № 1 (28). – С. 12-13.

183. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель дезадаптации учителей [Текст] / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. - 1994. - №6. – С. 34-39.
184. Формирование творческой активности личности учащихся: (Сб. ст.) [Текст] / Омский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького: Под ред. А.П. Медведицкого. – Омск: ОмГПИ, 1979. – 166 с.: ил.
185. Фридман, Л.М. О концепции школьной психологической службы [Текст] / Л.М. Фридман // Вопросы психологии. - 2001. - №1. – С. 97-106.
186. Халан, И.С. Управление временем. / Пер. с англ. [Текст] / И.С. Халан. – СПб: «Издательство «Диля», 2006. – 96 с.
187. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. В 2-х томах. [Текст] / Х. Хекхаузен. - М.: Педагогика, 1986. -Т.1.-408 с; Т.2. – 398 с.
188. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1999. – ( Мастера психологии) . – 606 с.
189. Чугунова, Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности [Текст] / Э.С. Чугунова // Психологический журнал. -1985.- Т. 6. - №4. - С. 73-86.
190. Шадриков, В.Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности. [Текст] / В.Д. Шадриков. -М.: Изд-во «Наука», 1982. – 185 с.
191. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие [Текст] / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб и доп. – М., 1996. – 320 с.
192. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н.И. Шевандрин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.



193. Штофф, В.А. Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штофф.- Л.: Наука, 1966. – 301 с.
194. Экспериментальное исследование личности и темперамента [Текст] / Редкол.: С.Я. Чумаков и др. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1971. – 140 с.
195. Эткинд, А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания [Текст] / А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1987. - № 6. – С. 20-30.
196. Ядов, В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. - М.: Изд-во «Наука», 1975. – С. 89-105.
197. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст] / В.А. Якунин . - СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
198. Ялом, И. Интегративно-динамическая модель групповой психотерапии (на основе анализа интеракции членов групп) [Текст] / И. Ялом // Интегративные аспекты современной психологии. - СПб., 1992. – 168 с.
199. Ясюкова, Л.А. Взаимосвязь индивидуально-психологических характеристик в структуре профессиональных способностей [Текст] / Л.А. Ясюкова // Вопросы психологии. - 1990.- № 5. – С.37-45.
200. Arnold, J. Career decidedness and psychological well-being: a two-cohort longitudinal study of undergraduates [Text] / J. Arnold // Journal of Occupational Psychology. – 1989. - 62 (2) – P. 163-176.
201. Daniel, J., Shado, I. Psychological burnout in professional with permanent communication [Text] / J. Daniel, I. Shado // Studia – Psychologica. – 1993. – Vol. 35(4-5).
202. Digman, J. Personality structure: Emergence of the five-factor model [Text] / J. Digman // Annual Review of Psychology. – 1999. – 41. – P. 417-440.
203. Hogan, R. Personality assessment. In R.S. Barrett (Ed.) [Text] / R. Hogan // Fair employment strategies in human resources management. Westport, CT; Quorum, 1996. – P.144-152.

204. Mirvis, P.H. Psychological success and the boundaryless career [Text] / P.H. Mirvis, D.T. Hall // Journal of Organizational Behavior, 1994. – Vol. 15. – P. 365-380.
205. Mischel, W. The self as a psycho-social dynamic processing system: A meta-perspective on a century of the self in psychology [Text] / W. Mischel, C.C. Morf // M.R. Leary, J.P. Tangney (Eds.). Handbook of self and identity. N.Y.; London: The Guildford Press, 2003. – P. 15-43.
206. Myers, R.A. Effects of an Educational and Career Exploration System (ECES) on Vocational Maturity [Text] / R.A. Myers, R. Lindeman, A. Thompson, & T. Patrick // Journal of vocational behavior. – 1975. – Vol.6. – P. 245-254.
207. Neisser, U. Concepts and self-concepts [Text] / U. Neisser // U. Neisser, D.A. Jopling (Eds.). The conceptual self in context. Culture, experience, self-understanding. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P.3-12.
208. Newstead, S.E. Psychology Teaching in Europe [Text] / S.E. Newstead, S. Makinen // European Psychologist. – 1997. – Vol.2. - №1. – P. 3-10.
209. Salgado, J. The Big Five personality dimensions and counterproductive behaviors [Text]/ J. Salgado // International Journal of Selection and Assessment. – 2002. - 10 (1-2). – P. 117-125.
210. Schelten, A. Einfuring in die Beruspedagogic [Text] / A. Schelten. – Stuttgart, 1991. – P. 16-35.

Корреляционные связи профессионально важных качеств, выбранных студентами и педагогами-психологами

1. великодушие	0,21
2. высокий уровень аффилиации	0,34
3. высокий уровень морали и нравственности	0,14
4. готовность к риску	0,35
5. гуманность	<b>0,55</b>
6. доброжелательность	0,27
7. знание содержания деятельности педагога-психолога	<b>0,67</b>
8. инициативность	<b>0,58</b>
9. интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления	<b>0,61</b>
10. интуитивность	0,36
11. коммуникативность	<b>0,71*</b>
12. лидерство	<b>0,60</b>
13. любовь к детям	0,45
14. направленность	<b>0,63</b>
15. общая культура	<b>0,50</b>
16. оптимистичность	<b>0,68</b>
17. организованность	<b>0,62</b>
18. ответственность	<b>0,71*</b>
19. открытость	0,33
20. приятная внешность	0,40
21. работоспособность	<b>0,69</b>
22. самостоятельность принятия решений	<b>0,66</b>
23. сенситивность	0,44
24. способность к творческому применению профессионального опыта	<b>0,74*</b>
25. способность к адекватной самооценке	<b>0,65</b>
26. способность к саморегуляции	<b>0,57</b>
27. справедливость	0,08
28. толерантность	0,33
29. умение слушать и слышать	0,35
30. умения и навыки психолого-педагогической работы	<b>0,73*</b>
31. честность и искренность	<b>0,49</b>
32. чувство юмора	0,42
33. эмоциональная устойчивость	<b>0,69</b>
34. эмпатия	<b>0,71*</b>

Примечание: **1,11** критическое значение на уровне значимости 0,05  
**1,11\*** критическое значение на уровне значимости 0,01

**Программа «Формирование инвариантных профессионально  
важных качеств будущих педагогов-психологов».**

***Пояснительная записка***

Актуальность программы формирования инвариантных профессионально важных качеств (далее ИПВК) будущих педагогов-психологов обусловлена необходимостью повышения качественного уровня профессиональной подготовки психологов сферы образования. Традиционное когнитивно-ориентированное образование направлено в основном на передачу студентам знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, при этом внимание к формированию личности будущего специалиста уделяется недостаточно. Развитие личности студента как будущего специалиста идет в процессе обучения «побочно», само по себе (Н.С. Глуханюк, В.И. Долгова, Э.Ф. Зеер). Исследования в области профессионального развития, профессионализации личности, психологии труда и т.д. доказали значимость личностной составляющей в профессиональной деятельности. В подготовке будущих психологов сферы образования учет личностных особенностей представляется особенно важным. Мы предположили, что более целенаправленное формирование ИПВК педагога-психолога в процессе учебно-воспитательной деятельности факультетов психологии педагогических вузов будет способствовать повышению уровня профессиональной подготовленности студентов. Программа формирования ИПВК будущих педагогов-психологов поможет решить указанную проблему.

**Основной концептуальной идеей** программы является предоставление студентам комплекса мер, направленных на формирование ИПВК педагога-психолога, разработанного с учетом психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки студентов.

**Цель** – формирование инвариантных профессионально важных качеств у будущих педагогов-психологов посредством реализации программы.

Исходя из поставленной цели и с учетом психолого-педагогических условий формирования ИПВК будущих педагогов-психологов, были определены следующие **задачи**:

1. Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к студентам.
2. Ознакомление участников с понятием профессионально важных качеств, его связью с успешностью профессионального становления специалиста.
3. Ознакомление участников со спецификой профессиональной деятельности педагога-психолога, расширение их знаний содержания этой работы.
4. Ознакомление участников со спецификой состава ИПВК педагога-психолога.
5. Осознание участниками собственного отношения к перспективе самореализации в профессии педагога-психолога посредством выявления мотивов профессиональной деятельности.
6. Осознание участниками уровня сформированности личных профессионально важных качеств педагога-психолога.
7. Создание мотивации на повышение личного уровня сформированности профессионально важных качеств педагога-психолога у каждого участника.
8. Осуществление работы по формированию и развитию у участников ИПВК по шести компонентам (эмоциональному, коммуникативному, гностическому, мотивационному, практическому и рефлексивному).
9. Стимулирование творческой активности студентов в ходе самостоятельного выполнения ими заданий по разработке и проведению занятий с элементами психологического тренинга в группе, индивидуальному консультированию в парах и т.д.

10. Осуществление работы по закреплению полученных результатов.

### **Практическая направленность**

Программа может быть использована преподавателями факультетов психологии педагогических вузов при планировании учебных занятий, при разработке спецкурсов и программ, а также в системе повышения квалификации педагогов-психологов.

### **Организационно-методические требования к проведению программы**

**Целевая группа** – студенты-старшекурсники факультетов психологии педагогических вузов.

### **Сроки, частота, количество занятий.**

Программа формирования ИПВК будущих педагогов-психологов рассчитана на 72 академических часа и состоит из 9 модулей продолжительностью от 2 до 16 часов. Занятия, предусмотренные программой, проводились в течение пяти месяцев по 4 часа в неделю в рамках спецкурса.

#### Учебно-тематический план

№	Разделы и темы курса	Лек-ции	Семина.	Лаб.	Сам. работа
1	Модуль 1 «Психологическая диагностика профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	-	-	8	6
2	Модуль 2 «Формирование знаний по проблеме профессионально важных качеств педагога-психолога и содержанию деятельности педагога-психолога»	10	6	-	8
3	Модуль 3 «Формирование качеств эмоционального компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	-	8	-	10
4	Модуль 4 «Формирование качеств	-	6	-	6

	коммуникативного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»				
5	Модуль 5 «Формирование качеств гностического компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	-	14	-	8
6	Модуль 6 «Формирование качеств мотивационного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	-	6	-	6
7	Модуль 7 «Формирование качеств практического компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	-	6	-	12
8	Модуль 8 «Формирование качеств рефлексивного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	-	6	-	8
9	Модуль 9 «Подведение итогов групповой работы»	-	2	-	10
	ВСЕГО:	10	54	8	72

### **Основные формы и методы работы.**

Занятия первого модуля представляют собой лекции и семинары по два часа и направлены на формирование знаний о профессионально важных качествах и их специфике в отношении профессии педагога-психолога. Остальные занятия практические и включают в себя упражнения, формирующие ИПВК педагога-психолога, психологический тренинг, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения, индивидуальные и групповые консультации.

### ***Цели, формы и методы работы в каждом модуле программы***

№	Тема	Цель	Формы и методы работы
1.	Модуль 1 «Психологическая диагностика ИПВК будущих педагогов-психологов»	выявление у участников уровневых показателей сформированности ИПВК до начала проведения занятий программы формирования ИПВК	профессиограмма педагога-психолога В.И. Долговой, методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, 16-ти факторный опросник Кеттелла, многофакторный личностный опросник FPI, анкетный опрос, опросник «Эмпатия» адаптированный А.А. Меграбяном, методика диагностики креативности и познавательных потребностей Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской, методика «Диагностика социально-коммуникативной компетентности», опросник волевого самоконтроля (ВСК) А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдмана, опросник «Решительность» Э.Ф. Зеера, методика «Лидер» Р.С. Немова);
2.	Модуль 2 «Формирование знаний по проблеме профессиональных о важных»	мотивация студентов к участию в программе, формирование знаний содержания деятельности педагога-психолога	лекции, семинары



	качеств педагога-психолога и содержанию деятельности педагога-психолога»		
3.	Модуль 3 «Формирование качеств эмоционального компонента системы профессиональн о важных качеств будущих педагогов-психологов»	создать благоприятные условия для работы группы, ознакомить участников с основными принципами проводимого комплекса психолого-педагогического сопровождения, принять правила работы, формировать доверительную обстановку в группе, начать формирование качеств эмоционального компонента системы ПВК: эмпатии, эмоциональной устойчивости и самостоятельности в принятии решений	занятия с элементами психологического тренинга, психокоррекционные занятия, психогимнастические упражнения, ситуационно-ролевая игра, медитация-визуализация
4.	Модуль 4 «Формирование качеств коммуникативно го компонента системы профессиональн о важных качеств будущих педагогов-психологов»	способствовать дальнейшему раскрытию участников, путем поддержания атмосферы доверия и обеспечения психологической безопасности в группе; развитие у участников коммуникативности, умения слушать, умения точно и лаконично высказывать свои мысли, умения отстаивать свою точку зрения, проявлений инициативы в общении; коррекция стилей общения участников, их	занятия с элементами психологического тренинга, групповая дискуссия

		<p>дополнение новыми эффективными приемами и способами общения, овладение различными подходами в общении; формирование и развитие лидерских качеств личности в профессиональных ситуациях</p>	
5.	<p>Модуль 5 «Формирование качеств гностического компонента системы профессиональн о важных качеств будущих педагогов-психологов»</p>	<p>формирование знаний содержания деятельности педагога-психолога, умений и навыков деятельности педагога-психолога посредством самостоятельной подготовки и проведения упражнений, выполнения специальных заданий; развитие находчивости и гибкости мышления в ситуациях профессионального характера; раскрытие творческих возможностей и их проявления в профессиональной деятельности педагога-психолога; стимулирование повышения уровня общей культуры участников</p>	<p>семинары, занятия с элементами психологического тренинга, групповая дискуссия, ситуационно-ролевая игра, самостоятельная работа студентов</p>
6.	<p>Модуль 6 «Формирование качеств мотивационного компонента системы профессиональн о важных</p>	<p>осознание участниками собственных мотивов профессиональной деятельности, коррекция мотивационных предпочтений, формирование направленности личности в будущей профессии, формирование мотивации достижения успеха в</p>	<p>занятия с элементами психологического тренинга, групповая дискуссия, самостоятельная работа студентов</p>

	качеств будущих педагогов-психологов»	профессиональной деятельности педагога-психолога; способствовать дальнейшему поддержанию безопасной для участников психологической обстановки и атмосферы доверия	
7.	Модуль 7 «Формирование качеств практического компонента системы профессионального важных качеств будущих педагогов-психологов»	осознание участниками особенностей своего распределения времени; формирование у участников навыков рациональной организации своего времени; формирование более ответственного отношения к себе, окружающим, своей работе и другим сферам жизни и деятельности; ориентирование участников на проявления инициативы в ситуациях профессионального характера и других областях деятельности	занятия с элементами психологического тренинга, групповая дискуссия, самостоятельная работа студентов
8.	Модуль 8 «Формирование качеств рефлексивного компонента системы профессионального важных качеств будущих педагогов-психологов»	осознание участниками собственного уровня саморегуляции в критических ситуациях, способов и навыков саморегуляции, выработанных на личном опыте; закрепление навыков и расширение возможностей саморегуляции, полученных в начале прохождения программы; продолжение формирования способности к адекватной самооценке; развитие способности к рефлексии своих	занятия с элементами психологического тренинга, психокоррекционные занятия, психогимнастические упражнения, ситуационно-ролевая игра, самостоятельная работа студентов

		состояний без утраты контакта с окружающими	
9.	Модуль 9 «Подведение итогов групповой работы»	закрепление достигнутых изменений, разрешение возникших у участников вопросов, создание благоприятной психологической атмосферы для подведения итогов проделанной работы и завершения занятий; создать позитивный настрой на будущее	беседа
10	Психологическая диагностика ИПВК будущих педагогов-психологов	выявление у участников уровневых показателей сформированности ИПВК по окончании проведения занятий программы формирования ИПВК	профессиограмма педагога-психолога В.И. Долговой, методика КОС, 16-ти факторный опросник Кеттелла, многофакторный личностный опросник FPI, анкетный опрос, опросник «Эмпатия» адаптированный А.А. Меграбяном, методика диагностики креативности и познавательных потребностей Л.Я. Гозмана, М.В. Кроз, М.В. Латинской, методика «Диагностика СКК», опросник ВСК А.Г. Зверькова и Е.В. Эйдмана, опросник «Решительность» Э.Ф. Зеера, методика «Лидер» Р.С. Немова);

Далее следует краткое изложение **содержания занятий** с указанием их целей, тематики лекций, семинаров, названий упражнений, методическими рекомендациями к проведению.

## Модуль 1

### «Психологическая диагностика профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Общая продолжительность занятий модуля составила 8 часов.

Цель – выявление у участников уровневых показателей сформированности профессионально важных качеств до начала и по окончании проведения занятий программы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования ИПВК.

Содержание данного модуля представляло специально организованный процесс самопознания, направленный на выявление и осознание участниками отдельных сторон своей личности, относящихся, в том числе, и к профессиональной деятельности.

Процедуры данного модуля были проделаны дважды с использованием одних и тех же выбранных для исследования методик на этапах входного (4 часа) и выходного контроля (4 часа) уровневых показателей профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов.

Все участники были ознакомлены с результатами, полученными после проведения диагностического обследования на этапах входного и выходного контроля.

## Модуль 2

### «Формирование знаний по проблеме профессионально важных качеств педагога-психолога и содержанию деятельности педагога- психолога»

Цель – формирование знаний содержания деятельности педагога-психолога.

Занятия данного модуля направлены на формирование качества гностического компонента, работа над которыми предусмотрена, главным образом, в пятом модуле. Тем не менее, содержание занятий второго модуля

предусматривало введение в тематику курса и обеспечивало достижение наилучшего понимания участниками цели и задач предстоящей работы.

Продолжительность занятий модуля составляла 16 часов.

*Лекция №1 на тему «Феномен профессионально важных качеств в психологических исследованиях».*

Цель – сформировать понятия профессиональной деятельности, профессионального развития и его этапов, о структуре профессионально важных качеств и основных подходах к проблеме формирования ПВК.

Продолжительность 4 часа.

План:

1. Определение ПВК.
2. Развитие взглядов ученых на проблему ПВК.
3. Различные подходы к структуре ПВК. Ключевые компетенции.
4. Проблема формирования ПВК с позиций деятельностного подхода.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособие. – Екатеринбург, 1997.
3. Клищевская М.В., Солнцева Г.Н. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник МГУ. – 1999. -Сер. 14. Психология, - №4. – С. 21-34.
4. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учебное пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

5. Психология индивидуальных различий: тексты: Учеб. пособ. Для психол. Фак. Ун-тов / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. Ред. Е.В. Шорохова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976.
7. Рыбников Н.А. Психология и выбор профессии / Н.А. Рыбников.- М.: Педагогика, 1990.– 316 с.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. – М., 1996.

*Лекция №2 на тему «Профессиональная деятельность педагога-психолога».*

Цель – расширение знаний содержания деятельности педагога-психолога.

Продолжительность 4 часа.

План:

1. Понятие о профессии «педагог-психолог».
2. Содержание профессиональной деятельности педагога-психолога.
3. Основные направления деятельности педагога-психолога в психологической службе образовательного учреждения.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Битянова М.Р. В помощь директору: какой психолог нужен школе? // Вестник практической психологии образования. - 2006. - №4(9). – С.68-70.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998.
3. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». Уч. пособие / Под ред. И. Б. Гриншпуна. — М., Воронеж: МОДЭК, 2002.

4. Практическая психология образования. / по ред. И.В. Дубровиной. – СПб, 2000.

5. Трунов Д. Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета, 1998, № 1 (28). С. 12-13.

*Семинарское занятие №1 «Профессиональная деятельность педагога-психолога».*

Цель – углубление знаний содержания деятельности педагога-психолога.

Продолжительность 2 часа.

**План:**

1. Понятие о профессии «педагог-психолог».
2. Содержание профессиональной деятельности педагога-психолога.
3. Основные направления деятельности педагога-психолога в психологической службе.

Основные понятия: деятельность, труд, профессия, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психопрофилактика, психологическая служба.

Вопросы и задания:

1. Перечислите и раскройте основные задачи деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении.
2. Раскройте специфику деятельности педагога-психолога в различных типах образовательных учреждений (МОУ, ДОУ, УДО и т.д.).
3. Охарактеризуйте работу педагога-психолога в различных направлениях его деятельности в психологической службе.
4. Расскажите об особенностях планирования деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении.
5. Какова организация работы педагога-психолога в школе (график, рабочее место)? Его должностные обязанности?



6. Укажите специфику работы педагога-психолога с различными участниками педагогического процесса (ученики, педагоги, родители, специалисты).

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Битянова М.Р. В помощь директору: какой психолог нужен школе? // Вестник практической психологии образования. - 2006. - №4(9). – С.68-70.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998.
3. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». Уч. пособие / Под ред. И. Б. Гриншпуна. — М., Воронеж: МОДЭК, 2002.
4. Практическая психология образования. / по ред. И.В. Дубровиной. – СПб, 2000.
5. Трунов Д. Г. Профессиональная деформация практического психолога // Психологическая газета, 1998, № 1 (28). С. 12-13.

*Лекция №3 на тему «Профессионально важные качества педагога-психолога» .*

Цель – формирование знаний о структуре профессионально важных качеств педагога-психолога.

Продолжительность 2 часа.

План:

1. Проблема определения ПВК педагога-психолога в современных исследованиях.
2. Профессиограмма педагога-психолога.
3. Модель профессионально важных качеств личности педагога-психолога.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Долгова В.И., Долгов П.Т., Латюшин Я.В. Волонтеру-консультанту антинаркотических программ: Монография / Науч. Ред. О.К. Агавелян. – Челябинск; М.: МГОУ, 2005.
2. Дубровина И.В. и др. Психология: Учебник для сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999.
3. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999.
4. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов. // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. - № 6. – С. 51-59.
5. Практическая психология образования. / по ред. И.В. Дубровиной. – СПб, 2000.
6. Сизанов А.Н., Савич Т.А. Типология ошибок в деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. - №2(7). – С.44-48.

*Семинарское занятие №2 на тему «Профессионально важные качества педагога-психолога».*

Цель – расширение и углубление знаний о профессионально важных качествах педагога-психолога.

Продолжительность 4 часа.

План:

1. Проблема определения ПВК педагога-психолога в современных исследованиях.
2. Профессиограмма педагога-психолога.
3. Модель профессионально важных качеств личности педагога-психолога.

Основные понятия: индивидуально-личностные особенности, психические свойства, профессионально важные качества, психограмма,

профессиограмма, социально-психологическая установка,  
профессиональная установка.

Вопросы и задания:

1. Составьте профессиограмму педагога-психолога с учетом специфики его деятельности.
2. Дайте характеристику каждого компонента модели ПВК педагога-психолога.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Долгова В.И., Долгов П.Т., Латюшин Я.В. Волонтеру-консультанту антинаркотических программ: Монография / Науч. Ред. О.К. Агавелян. – Челябинск; М.: МГОУ, 2005.
2. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999.
3. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов. // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. - № 6. – С. 51-59.
4. Практическая психология образования. / по ред. И.В. Дубровиной. – СПб, 2000.
5. Сизанов А.Н., Савич Т.А. Типология ошибок в деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования. - №2(7). – С.44-48.

#### Модуль 3

«Формирование качеств эмоционального компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Цель – создать благоприятные условия для работы группы, ознакомить участников с основными принципами проводимого комплекса психолого-педагогического сопровождения, принять правила работы, формировать доверительную обстановку в группе, начать формирование качеств

эмоционального компонента системы ПВК: эмпатии, эмоциональной устойчивости и самостоятельности в принятии решений.

Продолжительность занятий модуля составила 8 часов.

Содержание занятия:

Часть 1 «Эмпатия» (2 часа)

### 1. «Знакомство»

Цель – создать благоприятный настрой на последующую работу в кругу, дать возможность участникам презентовать себя и лучше познакомиться друг с другом. Поскольку это первое занятие в кругу, а группа сформировалась и студентов двух-трех учебных групп, это упражнение является вводным и требует особого внимания ведущего.

Участники группы знакомы между собой, многие состоят в приятельских и дружеских отношениях. Менее знакомы студенты параллельных групп, но за более чем три года обучения в вузе они успели составить определенные представления и ожидания друг от друга. Необходимо дать им возможность утвердить себя в группе в новом качестве – уже не как студентов, а как участников группового процесса. Ведущий предлагает участникам изготовить карточки с именами (где они могут проявить свою фантазию) и прикрепить их на груди, чтобы другие могли прочитать. Затем все садятся в круг и ведущий просит каждого участника немного рассказать о себе, причинах, которые привели его на эти занятия. После того, как все участники представились (задача ведущего при этом постараться как можно лучше запомнить имена участников), группа переходит к следующему упражнению.

### 2. «Правила группы»

Перед началом работы, ведущий совместно с группой формулирует правила, регулирующие и регламентирующие процессы, происходящие в группе, устанавливает условия соблюдения этих правил. Основными групповыми нормами являются конфиденциальность, корректность и уважение к другим участникам, Я-высказывание, правило «Стоп», активность, пунктуальность,

честность и искренность, и т.д. В дальнейшем правила группы могут уточняться и дополняться в зависимости от цели занятия и форм работы.

### 3. Формулирование целей и ожиданий участников от занятия.

Ведущий сообщает участникам цель занятий модуля и, в связи с этим, предлагает участникам поделиться ожиданиями от предстоящих занятий, сформулировать и высказать свои профессиональные и личные цели, то, над чем каждый из них собирается работать в группе.

### 4. Упражнение «Доверительный рассказ»

Цель – развить у участников навыки эмпатийного слушания, исследование каждым участником собственных возможностей и зон развития в ситуации доверительного общения.

Ход работы: участники рассказываются по парам, один является рассказчиком, его задача в течении 2-3 минут рассказать собеседнику какую-нибудь историю, произошедшую с ним. Второй участник слушает, а когда рассказ заканчивается, пересказывает услышанное, используя по возможности фразы и выражения рассказчика. Тот, чей рассказ пересказывают, слушает и по необходимости сообщает о неточностях изложения. Затем участники меняются ролями. По окончании работы все садятся в круг.

Вопросы для обратной связи: Как вы справились с этим упражнением? Если возникли трудности, то какие?

### 5. Упражнение «Шары»

Цель – формирование и развитие у участников направленности на контакт, навыков установления и поддержания контакта с клиентом.

Ход работы: участники делятся по парам.

Инструкция: «Пусть один из вас держит руки на весу ладонями вверх, а ладони партнера расположатся над вашими ладонями, не касаясь их на расстоянии 1-2 см. прислушайтесь к ощущениям в ладонях, поделитесь друг с другом своими ощущениями. Партнеры двигают руки вверх, медленно

увеличивая расстояние. Как меняются ощущения? Сделайте это расстояние максимально возможным при сохранении ощущений от рук партнера. Поделитесь друг с другом. Встряхните руками. Теперь каждый представит, что в его руках находится шар. Мысленно рассмотрите его, не рассказывая о нем ничего своему партнеру. Ощутите его размер, фактуру, температуру, цвет и т.д. Обменяйтесь с партнером шарами. Попробуйте понять, каков шар вашего партнера. Расскажите друг другу о своих предположениях. Мысленно объедините шары, наблюдайте, как меняются их характеристики. Разъедините шары обратно. Изменились ли они? Подбросьте их вверх, встряхните руками, улыбнитесь, потянитесь. Сядьте в круг».

Вопросы для обратной связи: Расскажите о своем опыте. Были ли трудности, если да, то в чем они состояли? В какие моменты вы чувствовали контакт с вашим партнером?

#### 6. Упражнение «Ты мне нравишься, потому, что...»

Цель – формирование и развитие у участников направленности на эмпатийное общение, умения искренно и обоснованно выражать свое позитивное отношение к клиенту. Исследование каждым участником своих возможностей и зон развития в ситуации общения.

Ход работы: половина участников садится во внутренний круг. Другая половина садится во внешний круг. Участники внешнего и внутреннего круга сидят лицом друг к другу.

Инструкция: «Скажите человеку, сидящему напротив вас о тех его качествах, которые вам в нем нравятся, которые вы, возможно, хотели бы иметь сами. Старайтесь избегать «дежурных фраз», ваши слова должны быть искренними. Через минуту поменяйтесь ролями».

По окончании взаимодействия участники внешнего круга смещаются на одного человека вправо и продолжают работу. Работа идет до тех пор, пока круг не замкнется. Затем все рассаживаются в общий круг для обсуждения.

Вопросы для обратной связи: поделитесь своим опытом и ощущениями. Из какой роли было легче поддерживать общение? Что для вас комфортнее – делать комплименты или принимать их? Что полезного для вас было в этом опыте?

#### 7. Упражнение «Колокол»

Цель – создание состояния доверия группе, исследование каждым участником своих возможностей проявлять доверие, принимать проявления доверия других участников.

Ход работы: участники делятся в две равные группы. Каждая группа стоя образует тесный круг, в цент которого встает один участник. Он с закрытыми глазами максимально расслабляется и «падает» на стоящих вокруг него. Задача остальных как можно бережнее поддерживая его передавать друг другу в течение 1-2 минут. Затем в центр встает следующий участник. Упражнение продолжается пока все желающие не побывают в центре.

#### 8. Рефлексия внутреннего состояния

Цель – формировать навык самонаблюдения и адекватной оценки собственных состояний, качеств, результатов и т.д. Вопросы для обратной связи: что вы чувствуете сейчас? Как изменились ваши ощущения на начало и на конец занятия?

#### 9. Подведение итогов

Цель – сформулировать и вербализовать полученные результаты. Вопросы для обратной связи: что полезного вы получили в этих опытах? Какие внутренние ресурсы вам помогли справиться с заданиями? Чего, на ваш взгляд, вам не хватило в работе ведущего, в работе группы? Достигнута ли цель, поставленная вами в начале занятия?

### Часть 2 «Эмоциональная устойчивость» (4 часа)

#### 1. Приветствие

2. Обсуждение понятия «эмоциональная устойчивость» и его составляющих, связи эмоциональной устойчивости и саморегуляции

3. Формулирование целей и ожиданий участников.

4. Упражнения на концентрацию внимания «Сосредоточение на звуке», «Сосредоточение на ощущениях» (тренировка способности к самонаблюдению, рефлексии внутреннего состояния, вербализации ощущений, концентрации), «Сосредоточение на эмоциях и настроении» (тренировка способности восстанавливать и сохранять стабильное позитивное эмоциональное состояние)

5. Ситуационная ролевая игра на тему «Критические ситуации в работе педагога-психолога».

Предлагаемые ситуации:

1) Мама приводит дочь-подростка к психологу на консультацию. Девочка прогуливает занятия, курит, ходит с сомнительной компанией. Запрос матери: «сделайте с ней что-нибудь, поговорите. Я устала с ней бороться, она меня ни во что не ставит». Каковы будут действия психолога?

2) Психологу, только поступившему на работу, поручено провести тренинг с педагогическим коллективом.

3) К психологу обратилась старшеклассница с трудностями в определении будущей профессии. Она хочет идти в медицинскую академию, в то время как родители настаивают на ее поступлении на факультет иностранных языков.

4) Молодая преподавательница старших классов обратилась к психологу. Вот уже два месяца как один ученик оказывает ей знаки внимания, демонстрируя свои чувства.

6. Упражнения на позитивную визуализацию «Саморазвивающиеся представления»

7. Упражнения-техники саморегуляции «Без мыслей» (способность концентрироваться); «Я – предмет» (способность эмоционально отстраиваться от ситуации, наблюдая за ней и действуя в ней, сохраняя психологическую дистанцию)



8. Ситуационная ролевая игра на тему «Критические ситуации в работе педагога-психолога» (отработка способов конструктивного эмоционального реагирования в неординарных, стрессогенных, эмоциогенных и экстремальных ситуациях, встречающихся в работе педагога-психолога)

Предлагаемые ситуации:

1) В школе произошло ЧП. В 7 классе произошла драка, в которой участвовали 9 человек. Всех «драчунов» привели к психологу.

2) По результатам психологического заключения на ученика 2-го класса его рекомендовано перевести в класс выравнивания в той же школе. Возмущенные родители пришли к психологу разбираться.

9. Медитация-визуализация «Убежище» (тренировка способности восстанавливать стабильное позитивное эмоциональное состояние)

10. Обсуждение способов профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний, выработка правил эмоционального реагирования в сложных ситуациях, приемов восстановления позитивного эмоционального состояния

11. Рефлексия внутреннего состояния

12. Подведение итогов

Часть 3 «Самостоятельность принятия решений» (2 часа)

1. Приветствие

2. Обсуждение понятия «решительность» и его составляющих, связи решительности с уверенностью в себе и ответственностью

3. Формулирование целей и ожиданий участников

4. Обсуждение способов манипулирования и их распознавания

5. Упражнение-разминка «Да-нет» (тренировка навыков уверенного поведения)

6. Упражнение «Ответственность» (на осознание чувства ответственности за себя, меры ответственности за других)

7. Упражнение «Ведущий и ведомый»

## 8. Обсуждение и выработка в группе этапов принятия решения

### 9. Упражнение «Мой выбор»

Цель – исследовать возможности собственного выбора в различных ситуациях. Обнаружить ситуации, когда выбор за участника делал кто-то другой. Формировать направленность на принятие собственных решений. Осознание ответственности за принятие решений.

Ход работы. Участники делятся по парам. Слова ведущего: «В жизни бывают разные ситуации и мы по-разному принимаем в них участие. Часто решение необходимо принимать сообща, с учетом общих пожеланий. Но есть ситуации, где многое зависит только от нашего собственного решения. Это, прежде всего, ситуации выбора нашего собственного пути. Куда пойти учиться, кем работать, с какими людьми общаться, с кем связать свою жизнь, чем заняться в свободное личное время, как распорядиться заработанными деньгами, во что одеться, и т.д. Я предлагаю вам сейчас побыть «почемучками». В течение пяти минут спрашивайте у своего партнера почему он одел именно это, сделал что-то, съездил туда-то и т.п. свой ответ начинайте со слов «это был мой выбор...» или «это был не мой выбор...». Затем меняйтесь ролями».

Когда упражнение сделано, все садятся в круг. Вопросы для обратной связи: «Что вы взяли из этого упражнения? Поделитесь тем, что важно».

### 10. Упражнение-разминка «Походка»

Цель – повысить активность в группе. Исследование участниками реакций своего тела на состояния уверенности, неуверенности и беззаботности.

Ход работы: участникам предлагается разделиться на подгруппы по 3-5 человек и пройти по очереди походкой неуверенного человека, затем походкой беззаботного человека, затем – уверенного. Задание – пронаблюдать свои физические реакции в каждом из трех состояний, а также невербальные реакции других в ходе выполнения упражнения и поделиться друг с другом своими наблюдениями.

11. Ситуационная ролевая игра на тему «Принятие решений в профессиональных ситуациях» (принятие ответственности, принятие решения)

Предлагаемые ситуации:

1) К психологу обращается подросток с просьбой о помощи. Он тайком взял деньги родителей, чтобы купить новый велосипед и боится признаться. Велосипед он прячет у друга.

2) К психологу пришли две ученицы по поводу напряженных отношений с учителем и жалобами, что учитель снижает им отметки, делает слишком много замечаний. Одна из них сказала, что видела, как учительница ударила ее одноклассника. Какие варианты действий существуют? Какое решение целесообразнее принять психологу?

12. Рефлексия внутреннего состояния

13. Подведение итогов.

#### Модуль 4

«Формирование качеств коммуникативного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Цель – способствовать дальнейшему раскрытию участников, путем поддержания атмосферы доверия и обеспечения психологической безопасности в группе; развитие у участников коммуникативности, умения слушать, умения точно и лаконично высказывать свои мысли, умения отстаивать свою точку зрения, проявлений инициативы в общении; коррекция стилей общения участников, их дополнение новыми эффективными приемами и способами общения, овладение различными подходами в общении; формирование и развитие лидерских качеств личности в профессиональных ситуациях. Продолжительность занятий модуля составляла 8 часов.

Содержание занятия:

Часть 1 «Коммуникативность» (4 часа)

1. Приветствие
2. Обсуждение понятия «коммуникативность» и его составляющих, актуализация понятий «вербальная и невербальная коммуникация»
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Упражнение-разминка «Имена прилагательные»

Цель – активизация участников, создание у них настроения на работу.

Ход работы: каждый участник по очереди называет три прилагательных, начинающихся на первые буквы его имени, отчества и фамилии и при этом характеризующих его характер, настроение.

5. Упражнение «Позитивное представление»

Цель – актуализация и формирование у участников навыков уверенного общения, активного слушания, наблюдательности, эмпатии и рефлексии в процессе общения.

Ход работы: участники работают в парах.

Инструкция: «Пусть один из вас в течении 3 минут расскажет другому за что он себя уважает, любит, какими своими качествами, поступками, достижениями гордится, как он выражает любовь к себе, в чем это проявляется. Другой в это время внимательно слушает и наблюдает за говорящим. Когда рассказ партнера закончится – повторите его, по возможности используя формулировки, слова и жесты рассказчика. Второй должен его выслушать и в конце поправить, если нужно. Затем выполните то же самое, поменявшись ролями».

Затем все садятся в круг, ведущий предлагает поделиться впечатлениями, ощущениями, наблюдениями. Вопросы для обратной связи – «Что было полезного для вас в этом упражнении?», «Что было легче выполнить, что труднее?»

6. Упражнение-разминка «Ливень»
7. Упражнения на развитие вербальной коммуникации: «Техника интонирования», «Мысль одна, а слов много»

8. Упражнение «Заигранная пластинка» (развитие навыков уверенного общения), «Управление инициативой»
9. Упражнение «Взаимодействие»
10. Упражнения на развитие невербальной коммуникации «Подстройка», «Снятие зажима», «Мимические маски», «Немая сцена», «Сыщики» (развитие наблюдательности в процессе группового взаимодействия)
11. Рефлексия внутреннего состояния
12. Подведение итогов

#### Часть 2 «Лидерство» (4 часа)

1. Приветствие
2. Обсуждение понятия «коммуникативность» и его составляющих, актуализация понятий «вербальная и невербальная коммуникация»
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Упражнение «Когда я был лидером» (актуализация темы, осознание своих возможностей проявления лидерства, рефлексия внутреннего состояния)
5. Упражнения на возможность ощутить себя в роли лидера «Спички», «Король и свита», «Факел»
6. Обсуждение паттернов лидерского поведения
7. Рефлексия внутреннего состояния
8. Подведение итогов

#### Модуль 5

«Формирование качеств гностического компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Цель – формирование знаний содержания деятельности педагога-психолога, умений и навыков деятельности педагога-психолога посредством самостоятельной подготовки и проведения упражнений, выполнения специальных заданий; развитие находчивости и гибкости мышления в ситуациях профессионального характера; раскрытие

творческих возможностей и их проявления в профессиональной деятельности педагога-психолога; стимулирование повышения уровня общей культуры участников.

Развитие качеств гностического компонента лежит в основе формирования профессионально важных качеств будущего педагога-психолога. Достаточно эффективным для достижения поставленной цели, на наш взгляд, является включение участников в активную самостоятельную работу, заключающуюся в подготовке и выполнении специальных заданий, созданных на основе реальных «рабочих ситуаций» возникающих в повседневной деятельности педагога-психолога в школе.

Наиболее распространенным заданием являлась подготовка и проведение упражнений в группе. Это задание участники выполняли в ходе всей последующей работы по остальным модулям программы, что обеспечивало непрерывное формирование качеств гностического компонента во взаимодействии с формированием качеств других компонентов системы ПВК педагога-психолога. Также предусматривалось самостоятельное выполнение участниками индивидуальных заданий, суть которых заключалась в поиске решения проблемных ситуаций из деятельности педагога-психолога. Результаты выполнения выносились на обсуждение в группе.

Другая группа заданий строилась на основе моделирования ситуаций профессионального характера, возникающих в деятельности педагога-психолога, и выполнялась в условиях практических занятий со студентами.

Занятия данного модуля предусматривали 2 семинарских занятия, индивидуальную (консультация) и групповую работу (тренинг, групповая дискуссия, ролевая и деловая игра). Продолжительность занятий модуля составляла 14 часов.

Содержание занятия:

Часть 1 «Знания, умения и навыки деятельности педагога-психолога» (8 часов)

*Семинарское занятие № 3 на тему «Критерии оценки профессиональных знаний педагога-психолога»*

План:

1. Знания диагностических методик, условий и особенностей их проведения.
2. Знание способов профилактики и преодоления трудностей в интеллектуальном и личностном развитии школьников.
3. Знания принципов и методов развивающей и коррекционной работы психолога.
4. Знание специфики консультативной работы в школе.
5. Развитие интеллектуальных и личностных особенностей, специфика работы с одаренными детьми.
6. Психогигиена, применение различных техник для поддержания психологического здоровья школьников, знание психотехнологий поддержания психологического здоровья школьников.
7. Этические принципы работы педагога-психолога.

Вопросы и задания:

1. Подобрать комплекс диагностических методик для измерения и оценки познавательной сферы учащихся 5-х классов; подобрать методики, направленные на выявление учащихся начальной школы с трудностями интеллектуального развития и их особенностей.
2. Перечислите и раскройте методы коррекционно-развивающей работы педагога-психолога.
3. Подготовить занятие, направленное на профилактику агрессивного поведения в 9-х классах.
4. Каким, по вашему мнению, должно быть содержание психологической консультации подростка, страдающего одиночеством? Какие методы

диагностики и коррекции можно использовать в этом случае? Какие вопросы вы бы ему задали?

5. Раскройте проявление этических принципов и норм работы педагога-психолога с учащимися класса, определяемых методикой социометрии как «отвергаемые»? Каковы оптимальные действия педагога-психолога, направленные на диагностику и коррекцию социально-психологического климата в классе?

Литература:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.- 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998.
2. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». Уч. пособие / Под ред. И. Б. Гриншпуна. — М., Воронеж: МОДЭК, 2002.
3. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999.
4. Практическая психология образования. / по ред. И.В. Дубровиной. – СПб, 2000.
5. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – М., 2000.

*Семинарское занятие №4 на тему «Критерии оценки профессиональных умений и навыков педагога-психолога»*

План:

1. Умения разработки коррекционных, развивающих, просветительских, профилактических программ с учетом индивидуальных особенностей школьников и задач их развития на каждом возрастном этапе (адаптация 1 и 5-тиклассников, профориентация старшеклассников и т.д.).



2. Умение планировать собственную профессиональную деятельность (долгосрочное 1 год и краткосрочное на 1 день, на каждое занятие).
3. Умение спланировать и организовать работу по адаптации, коррекции, развитию школьников на разных этапах их возрастного развития.
4. Умение организовать работу по контролю личностного, интеллектуального, психоэмоционального состояния школьников в переломные (переходные) этапы их жизни.
5. Умения и навыки индивидуальной и групповой работы (искусство выступления перед аудиторией, просветительская работа и коррекционно-развивающая).
6. Умение применить профессиональный опыт и знания в критических, экстремальных и стрессогенных ситуациях (владение аппаратом диагностических и пр. технологий по работе с запросом).
7. Навык обновления профессиональных ЗУН, самостоятельное осуществление профессионального роста.

Вопросы и задания:

1. Подготовить учебный вариант коррекционной программы по снижению уровня тревожности в 11-м классе.
2. Составить план своей работы в качестве педагога-психолога на учебный год.
3. Составить план работы на 1 месяц.
4. Составить план рабочего дня.
5. Составить план действий по запросу классного руководителя на профориентационное мероприятие в 10-м классе; на улучшение психологического климата в 7-м классе; по запросу педагогического коллектива на подготовку троих учащихся 5-го, 8-го и 10-го классов к олимпиаде по психологии.

6. Составить план начальных и последующих действий по запросу в критической ситуации (подростковая драка, ученик 8-го класса снизил успеваемость из-за пережитого стресса).

Литература:

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. - 2-е изд., испр. – М.: Совершенство, 1998.
2. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог». Уч. пособие / Под ред. И. Б. Гриншпуна. — М., Воронеж: МОДЭК, 2002.
3. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. – Екатеринбург, 1999.
4. Практическая психология образования. / по ред. И.В. Дубровиной. – СПб, 2000.
5. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – М., 2000.

Часть 2 «Интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления» (2 часа)

Предусматривает заранее согласованное включение упражнений, подготовленных студентами.

1. Приветствие
2. Обсуждение понятий «интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления» и их составляющих, актуализация в сознании участников необходимости их применения в профессиональных ситуациях
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Упражнение-разминка «Мозговой штурм»
5. Упражнения, подготовленные участниками
6. Обсуждение проблемных ситуаций профессионального характера, поиск оптимальных решений

7. Поиск различных вариантов выхода из проблемной ситуации профессионального характера

8. Рефлексия внутреннего состояния

9. Подведение итогов

Часть 3 «Способность к творческому применению профессионального опыта» (2 часа)

Предусматривает заранее согласованное включение упражнений, подготовленных студентами.

1. Приветствие

2. Обсуждение понятий «творчество», «креативность» и их составляющих, актуализация в сознании участников необходимости их применения в профессиональных ситуациях

3. Формулирование целей и ожиданий участников

4. Упражнения на активизацию творческого мышления: «Девять точек», «Дуб на дороге», «Нестандартное применение предмета»

5. Упражнение «Разговор с волшебником»

6. Упражнение-разминка «Я иду по...»

7. Упражнение «Кто я?»

8. Рефлексия внутреннего состояния

9. Подведение итогов

Часть 4 «Общая культура» (2 часа)

Групповая дискуссия на тему «Должен ли педагог-психолог постоянно работать над расширением своего кругозора вне психологии и педагогики?»

Цель – актуализировать в сознании участников необходимости повышать уровень общей культуры; прояснить собственную позицию по обсуждаемому вопросу, выявить многообразие точек зрения, расширив собственное видение проблемы; развивать умение импровизировать; развивать умение отстаивать собственную точку зрения.

Процедура дискуссии состоит из трех основных этапов:

- 1) этап ориентировки – определение целей дискуссии, сбор информации (мнений, суждений, идеи, предложений всех участников) по обсуждаемой проблеме.
- 2) этап оценки – упорядочение, обоснование и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации.
- 3) Завершающий этап – подведение итогов дискуссии: сопоставление целей дискуссии с полученными результатами.

### Модуль 6

«Формирование качеств мотивационного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Цель – осознание участниками собственных мотивов профессиональной деятельности, коррекция мотивационных предпочтений, формирование направленности личности в будущей профессии, формирование мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности педагога-психолога; способствовать дальнейшему поддержанию безопасной для участников психологической обстановки и атмосферы доверия.

Развитие качеств мотивационного компонента происходит в процессе работы по всем модулям программы и заключается в непрерывном ориентировании участников на поиск внутренних и внешних ресурсов для достижения поставленных задач профессионального характера, формировании у участников уверенности в собственных возможностях и возможностях других людей. Продолжительность занятий модуля составляла 6 часов.

Занятие, направленное на формирование мотивации достижения успеха в профессии педагога-психолога, предусматривает заранее согласованное включение упражнений, подготовленных студентами.

Содержание занятия:

1. Приветствие
2. Обсуждение понятий «мотивация», «цель» и их составляющих, актуализация необходимости осознания собственных мотивов профессионального выбора и деятельности педагога-психолога
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Выполнение упражнений, подготовленных участниками
5. Упражнение «Лучший мотив»
6. Упражнение «Планирование будущего»
7. Упражнение-разминка «Походка»
8. Упражнение «Моя будущая профессия» (выяснение правильности представлений о профессии, ожиданий от нее и изменение этих ожиданий)
9. Обсуждение и выработка правил движения к успеху в соответствии с концепцией внутренней мотивации Э.Деси
10. Упражнение «5 шагов»
11. Рефлексия и вербализация внутреннего состояния
12. Подведение итогов

## Модуль 7

«Формирование качеств практического компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Цель – осознание участниками особенностей своего распределения времени; формирование у участников навыков рациональной организации своего времени; формирование более ответственного отношения к себе, окружающим, своей работе и другим сферам жизни и деятельности; ориентирование участников на проявления инициативы в ситуациях профессионального характера и других областях деятельности.

Взаимосвязи качеств всех компонентов и полимодальность подобранных упражнений обеспечивают взаимопроникновение формирующих целей и задач различных модулей. В некоторых случаях,

взаимосвязи профессионально важных качеств оказываются настолько тесными, что приводит к необходимости их «объединения» в формирующем занятии определенного модуля. Такие взаимосвязи, на наш взгляд, позволяют оптимизировать структуру программы и повысить его эффективность. Поскольку направленность личности в профессиональной деятельности тесно взаимосвязана с качествами мотивационного компонента, упражнения, направленные на ее формирование и развитие проводились в шестом модуле. В задачи данного модуля входит формирование таких ИПВК как организованность, ответственность и инициативность. Продолжительность занятий модуля составляла 6 часов.

Содержание занятия:

#### Часть 1 «Организованность» (2 часа)

Предусматривает заранее согласованное включение упражнений, подготовленных студентами.

1. Приветствие
2. Обсуждение понятий «организованность», «самоменеджмент»
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Выполнение упражнений, подготовленных участниками
5. Упражнение «Я управляю своей жизнью...?»
6. Упражнение «Поглотители времени»
7. Упражнение «Чего я хочу от своей жизни»
8. Обсуждение и выработка в группе правил управления своим временем
9. Задание «Составление плана завтрашнего дня»
10. Задание «Составление плана рабочего дня педагога-психолога», исходя из поставленных условий
11. Рефлексия и вербализация внутреннего состояния
12. Подведение итогов

#### Часть 2 «Ответственность и инициативность» (4 часа)

Предусматривает заранее согласованное включение упражнений, подготовленных студентами.

1. Приветствие
2. Обсуждение понятий «ответственность», «инициативность» и их взаимосвязи
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Выполнение упражнений, подготовленных участниками
5. Ситуационная ролевая игра на проявление инициативы и ответственности в ситуациях профессионального характера
6. Рефлексия и вербализация внутреннего состояния
7. Подведение итогов

## Модуль 8

«Формирование качеств рефлексивного компонента системы профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»

Цель – осознание участниками собственного уровня саморегуляции в критических ситуациях, способов и навыков саморегуляции, выработанных на личном опыте; закрепление навыков и расширение возможностей саморегуляции, полученных в начале прохождения программы; продолжение формирования способности к адекватной самооценке; развитие способности к рефлексии своих состояний без утраты контакта с окружающими.

Упражнения этого модуля, прежде всего, направлены на формирование таких качеств, как способность к саморегуляции и способность к адекватной самооценке. Честность и искренность входят в состав правил работы в группе, за выполнением которых наблюдал ведущий и сами участники, поэтому данные качества корректировались и развивались в течение всей работы участников.

Особое внимание в этом модуле уделялось самостоятельной подготовке и выполнении участниками упражнений под контролем ведущего. Продолжительность занятий модуля составляла 6 часов.

Содержание занятия:

Часть 1 «Способность к саморегуляции» (4 часа)

Предусматривает заранее согласованное включение упражнений, подготовленных студентами.

1. Приветствие
2. Обсуждение понятий «саморегуляция», «эмоциональная устойчивость», «тревожность», «стресс» и их взаимосвязи
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Выполнение упражнений, подготовленных участниками
5. Рефлексия внутреннего состояния
6. Подведение итогов

Часть 2 «Способность к адекватной самооценке» (2 часа)

1. Приветствие
2. Обсуждение понятия «самооценка»
3. Формулирование целей и ожиданий участников
4. Выполнение упражнений, подготовленных участниками
5. Упражнение «Я - ...»
6. Упражнение «Горячий стул»
7. Упражнение «Плюс-минус»
8. Упражнение «Мандала»
9. Рефлексия и вербализация внутреннего состояния
10. Подведение итогов

## Модуль 9

### «Подведение итогов групповой работы»

Цель – закрепление достигнутых изменений, разрешение возникших у участников вопросов, создание благоприятной психологической атмосферы для подведения итогов проделанной работы и завершения занятий; создать позитивный настрой на будущее.



В ходе работы в первой части модуля происходило обсуждение в группе пройденных занятий, важных для отдельных участников моментов работы и возникших вопросов. Окончание обсуждения предполагало подведение итога под проделанной работой каждым участником и оказанием ему групповой поддержки путем обратной связи.

Во второй части модуля в условиях позитивной, спокойной и безопасной атмосферы в группе, участникам предоставлялась возможность высказать свои пожелания другим участникам и ведущему. Продолжительность занятий модуля составляла 2 часа.

Содержание занятия:

Часть 1 (1,5 часа)

1. Приветствие
2. Формулирование целей и ожиданий участников
3. Обратная связь «Что я получил от этой работы»
4. Обратная связь «Мне понравилось...»
5. Подведение итогов

Часть 2 (20-30 минут)

6. Упражнение «Я хочу тебе подарить...»
7. Пожелания участников друг другу и ведущему
8. Завершение

В ходе реализации программы была организована и контролировалась самостоятельная работа студентов.

#### **Самостоятельная работа студентов**

№	Название темы	Изучаемые вопросы	Кол-во часов	Форма контроля
1	Феномен профессионально важных качеств в психологических исследованиях	Различные подходы к пониманию структуры ПВК в отечественной и зарубежной психологии	6	Конспект

2	Профессиональная деятельность педагога-психолога	По вопросам семинара	8	Конспект
3	Профессионально важные качества педагога-психолога	По вопросам семинара	10	Конспект, таблица
4	Проблемы формирования профессионально важных качеств педагога-психолога	Методы формирования и развития ПК педагога-психолога на этапе его профессиональной подготовки	6	Реферат, конспект
5	Эмоциональный компонент модели профессионально важных качеств педагога-психолога	Составление программы тренинга эмпатии, эмоциональной устойчивости, решительности	8	Конспект
6	Коммуникативный компонент модели профессионально важных качеств педагога-психолога	Составление программы тренинга коммуникативности, лидерства	6	Конспект
7	Гностический компонент модели профессионально важных качеств педагога-психолога	Составление программы тренинга креативности в деятельности педагога-психолога	12	Конспект
8	Мотивационный компонент модели профессионально важных качеств педагога-психолога	Составление программы тренинга мотивации профессиональной деятельности педагога-психолога	8	Конспект
9	Практический компонент модели профессионально важных качеств педагога-психолога	Составление программы тренинга ответственности, управления временем, инициативности в деятельности педагога-психолога	10	Конспект

10	Рефлексивный компонент модели профессионально важных качеств педагога-психолога	Составление программы тренинга саморегуляции	6	Конспект
----	---	--	---	----------

*Оценка результативности программы* проводилась при помощи психодиагностических методов и методик, перечисленных в разделе «Тематическое планирование», а также методом наблюдения. Выбор методов обусловлен тематикой исследования и целью программы. Полученные результаты представлены в монографии.

***Требования к уровню подготовки выпускника:***

Формой контроля уровня подготовки студента является зачет.

Оценка «зачтено»

Студент обладает глубокими, прочными и всесторонними знаниями; владеет системой основных научно-психологических понятий курса; проявляет умения анализировать теоретические понятия; умеет переносить теоретические знания на практику. Студент самостоятельно разрабатывает и проводит занятия с элементами психологического тренинга, обладает умениями и навыками в направлениях деятельности педагога-психолога – психодиагностики, психологического консультирования, психологической коррекции. Способен к решению теоретических и практических задач профессионального характера.

«Не зачтено»

Студент проявляет знания поверхностные, несистемные; слабо владеет базовыми теоретическими понятиями; затрудняется переносить теоретические знания для решения практических задач профессионального характера.

Что должен **знать**:

- знание основных понятий и проблем курса;

– знание положений основных подходов к изучению профессиональной деятельности: системного, личностно-ориентированного, деятельностного и т.д.

– знание профессионально важных качеств педагога-психолога и особенностей их формирования;

– знание требований, предъявляемых ГОСТ к подготовке педагога-психолога, квалификационных требований к специалисту, должностных обязанностей, прав и ответственности;

– содержания деятельности педагога-психолога: специфики работы во всех направлениях деятельности, специфики организации работы психолога в психологической службе образовательного учреждения, работы с документацией педагога-психолога;

– знание своих особенностей, личностных ресурсов и «зон развития»;

**Уметь:**

– организовать процесс работы педагога-психолога (планирование деятельности на год, квартал, месяц, день);

– работать с документацией педагога-психолога по всем направлениям профессиональной деятельности (психодиагностическому, психопрофилактическому, психокоррекционному, психологического консультирования, психологического просвещения, социально-диспетчерской деятельности);

– владеть навыками саморегуляции в эмотивных ситуациях;

– владеть различными формами психолого-педагогической работы (уметь организовать и провести занятия с использованием различных методов: психологического тренинга, групповой дискуссии, ролевой и деловой игры, методов психологической коррекции, приемов психологического консультирования);

– использовать в наиболее полной мере имеющиеся личностные ресурсы в процессе психолого-педагогической деятельности;

– адекватно ситуации оценивать свои профессиональные возможности;

***Материально-техническое обеспечение***

– канцелярские принадлежности: ватман, бумага, карандаши, краски, маркеры, фломастеры, скрепки, магниты, CD-, DVD-диски;

– учебно-наглядные пособия (электронные презентации, таблицы, схемы и т.д.);

– карточки, раздаточные материалы;

– аудиовизуальные материалы;

– ТСО: системный блок не ниже P-166, экран, лазерный проектор, магнитофон;

**Методика изучения профессионально важных качеств педагога-психолога (В.И. Долгова)**

Инструкция «Уважаемый коллега! Просим Вас произвести самооценку знаний, умений, личностных качеств, составляющих профессионально важные качества педагога-психолога. Вам необходимо оценить степень сформированности каждого из перечисленных качеств, опираясь на их характеристики. В графе «самооценка» поставьте отметку напротив соответствующего уровня. При оценивании помните, что иметь оценку в 4 и 5 баллов это не значит «хорошо», а оценку 2-3 балла – «плохо». Оценки лишь отражают Ваши индивидуальные особенности и означают степень выраженности того или иного качества. Наилучший результат будет получен, если Вы будете искренни в своих самооценках»

№		Самооценка	Экспертная оценка
	<i>Эмпатия</i>		
1	Высоко развита способность понимать другого человека посредством эмоционального вчувствования в его переживания, мысли, чувства и состояния; обладает высокой степенью предвидения реакций, действий, поведения другого в конкретных ситуациях (5 баллов)		
2	Способен понимать мысли, чувства, переживания и состояния другого человека; при необходимости способен предсказать действия и реакции другого в конкретной ситуации (4 балла)		
3	Склонен к сосредоточенности на собственных внутренних процессах и состояниях в той степени, которая затрудняет эмоциональное вчувствование в состояние другого; затрудняется предсказать действия и реакция другого в конкретных ситуациях (3 балла)		
4	Замкнут в собственном эмоциональном состоянии, невнимателен к эмоциональным состояниям другого; в предсказывании реакций и действий другого исходит из собственных эмоциональных состояний, не учитывая состояния другого (2 балла)		
	<i>Эмоциональная устойчивость</i>		
5	В эмоциогенной ситуации взаимодействия обладает высокой степенью устойчивости эмоционального состояния, способствующего выбору эффективной тактики и стратегии действий и поведения; развита способность к регулированию эмоционального		

	состояния в условиях напряженной деятельности, повышающему ее продуктивность (5 баллов)		
6	В эмоциогенной ситуации, а также в условиях напряженной деятельности, при определенных усилиях, способен регулировать и сохранять эмоциональное состояние, способствующее выполнению поставленных задач (4 балла)		
7	В эмоциогенной ситуации взаимодействия, а также в условиях напряженной деятельности, затрудняется регулировать и сохранять эмоциональное состояние, способствующее выполнению поставленных задач; склонен к эмоциональным переживаниям, эмоциональному возбуждению в стрессовых условиях взаимодействия, в условиях незапланированных изменений (3 балла)		
8	Преобладает импульсивность, отсутствует контроль над эмоциональными состояниями в эмоциогенных ситуациях взаимодействия; в условиях напряженной деятельности допускает эмоциональные срывы, затрудняющие выполнение поставленных задач (2 балла)		
<i>Самостоятельность принятия решений</i>			
9	Высоко развита способность к обоснованному принятию самостоятельных решений; обладает навыками предвидения; в критических ситуациях способен к принятию самостоятельных решений (5 баллов)		
10	В принятии решений как правило самостоятелен; способен анализировать и прогнозировать события; в критических ситуациях способен к самостоятельному принятию решений (4 балла)		
11	Способен к принятию самостоятельных решений, однако они не всегда бывают обоснованными; в критических ситуациях допускает проявления нерешительности (3 балла)		
12	К принятию самостоятельных решений подготовлен недостаточно. В критических ситуациях самостоятельно решения принимать затрудняется, проявляет нерешительность (2 балла)		
<i>Коммуникативность</i>			
13	Легко устанавливает контакт и инициирует общение, обладает высоким чувством такта в общении, умеет слушать и слышать, доброжелателен и чуток, обладает чувством юмора (5 баллов)		
14	Способен устанавливать контакт с окружающими, в общении тактичен, проявляет элементы чуткости и доброжелательности; способен расположить к себе (4 балла)		
15	При необходимости способен устанавливать контакт с окружающими; такт проявляет в общении не всегда; чуткость и доброжелательности проявляет редко; в общении бывает несдержан и не всегда доступен (3 балла)		

16	Тактичностью в общении не отличается; допускает грубость в общении; на контакт с сотрудниками идет с трудом, замкнут (2 балла)		
<i>Лидерство</i>			
17	Обладает высокоразвитыми способностями положительного влияния на людей; ярко выражены качества лидера (5 баллов)		
18	Способен оказывать положительное влияние на людей; обладает качествами лидера (4 балла)		
19	Способен как положительно так и негативно влиять на людей но в практической деятельности этим пользуется редко; среди подчиненных выступает как формальный лидер (3 балла)		
20	Качествами лидера не обладает и не стремится к этому; в коллективе незаметен; к принципиальным вопросам позиция зачастую не определена (2 балла)		
<i>Знание содержания деятельности педагога-психолога</i>			
21	Обладает глубокими, прочными и всесторонними знаниями, имеет целостное представление об их системе (5 баллов)		
22	Обладает твердыми системными знаниями; способен к решению теоретических задач профессионального характера (4 балла)		
23	Обладает профессиональными знаниями для решения задач профессионального характера (3 балла)		
24	Знания поверхностные, несистемные, профессиональные задачи самостоятельно решать затрудняется (2 балла)		
<i>Умения и навыки деятельности педагога-психолога</i>			
25	Высоко развиты и обеспечивают выполнение практических задач профессионального характера на высоком уровне (5 баллов)		
26	Развиты и обеспечивают требуемый уровень компетентности в решении задач профессионального характера (4 балла)		
27	Развиты удовлетворительно, обеспечивают выполнение профессиональных задач на достаточном уровне при посторонней помощи (3 балла)		
28	Развиты слабо, при реализации навыков и умений в практической деятельности требуется постоянный контроль (2 балла)		
<i>Интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления</i>			
29	Гибкость мышления позволяет решать сложные задачи профессионального характера; высокий уровень развития мыслительной деятельности; ярко выраженная склонность к приобретению новых знаний и их эффективному использованию в профессиональной деятельности; способен находить решения сложных задач, опираясь на имеющиеся ресурсы (5 баллов)		
30	Уровень развития мыслительной деятельности позволяет приобретать новые знания и использовать их в профессиональной деятельности; при необходимости		



	способен находить выход из непредвиденных ситуаций профессионального характера (4 балла)		
31	Имеет сложности с применением полученных знаний на практике; не стремится к постоянному обогащению новыми знаниями; затрудняется в поиске выхода из незапланированных и неожиданных профессиональных ситуаций (3 балла)		
32	К получению новых знаний не стремится, имеет значительные затруднения в применении знаний на практике; неожиданные ситуации могут поставить в тупик, лишит собственной инициативы к поиску решения (2 балла)		
<i>Способность к творческому применению профессионального опыта</i>			
33	Способен адекватно оценивать сложные задачи в профессиональной области и находить конструктивные и нетрадиционные способы их решения; генерирует новации, способен к обоснованному риску (5 баллов)		
34	Способен критически оценивать накопленный опыт и использовать его для квалифицированного решения задач в профессиональной области (4 балла)		
35	Нестандартные (неординарные) задачи в профессиональной области решать самостоятельно затрудняется; предпочитает действовать без новаций, по шаблону (3 балла)		
36	Профессиональные задачи решает только лишь традиционными способами; новое в профессиональной области не воспринимает или отвергает (2 балла)		
<i>Общая культура</i>			
37	Обладает высокой общей и специальной эрудицией; систематически работает над расширением и углублением знаний из различных областей науки, техники, специальных отраслей знаний; высоко развиты разносторонние культурные потребности (5 баллов)		
38	Эрудирован; стремится к расширению своих знаний в различных областях науки, техники, специальных отраслей знаний; стремится к формированию разносторонних культурных потребностей (4 балла)		
39	Уровень общей и специальной культуры посредственный, над расширением и углублением знаний работает не систематически (3 балла)		
40	Уровень общей и специальной культуры низкий; стремлением к расширению кругозора не отличается, систематически работать над собой не способен; диапазон культурных потребностей ограничен (2 балла)		
<i>Оптимистичность</i>			
41	Обладает устойчивым позитивным мировосприятием; жизнерадостен; искренне верит в силы и возможности людей, а также в собственные силы и возможности как субъекта деятельности (5 баллов)		
42	В мировосприятии преобладает позитив, вера в собственные возможности и силы других людей (4		

	балла)		
43	Мировосприятие позитивно наполовину, далеко не во всех профессиональных и жизненных ситуациях склонен к оптимистическим прогнозам (3 балла)		
44	В большей степени присущ пессимизм; людей воспринимает со стороны их проблем, а не ресурсов для выхода из сложных проблемных ситуаций; слабо верит в собственные силы (2 балла)		
<i>Работоспособность</i>			
45	Работоспособность высокая, отличается трудолюбием; состояние здоровья соответствует возрастным показателям; способен легко переносить большие физические и психологические нагрузки (5 баллов)		
46	Работоспособен, трудолюбив, состояние здоровья соответствует возрастным показателям, способен переносить физические и психологические нагрузки (4 балла)		
47	Работоспособность удовлетворительная; трудолюбием не выделяется; состояние здоровья удовлетворительное; нагрузки переносит с затруднением (3 балла)		
48	Работоспособность низкая, ленив; состояние здоровья требует постоянного медицинского освидетельствования, часто болеет; нагрузки переносит с большими усилиями (2 балла)		
<i>Гуманность</i>			
49	Высоко развито чувство уважительного отношения к человеку; отзывчив, заботлив, доброжелателен (5 баллов)		
50	Уважительно относится к человеку; способен проявлять заботу об окружающих; отзывчив, не лишен сочувствия и сопереживания (4 балла)		
51	Способен к проявлению уважительного отношения к человеку, но не всегда и не по отношению ко всем; заботу об окружающих проявляет непостоянно; допускает элементы бездушия, черствости (3 балла)		
52	Часто проявляет элементы неуважительного отношения к человеку; заботой об окружающих не выделяется, не отзывчив (2 балла)		
<i>Организованность</i>			
53	Организованность высокая, умеет планировать свою работу; развита рациональность и последовательность в практической деятельности (5 баллов)		
54	Умеет организовывать свою работу, несуетлив; постоянно повышает культуру планирования (4 балла)		
55	Качество развито удовлетворительно, допускает проявления суетливости; испытывает затруднения с планированием своей работы (3 балла)		
56	Качество развито слабо, навыки планирования повседневной деятельности низкие; в работе суетлив; действия зачастую не продуманы (2 балла)		
<i>Ответственность</i>			

57	Высоко развиты: чувство долга, ответственности. Надежен в решении задач повседневной деятельности (5 баллов)		
58	Присуще ярко выраженное чувство ответственности и исполнительности (4 балла)		
59	Ответственность и исполнительность проявляются непостоянно. Требуется контроль за исполнением (3 балла)		
60	Проявляет безответственность, склонен к неисполнительности (2 балла)		
<i>Инициативность</i>			
61	Инициативен, творчески относится к решению поставленных задач; способен генерировать и продвигать обоснованные и заслуживающие внимания идеи; предприимчив (5 баллов)		
62	Способен к проявлению инициативы, активен, не лишен творческого отношения к делу; предприимчив (4 балла)		
63	Инициативы проявляет по необходимости, активностью и творческим отношением к делу не выделяется, предпринимательские способности не проявлены (3 балла)		
64	Безынициативен, в отношении к работе преобладает пассивность, элементы творческого подхода к делу не проявлены (2 балла)		
<i>Направленность</i>			
65	Устойчивые мотивы деятельности – профессиональный рост, интерес к делу и работе с детьми, людьми вообще, достижение положительных качественных результатов деятельности (помощь людям в решении психологических проблем и т.д.), самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности (5 баллов)		
66	Ведущие мотивы деятельности (в порядке убывания) - карьерный рост, интерес к делу, самореализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности, достижение положительных качественных результатов деятельности (помощь людям в решении психологических проблем и т.д.) (4 балла)		
67	Отсутствует единая система устойчивых мотивов, в зависимости от текущих ситуаций в профессиональной деятельности мотивы могут меняться. В деятельности могут присутствовать, как важные, мотивы, не связанные с профессиональным ростом (материальное обеспечение и т.п.) (3 балла)		
68	Интересы, склонности и мотивы не совпадают с выбранной деятельностью (2 балла)		
<i>Способность к саморегуляции</i>			
69	В стрессогенных условиях умеет управлять собой; высокая психологическая устойчивость; способен быстро адаптировать к новым условиям в профессиональной деятельности и в жизни (5 баллов)		

70	Способен к адаптации в новых условиях; умеет управлять собой в сложных ситуациях; психологически устойчив (4 балла)		
71	В сложных неординарных ситуациях может допускать потерю контроля за своим поведением; для адаптации к новым условиям требуется время; психологическая устойчивость невысокая (3 балла)		
72	В сложных, стрессовых ситуациях поведение непредсказуемое; психологическая устойчивость низкая, подвержен паническим настроениям (2 балла)		
<i>Способность к адекватной самооценке</i>			
73	Высоко развиты способности оценивать свои действия и результаты деятельности; в разумной степени самокритичен (5 баллов)		
74	Способен к адекватной самооценке; самокритичен (4 балла)		
75	Свои действия и результаты деятельности оценивает не всегда адекватно. Способности к самокритике ограничены (3 балла)		
76	К адекватной оценке своих действий и результатов деятельности не способен; не самокритичен (2 балла)		
<i>Честность</i>			
77	Честен, искренен, высокопорядочен; устанавливает честные, искренние отношения, основанные на взаимном доверии (5 баллов)		
78	Стремится к установлению честных и искренних отношений; честность входит в личную систему ценностей (4 балла)		
79	Способен к установлению честных и искренних отношений; допускает элементы неискренности; честность проявляет избирательно (3 балла)		
80	К установлению искренних отношений не способен; постоянно допускает элементы нечестности и неискренности к себе и окружающим (2 балла)		

### Шкала оценок профессионально важных качеств педагога-психолога

№	Интервал оценок	Уровень развития
<b>Шкала оценок по эмоциональному компоненту системы ПВК</b>		
1	13-15	желаемый
2	10-12	приемлемый
3	8-9	критический
4	0-7	недопустимый
<b>Шкала оценок по коммуникативному компоненту системы ПВК</b>		
1	9-10	желаемый
2	7-8	приемлемый
3	5-6	критический
4	0-4	недопустимый
<b>Шкала оценок по гностическому компоненту системы ПВК</b>		
1	21-25	желаемый

2	17-20	приемлемый
3	14-16	критический
4	0-13	недопустимый
Шкала оценок по мотивационному компоненту системы ПВК		
1	13-15	желаемый
2	10-12	приемлемый
3	8-9	критический
4	0-7	недопустимый
Шкала оценок по практическому компоненту системы ПВК		
1	16-20	желаемый
2	13-15	приемлемый
3	10-12	критический
4	0-9	недопустимый
Шкала оценок по рефлексивному компоненту системы ПВК		
1	13-15	желаемый
2	10-12	приемлемый
3	8-9	критический
4	0-7	недопустимый

### **Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) Б.А. Федоришина.**

Коммуникативность как черта характера развивается на основе общительности, которая, закрепляясь в поведении, является предпосылкой для формирования таких качеств личности, как направленность на общение, интерес к людям, социальная перцепция, рефлексия, эмпатия. Все эти качества необходимы для работы в сфере «человек-человек», а также в других сферах, где работа связана с управлением и общением. Не менее важны и организаторские склонности, которые проявляются в способности к самостоятельному принятию решений, особенно в сложных ситуациях, в инициативности, в деятельности и общении, в планировании деятельности.

Для работы с методикой необходим вопросник КОС и лист для ответов. Обследование может проводиться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым раздают бланки для ответов и зачитывают инструкцию.

Инструкция: «Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если ваш ответ на вопрос положителен (вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если ваш ответ отрицателен (вы не согласны) – поставьте минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда вы запишете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

### Обработка результатов:

1. сопоставить ответы испытуемого с дешифратором и подсчитать количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям.
2. вычислить оценочные коэффициенты коммуникативных ( $K_k$ ) и организаторских ( $K_o$ ) склонностей как количества совпадающих ответов по коммуникативным склонностям ( $K_x$ ) и организаторским склонностям ( $O_x$ ) к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам:

$$K_k = K_x / 20 \text{ и } K_o = O_x / 20.$$

Для качественной оценки результатов необходимо сопоставить полученные коэффициенты со шкальными оценками.

При анализе полученных результатов необходимо учитывать следующие параметры:

1. Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.
2. Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды, проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.
3. Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их

склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

4. Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.
5. Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать всякие игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

#### *Вопросник КОС*

1. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?



3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненное вам кем-то из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вы включаетесь в новую для вас компанию?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнять сегодня?
13. Легко ли вам удастся устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиваться, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?

20. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу, при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли вы, что вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую для вас компанию?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую вам компанию?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

*Лист ответов*

ФИО \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.
9.	10.	11.	12.
13.	14.	15.	16.
17.	18.	19.	20.
21.	22.	23.	24.
25.	26.	27.	28.
29.	30.	31.	32.
33.	34.	35.	36.
37.	38.	39.	40.

*Дешифратор*

Склонности	Ответы	
	Положительные	Отрицательные
Коммуникативные	Вопросы 1-го столбца	Вопросы 3-го столбца
Организаторские	Вопросы 2-го столбца	Вопросы 4-го столбца

*Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей*

$K_k$	$K_o$	Шкальная оценка
0,10-0,45	0,20-0,55	1
0,45-0,55	0,56-0,65	2
0,56-0,65	0,66-0,70	3
0,66-0,75	0,71-0,80	4
0,75-1,00	0,81-1,00	5

## Многофакторный личностный опросник FPI

Личностный опросник FPI (форма В) был адаптирован и модифицирован в связи с исследованиями, проводимыми факультетом психологии ЛГУ по договору о научном сотрудничестве с Гамбургским университетом. Данный опросник создан для прикладных исследований, его шкалы сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов. Главным образом опросник предназначен для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения. Всего опросник содержит 12 шкал. Форма В отличается от полной формы только в два раза меньшим числом вопросов (общее количество вопросов - 114). Первый вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер. Шкалы опросника I-IX являются основными, а X-XII – производными, интегрирующими. Производные шкалы составлены из вопросов основных и обозначаются иногда не цифрами, а буквами (Е, N и M соответственно).

В нашем исследовании особое значение придается лишь трем шкалам, позволяющим определить состояние некоторых профессионально важных качеств у испытуемых: эмоциональной устойчивости и устойчивости к стрессу, это шкалы IV (раздражительность), VI(уравновешенность) и XI (эмоциональная лабильность)– для оценки эмоциональной устойчивости. Мы приведем краткое описание всех 12 шкал.

Шкала I (невротичность) характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями.

Шкала II (спонтанная агрессивность) позволяет выявить и оценить психопатизацию интротенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о повышенном уровне психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного поведения.

Шкала III (депрессивность) – дает возможность диагностировать признаки, характерные для психопатологического депрессивного синдрома. Высокие оценки соответствуют наличию этих признаков в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде.

Шкала IV (раздражительность) позволяет судить об эмоциональной устойчивости. Высокие оценки свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Шкала V (общительность) характеризует как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности.

Шкала VI (уравновешенность) отражает устойчивость к стрессу. Высокие оценки свидетельствуют о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

Шкала VII (реактивная агрессивность) имеет целью выявить наличие признаков психопатизации экстратенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о высоком уровне психопатизации, характеризующимся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

Шкала VIII (застенчивость) отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Высокие оценки по шкале отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах.

Шкала IX (открытость) позволяет характеризовать отношение к социальному окружению и уровень самокритичности. Высокие оценки свидетельствуют о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Оценки по данной шкале могут в той или иной мере способствовать анализу искренности ответов обследуемого при работе с данным опросником, что соответствует шкалам лжи других опросников.

Шкала X (экстраверсия-интроверсия) высокие оценки свидетельствуют о выраженной экстравертированности, низкие – выраженной интровертированности.

Шкала XI (эмоциональная лабильность) высокие оценки указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Низкие оценки могут характеризовать не только высокую стабильность эмоционального состояния как такового, но и хорошее умение владеть собой.

Шкала XII (маскулинизм-феминизм) высокие оценки свидетельствуют о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу, низкие – по женскому.

#### *Порядок работы.*

Исследование может проводиться индивидуально или с группой испытуемых. В последнем случае необходимо, чтобы каждый из них имел не только ответный лист, но и инструкцию. Размещаться испытуемые должны так, чтобы не создавать помех друг другу. Психолог кратко кратко излагает цель исследования и правила работы с опросником. Важно создать положительную мотивацию исследуемых на работу с опросником. Взаимные консультации по ответам, обсуждения не приветствуются. После этих разъяснений психолог дает время на ознакомление с инструкцией, отвечает

на вопросы (если они возникли), и предлагает перейти к самостоятельной работе с опросником.

### Обработка результатов.

Первая процедура направлена на получение первичных («сырых») оценок. Для этого нужно подготовить матричные формы ключей каждой шкалы на основе общего ключа опросника.

### Ключ

№ шкалы	Название шкалы и кол-во вопросов	Ответы по номерам вопросов	
		да	нет
I	Невротичность 17	4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105	49
II	Спонтанная агрессивность 13	32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114	99
III	Депрессивность 14	16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100	-
IV	Раздражительность 11	6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110	-
V	Общительность 15	2, 19, 46, 52, 55, 94, 106	3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113
VI	Уравновешенность 10	14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111	-
VII	Реактивная агрессивность 10	13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98	-
VIII	Застенчивость 10	9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109	33
IX	Открытость 13	7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101	-
X	Экстраверсия-интроверсия 12	2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110	20, 87
XI	Эмоциональная лабильность 14	24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113	59
XII	Маскулинизм-феминизм 15	18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104	16, 20, 31, 47, 84

Ответы испытуемых сверяются с ключом. Подсчитывается количество совпадений (по 1 баллу за каждое). Полученные значения заносятся в столбец первичных оценок протокола занятия.

### Протокол занятия

ФИО \_\_\_\_\_  
Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

### Профиль личности

№ шкалы	Первичная оценка	Стандартная оценка (баллы)								
		9	8	7	6	5	4	3	2	1
I										

II												
III												
IV												
V												
VI												
VII												
VIII												
IX												
X												
XI												
XII												

Вторая процедура связана с переводом первичных оценок в стандартные оценки 9-ти балльной шкалы с помощью таблицы 3.1

Таблица 3.1

Перевод первичных оценок в стандартные

Перв. оценка	Стандартная оценка по шкалам											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X	XI	XII
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	1
2	4	3	4	4	1	2	4	5	1	1	3	1
3	4	4	4	5	1	3	5	6	2	2	4	1
4	5	5	5	6	2	4	6	6	3	3	4	1
5	5	5	6	7	2	5	7	7	3	4	5	2
6	6	7	6	7	3	6	8	7	4	4	6	3
7	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
8	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
9	8	8	8	9	5	9	9	9	6	7	8	6
10	8	9	8	9	5	9	9	9	8	8	8	8
11	8	9	8	9	6	-	-	-	8	9	8	8
12	8	9	9	-	7	-	-	-	9	9	9	9
13	9	9	9	-	8	-	-	-	9	-	9	9
14	9	-	9	-	9	-	-	-	-	-	9	9
15	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Полученные значения обозначаются в соответствующем столбце протокола занятия, в точках соответствующих величинам стандартной оценки по каждой шкале. Соединив обозначенные точки, получим графическое изображение профиля личности.

Анализ результатов следует начинать с просмотра ответов на первый вопрос опросника. При отрицательном ответе следуем считать исследование несостоявшимся. При положительном ответе выделяются все высокие и низкие оценки. К низким относятся оценки в диапазоне 1-3 балла, к средним – 4-6 баллов, к высоким – 7-9 баллов.



## **Многофакторный личностный опросник FPI**

(модифицированная форма В)

*Инструкция.* На последующих страницах имеется ряд утверждений, каждое из которых подразумевает относящийся к вам вопрос о том, соответствует или не соответствует данное утверждение каким-то особенностям вашего поведения, отдельных поступков, отношения к людям, взглядам на жизнь и т.д. Если соответствие есть, то дайте ответ «Да», в противном случае – «Нет».

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Не следует стремиться произвести на кого-то лучшее впечатление своими ответами. Ни один ответ не оценивается как хороший или плохой. Вы не должны долго размышлять над каждым вопросом, а старайтесь как можно быстрее решить, какой из двух ответов, пусть весьма относительно, но все-таки кажется вам ближе к истине. Вас не должно смущать, если некоторые вопросы покажутся слишком личными, поскольку исследование не предусматривает анализа каждого вопроса и ответа, а опирается лишь на количество ответов одного и другого вида. Кроме того вы должны знать, что результаты индивидуально-психологических исследований, как и медицинских, не подлежат широкому обсуждению.

Успешной вам работы!

1. Я внимательно прочел инструкцию и готов откровенно ответить на все вопросы анкеты.
2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т.п.)
3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.
4. У меня часто болит голова.
5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.

6. Я быстро теряю самообладание, но и так же быстро беру себя в руки.
7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.
8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.
9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен, что мое появление пройдет незамеченным.
10. Могу так вспылить, что готов разбить все, что попадет под руку.
11. Чувствую себя неловко, если окружающие, почему-то, начинают обращать на меня внимание.
12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что кажется, готово выскочить из груди.
13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.
14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому.
15. Если я сидел, а потом резко встал, то у меня темнеет в глазах и кружится голова.
16. Я почти все время думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.
17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.
18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстоять свои интересы.
19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.
20. Я легко смущаюсь.
21. Меня ничуть не обижает, если делаются замечания относительно моей работы или меня лично.
22. Нередко чувствую, как у меня немеют ноги или холодеют руки.
23. Бываю неловким в общении с другими людьми.
24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.
25. Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.

26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуха, будто я выполнял очень тяжелую работу.
27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.
28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.
29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.
30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.
31. Часто у меня нет аппетита.
32. В детстве я радовался, если родители или учителя наказывали других детей.
33. Обычно я решителен и действую быстро.
34. Я не всегда говорю правду.
35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.
36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять на своем.
37. То, что прошло, меня мало волнует.
38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.
39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.
40. Иногда, кажется, что я вообще ни на что не годен.
41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.
42. Нередко у меня возникают боли «под ложечкой» и различные неприятные ощущения в животе.
43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.
44. Бывало, я опаздывал к назначенному времени.
45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил себе мучить животное.
46. При встрече со старым знакомым от радости я готов броситься ему на шею.

47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.
48. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал.
49. Когда я ложусь спать, то обычно засыпаю уже через несколько минут.
50. Мне доставляет удовольствие, как говорится, ткнуть носом других в их ошибки.
51. Иногда могу похвастаться.
52. Активно участвую в организации общественных мероприятий.
53. Нередко бывает так, что приходится смотреть в другую сторону, чтобы избежать нежелательной встречи.
54. В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал.
55. Я почти всегда подвижен и активен.
56. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
57. Иногда вдруг чувствую, что весь покрывают потом.
58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.
59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.
60. Обычно мне трудно возражать моим знакомым.
61. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
62. Я люблю не всех своих знакомых.
63. У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.
64. Не знаю почему, но иногда возникает желание испортить то, чем восхищаются.
65. Я предпочитаю заставить любого человека сделать то, что мне нужно, чем просить его об этом.
66. Я нередко беспокойно двигаю рукой или ногой
67. Предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаясь в веселой компании.
68. В компании я веду себя не так, как дома.

69. Иногда, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы промолчать.
70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.
71. Хороших знакомых у меня немного.
72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.
73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.
74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.
75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.
76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.
77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.
78. Бывало, откладывал то, что нужно было сделать немедленно.
79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.
80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.
81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел себя неловко.
82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.
83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.
84. У меня довольно часто меняется настроение.
85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.
86. Если я сильно взволнован или раздражен, то чувствую это как бы всем телом.
87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут мне в голову.
88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.

89. Если я сегодня посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.
90. Стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.
91. Я уверен в своем будущем.
92. Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.
93. Я не прочь посмеяться над другими.
94. Я отношусь к людям, которые «за словом в карман не лезут».
95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.
96. Подростком я проявлял интерес к запретным темам.
97. Иногда, зачем-то, причинял боль любимым людям.
98. У меня нередко конфликты с окружающими из-за их упрямства.
99. Часто испытываю угрызения совести в связи с их поступками.
100. Я нередко бываю рассеянным.
101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.
102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.
103. Иногда, неожиданно для себя, начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслю.
104. Часто у меня такое настроение, что я готов взорваться по любому поводу.
105. Нередко чувствую себя вялым и усталым.
106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов поговорить и со знакомыми и с незнакомыми.
107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.
108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.

109. Не чувствую себя уверенно в решении важных вопросов после длительных размышлений.
110. Получается так, что почему-то в споре я стараюсь говорить громче своего оппонента.
111. Разочарования не вызывают у меня сколь-либо сильных и длительных переживаний.
112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.
113. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.
114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом.

Прошу вас проверить, на все ли вопросы даны ответы. Благодарю вас.  
Всего доброго!

**16 PF Р. Кеттелла (форма С).**

Опросник состоит из 105 вопросов и позволяет определить личностные качества человека по 16 функционально связанным факторам. Также данная методика содержит «шкалу лжи», позволяющую не анализировать недостоверные ответы. Стремясь получить методику всестороннего изучения личности, Р. Кеттелл путем анализа существующей научной литературы по данной проблеме, собрал все названия свойств личности и применил к ним факторный анализ. Так было получено около 30 личностных факторов, 16 из которых использовались в дальнейшем наиболее часто. Опросник имеет несколько форм, разработанных для детского, юношеского возрастов, а также для взрослых. Используемые личностные факторы Р.Кеттелл назвал «основными первичными свойствами личности» или факторами первого порядка. Из факторов первого порядка автором было выведено восемь факторов второго порядка, являющиеся, по его мнению более общими параметрами. Эти параметры рассчитываются по специальным формулам, примененным к факторам первого порядка. Факторы второго порядка практически не используются в отечественной психодиагностике. Формы А и В опросника имеют по 187 вопросов и рассчитаны на учащихся старших классов средней школы, студентов и взрослых с образованием не менее 7-8 классов; время обследования – 50-60 минут. Формы С и Д опросника включают 105 вопросов, предназначены для испытуемых с образованием на уровне 5-7 классов и рассчитаны на 30-40 минут. Формы Е и F содержат по 128 вопросов и предназначены для испытуемых с очень низким словарным запасом и образованием 3-4 класса; время проведения – 30-40 минут.

Процедура исследования:

Испытуемым зачитывается инструкция: «Вам будет предложен ряд вопросов, каждый из которых имеет три варианта ответа. Ваша задача состоит в том, чтобы из трех предложенных вариантов ответа выбрать один, отражающий ваше мнение или являющийся правильным по вашему мнению.



Выбранный вариант ответа регистрируется на бланке. Регистрационный бланк содержит несколько колонок клеточек. Каждому из вопросов соответствуют три клеточки для ответов «а», «б» и «с». Ответы, на которых вы остановили свой выбор, отмечаются крестиком в соответствующей клетке. Отвечая на вопросы, проверяйте, чтобы номер вопроса совпадал с номером в регистрационном бланке. Задание выполняйте последовательно, с первого до последнего вопроса, ничего не пропуская. Работайте быстро, не раздумывайте над каждым вопросом более 10-12 секунд. Всю работу вы должны выполнить за 30-40 минут. Не прибегайте слишком часто к промежуточным ответам («в»). Выбирайте такой ответ только тогда, когда не можете ответить иначе. Не старайтесь произвести своими ответами хорошее впечатление. Давайте ответы, наиболее точно отражающие ваше мнение. Ваши ответы нигде обсуждаться не будут. Ответы на каждый конкретный вопрос вообще не рассматриваются. Нас интересуют только количественные (в баллах) показатели свойств личности».

В процессе обследования через каждые 10-15 минут необходимо объявлять участникам, на какое количество вопросов они уже ответили (из расчета 1 вопрос – 10-12 секунд).

*Стимульный материал к методике 16 ФЛО (форма С)*

1. Я думаю, что моя память сейчас лучше, чем была раньше:
  - а) да, в) трудно сказать, с) нет.
2. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей:
  - а) да, в) иногда, с) нет.
3. Если бы я сказал, что небо находится «внизу» и что зимой «жарко», я должен был бы назвать преступника:
  - а) бандитом, в) святым, с) тучей
4. Когда я ложусь спать, я:
  - а) засыпаю быстро, в) нечто среднее, с) засыпаю с трудом.

5. Если бы я вел машину по дороге, где много других автомобилей, я предпочел бы:
- а) пропустить вперед большинство машин, в) не знаю, с) обогнать все идущие впереди машины.
6. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории:
- а) да, в) иногда, с) нет.
7. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка:
- а) верно, в) трудно сказать, с) неверно.
8. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно, рады меня видеть:
- а) да, в) иногда, с) нет.
9. Я бы скорее занимался:
- а) фехтованием и танцами, в) затрудняюсь сказать, с) борьбой и баскетболом.
10. Меня забавляет, что то, что люди делают, совсем не похоже на то, что они потом рассказывают об этом:
- а) да, в) иногда, с) редко.
11. Читая о каком-то происшествии, я интересуюсь всеми подробностями:
- а) всегда, в) иногда, с) редко.
12. Когда друзья подшучивают надо мной, я обычно смеюсь вместе со всеми и вовсе не обижаюсь:
- а) верно, в) не знаю, с) неверно.
13. Если мне кто-нибудь нагрубит, я могу быстро забыть об этом:
- а) верно, в) не знаю, с) неверно.
14. Мне больше нравится придумывать новые способы выполнения какой-либо работы, чем придерживаться испытанных приемов:
- а) верно, в) не знаю, с) неверно.
15. Когда я планирую что-нибудь, я предпочитаю делать это самостоятельно, без чьей-либо помощи:

а) верно, в) иногда, с) нет.

16. Я думаю, что я менее чувствительный и менее легко возбуждаемый, чем большинство людей:

а) верно, в) затрудняюсь ответить, с) неверно.

17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

18. Иногда, хотя и кратковременно, у меня возникало чувство раздражение по отношению к моим родителям.

а) да, в) не знаю, с) нет.

19. Я скорее раскрыл бы свои сокровенные мысли:

а) моим хорошим друзьям, в) не знаю, с) в своем дневнике.

20. Я думаю, что слово, противоположное по своему смыслу противоположности слова «неточный», - это:

а) небрежный, в) тщательные, с) приблизительный.

21. У меня всегда хватает энергии, когда мне это необходимо:

а) да, в) трудно сказать, с) нет.

22. Меня больше раздражают люди, которые:

а) своими грубыми шутками вгоняют людей в краску, в) затрудняюсь ответить, с) создают неудобства для меня, опаздывая на условленную встречу.

23. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

24. Я думаю, что:

а) не надо все делать одинаково тщательно, в) затрудняюсь сказать, с) любую работу следует выполнять тщательно, если вы за нее взялись.

25. Мне всегда приходилось преодолевать смущение:

а) да, в) возможно, с) нет.

26. Мои друзья чаще:

а) советуются со мной, в) делают то и другое поровну, с) дают мне советы.

27. Если приятель обманывает меня в мелочах, я скорее предпочитаю сделать вид, что не заметил этого, чем разоблачить его:
- а) да, в) иногда, с) нет.
28. Мне нравится друг:
- а) интересы которого имеют деловой и практический характер, в) не знаю, с) который отличается продуманными взглядами на жизнь.
29. Я не могу равнодушно слушать, как другие люди высказывают идеи, противоположные тем, в которые я твердо верю:
- а) верно, в) затрудняюсь ответить, с) неверно.
30. Меня волнуют мои прошлые проступки и ошибки:
- а) да, в) не знаю, с) нет.
31. Если бы я одинаково хорошо умел и то и другое, то я бы предпочел:
- а) играть в шахматы, в) трудно сказать, с) играть в городки.
32. Мне нравятся общительные и компанейские люди:
- а) да, в) не знаю, с) нет.
33. Я настолько осторожен и практичен, что со мной случается меньше неприятных неожиданностей, чем с другими людьми:
- а) да, в) трудно сказать, с) нет.
34. Я могу забыть о своих заботах и обязанностях, когда мне это необходимо:
- а) да, в) иногда, с) нет.
35. Мне бывает трудно признать, что я не прав:
- а) да, в) иногда, с) нет.
36. На предприятии мне было бы интереснее:
- а) работать с машинами и механизмами и участвовать в основном производстве, в) трудно сказать, с) беседовать с людьми, занимаясь общественной работой.
37. Какое слово не связано с двумя другими?
- а) кошка, в) близко, с) солнце.
38. То, что в некоторой степени отвлекает мое внимание:

а) раздражает меня, в) нечто среднее, с) не беспокоит меня.

39. Если бы у меня было много денег, то я:

а) позаботился бы о том, чтобы не вызывать к себе зависти, в) не знаю, с) жил бы, не стесняя себя ни в чем.

40. Худшее наказание для меня:

а) тяжелая работа, в) не знаю, с) быть запертым в одиночестве.

41. Люди должны больше, чем они это делают сейчас, требовать соблюдения законов морали:

а) да, в) иногда, с) нет.

42. Мне говорили, что ребенком я был:

а) спокойным и любил оставаться один, в) не знаю, с) живым и подвижным.

43. Мне нравилась бы практическая повседневная работа с различными установками и машинами:

а) да, в) не знаю, с) нет.

44. Я думаю, что большинство свидетелей говорят правду, даже если это нелегко для них:

а) да, в) трудно сказать, с) нет.

45. Иногда я не решаюсь проводить в жизнь свои идеи, потому что они кажутся мне неосуществимыми:

а) верно, в) затрудняюсь ответить, с) неверно.

46. Я стараюсь смеяться над шутками не так громко, как это делает большинство людей:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

47. Я никогда не чувствую себя таким несчастным, что хочется плакать:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

48. В музыке я наслаждаюсь:

а) маршами в исполнении военных оркестров, в) не знаю, с) скрипичными соло.

49. Я бы скорее предпочел провести два летних месяца:

а) в деревне с одним или двумя друзьями, в) затрудняюсь сказать, с) возглавляя группу в туристском лагере.

50. Усилия, затраченные на составление планов:

а) никогда нелишни, в) трудно сказать, с) не стоят этого.

51. Необдуманные поступки и высказывания моих приятелей в мой адрес не огорчают и не обижают меня:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

52. Когда мне все удается, я нахожу эти дела легкими:

а) всегда, в) иногда, с) редко.

53. Я предпочел бы скорее работать:

а) в учреждении, где мне приходилось бы руководить людьми и все время быть среди них, в) затрудняюсь ответить, с) архитектором, который в тихой комнате разрабатывает свой проект.

54. «Дом» так относится к «комнате», как «дерево» к:

а) лесу, в) растению, с) листу.

55. То, что я делаю, у меня не получается:

а) редко, в) иногда, с) часто.

56. В большинстве дел я:

а) предпочитаю рискнуть, в) не знаю, с) предпочитаю действовать наверняка.

57. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю:

а) скорее всего так, в) не знаю, с) думаю, что нет.

58. Мне больше нравится человек:

а) большого ума, будь он даже ненадежен и непостоянен, в) трудно сказать, с) со средними способностями, зато умеющий противостоять всяким соблазнам.

59. Я принимаю решения:

а) быстрее, чем многие люди, в) не знаю, с) медленнее, чем большинство людей.

60. На меня большое впечатление производят:

а) мастерство и изящество, в) трудно сказать, с) сила и мощь.

61. Я считаю, что я человек, склонный к сотрудничеству:

а) да, в) не знаю, с) нет.

62. Мне больше нравится разговаривать с людьми изысканными, утонченными, чем с откровенными и прямолинейными:

а) да, в) нечто среднее, с) нет.

63. Я предпочитаю:

а) решать вопросы, касающиеся лично меня, сам, в) затрудняюсь ответить, с) советоваться с моими друзьями.

64. Если человек не отвечает сразу же после того, как я что-то сказал ему, то я чувствую, что, должно быть, я сказал какую-нибудь глупость:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

65. В школьные годы я больше всего получал знаний:

а) на уроках, в) трудно сказать, с) читая книги.

66. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности:

а) верно, в) иногда, с) неверно.

67. Когда вопрос, который надо решать, очень труден и требует от меня много усилий, я стараюсь:

а) заняться другим вопросом, в) затрудняюсь ответить, с) еще раз попытаться решить этот вопрос.

68. У меня возникают сильные эмоции: тревога, гнев, приступы смеха и т.д. – казалось бы, без определенной причины:

а) да, в) иногда, с) нет.

69. Иногда я соображаю хуже, чем обычно: а) верно, в) не знаю, с) неверно.

70. Мне приятно сделать человеку одолжение, согласившись назначить встречу с ним на время, удобное для него, даже если это немного неудобно для меня:

а) да, в) иногда, с) нет.

71. Я думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд: 1, 2, 3, 5, 6 – будет:
- а) 10, в) 5, с) 7.
72. Иногда у меня бывают непродолжительные приступы тошноты и головокружения без определенной причины:
- а) да, в) не знаю, с) нет.
73. Я предпочитаю скорее отказаться от своего заказа, чем доставить официанту или официантке лишнее беспокойство:
- а) да, в) иногда, с) нет.
74. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди:
- а) верно, в) трудно сказать, с) неверно.
75. На вечеринке мне нравится:
- а) принимать участие в интересной беседе, в) затрудняюсь ответить, с) смотреть как люди отдыхают и просто отдыхать самому.
76. Я высказываю свое мнение, независимо от того, сколько людей могут его услышать:
- а) да, в) иногда, с) нет.
77. Если бы я мог перенестись в прошлое, я бы больше всего хотел бы с:
- а) Колумбом, в) не знаю, с) Пушкиным.
78. Я вынужден удерживать себя от того, чтобы не улаживать чужие дела:
- а) да, в) иногда, с) нет.
79. Работая в магазине, я предпочел бы:
- а) оформлять витрины, в) не знаю, с) быть кассиром.
80. Если люди плохо обо мне думают, я не стараюсь переубедить их, а продолжаю поступать так, как считаю нужным:
- а) да, в) трудно сказать, с) нет.
81. Если я вижу, что мой старых друг холоден со мной и избегает меня, я обычно:



а) сразу же думаю: «У него плохое настроение», в) не знаю, с) беспокоюсь о том, какой неверный поступок я совершил.

82. Все несчастья происходят из-за людей:

а) которые стараются во все внести изменения, хотя уже существуют удовлетворительные способы решения этих вопросов, в) не знаю, с) которые отвергают новые, многообещающие предложения.

83. Я получаю большое удовольствие, рассказывая местные новости:

а) да, в) иногда, с) нет.

84. Аккуратные и требовательные люди не уживаются со мной:

а) верно, в) иногда, с) неверно.

85. Мне кажется, что я менее раздражительный чем большинство людей:

а) верно, в) не знаю, с) неверно.

86. Я могу легче не считаться с другими, чем они со мной:

а) верно, в) иногда, с) неверно.

87. Бывает, что я все утро не хочу ни с кем разговаривать:

а) часто, в) иногда, с) никогда.

88. Если стрелки часов встречаются через каждые 65 минут, отмеренных по точным часам, то эти часы:

а) отстают, в) идут правильно, с) спешат.

89. Мне бывает скучно:

а) часто, в) иногда, с) редко.

90. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом:

а) верно, в) иногда, с) неверно.

91. Я считаю, что нужно избегать излишних волнений, потому что они утомительны:

а) да, в) иногда, с) нет.

92. Дома, в свободное время, я:

а) болтаю и отдыхаю, в) затрудняюсь ответить, с) занимаюсь интересующими меня делами.

93. Я робко и осторожно отношусь к завязыванию дружеских отношений с новыми людьми:

а) да, в) иногда, с) нет.

94. Я считаю, что то, о чем люди говорят стихами, можно так же точно выразить прозой:

а) да, в) иногда, с) нет.

95. Я подозреваю, что люди, с которыми я нахожусь в дружеских отношениях, могут оказаться отнюдь не друзьями за моей спиной:

а) да, в большинстве случаев, в) иногда, с) редко.

96. Я думаю, что даже самые драматические события через год уже не оставляют в моей душе никаких следов:

а) да, в) иногда, с) нет.

97. Я думаю, что было бы интереснее быть:

а) натуралистом и работать с растениями, в) не знаю, с) страховым агентом.

98. Я подвержен беспричинному страху и отвращению по отношению к некоторым вещам, например, к определенным животным, местам, и т.д.:

а) да, в) иногда, с) нет.

99. Я люблю размышлять о том, как можно было бы улучшить мир:

а) да, в) трудно сказать, с) нет.

100. Я предпочитаю игры:

а) где надо играть в команде или иметь партнера, в) не знаю, с) где каждый играет за себя.

101. Ночью мне снятся фантастические или нелепые сны:

а) да, в) иногда, с) нет.

102. Если я остаюсь дома один, то через некоторое время ощущаю тревогу и страх:

а) да, в) иногда, с) нет.

103. Я могу своим дружеским отношением ввести людей в заблуждение, хотя на самом деле они мне не нравятся:

а) да, в) иногда, с) нет.

104. Какое слово не принадлежит двум другим:

а) думать, в) видеть, с) слышать.

105. Если мать Марии является сестрой Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии?

а) двоюродным братом, в) племянником, с) дядей.

При обработке формы С учитывать: совпадение ответов «а» и «с» оценивается двумя баллами, в совпадение «в» - одним баллом. Исключение составляет шкала фактора «В» (за каждое совпадение ответа с ключом присваивается один балл). Сумма баллов по каждой группе вопросов дает в результате значение фактора. Максимальная оценка по каждому фактору в форме «С» - 12 баллов, по фактору «В» 8 баллов; минимальная – 0 баллов. По полученным показателям всех 16-ти факторов строится «профиль личности».

Ключ к опроснику 16-ФЛО (форма С).

№	Наименование факторов	Кол-во вопросов	Порядковые номера вопросов и варианты ответов, за которые начинаются баллы
0	МД – достоверность	7	1а,в 18в,с 35в,с 52а,в 69в,с 86в,с 103а,в
1	А – общительность – замкнутость	7	2в,с 19а,в 36в,с 53а,в 70а,в 87в,с 104а,в
2	В – интеллектуальность (конкретность) мышления	7	3в 20с 36в,с 53а,в 70а,в 87в,с 104а,в
3	С – эмоциональная уравновешенность	6	4а,в 21а,в 38в,с 55а,в 72в,с 89в,с
4	Е – покорность - доминантность	6	5в,с 22в,с 39а,в 56а,в 73в,с 90а,в
5	Ф – рассудительность - беспечность	6	6в,с 23а,в 40в,с 57а,в 74а,в 91в,с
6	Г – нормативность поведения	6	7а,в 24в,с 41а,в 58в,с 75а,в 92в,с
7	Н – застенчивость – уверенность, смелость в общении	6	8а,в 25в,с 42в,с 59а,в 76а,в 93в,с
8	Ж – жесткость - мягкость	6	9а,в 26а,в 43в,с 60а,в 77в,с

			94в,с
9	L – доверчивость – подозрительность	6	10а,в 27в,с 44в,с 61в,с 78а,в 95а,в
10	M – практичность - мечтательность	6	11в,с 28в,с 45а,в 62а,в 79а,в 96в,с
11	N – наивность – хитрость	6	12в,с 29а,в 46а,в 63а,в 80в,с 97в,с
12	O – спокойствие - тревожность	6	13в,с 30а,в 47в,с 64а,в81в,с98а,в
13	Q1 – консерватизм - радикализм	6	14а,в 31а,в 48в,с 65в,с 82в,с 99а,в
14	Q2 – зависимость от группы - самостоятельность	6	15а,в 32в,с 49а,в 66а,в 83в,с 100в,с
15	Q3 – самоконтроль	6	16а,в 33а,в 50а,в 67в,с 84в,с 101в,с
16	Q4 – расслабленность - напряженность	6	17а,в 34в,с 51в,с 68а,в 85в,с 102а,в

При интерпретации результатов следует учитывать, что фактор «В» (интеллект) не определяет «высоту интеллекта». Он может указывать на ригидность мышления, несобранность, эмоциональную дезорганизацию, связанную, например, с внешними стрессорными воздействиями (экзамены, незнакомая обстановка, чужие люди и т.д.) у лиц с повышенной личностной тревожностью, с низкой самооценкой, с чрезмерно завышенными мотивами и требованиями к себе, с психастенической или сенситивной акцентуацией, с нарушениями абстрактного мышления и т.д. Может указывать на наличие «минимального психоорганического комплекса», служить индикатором в совокупности с другими методами, уже с другими методами органического заболевания головного мозга уже в начальных стадиях.

#### Интерпретация фактора «В» методики

Интеллект (4-5 баллов – средние значения)

<p>«-» ОГРАНИЧЕННОЕ МЫШЛЕНИЕ (3 и ниже баллов) Свойственны конкретность и некоторая ригидность мышления, возможна эмоциональная дезорганизация, несобранность или несерьезное отношение к исследованию. Возможны органические заболевания головного мозга, «минимальный психоорганический</p>	<p>«+» СООБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ (6 баллов и выше) Собранный, сообразительный, преобладает абстрактное мышление, высокие общие умственные способности, пронизательный, способен быстро схватывать новый материал, интеллектуально приспособливаться, существует определенная связь с уровнем вербальной</p>
---	---

<p>симптомокомплекс», низкие умственные способности или социально-педагогическая запущенность, либо «неоптимальное физиологическое состояние» вследствие переутомления, могут быть астеническое состояние после перенесенной болезни или депрессия. Прогноз в плане обучения неблагоприятен.</p>	<p>культуры и эрудицией. Прогноз для обучения благоприятен.</p>
--	---

**Методика диагностики креативности и познавательных потребностей****(Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и М.В. Латинская)**

Данный тест позволяет выявить степень выраженности творческой направленности личности, а также познавательных потребностей, т.е. стремления субъекта к приобретению знаний об окружающем мире.

Перед началом работы, испытуемым зачитывается следующая инструкция:

«Вам предлагается тест-опросник, каждый пункт которого содержит два высказывания, обозначенные буквами «а» и «б». внимательно прочитайте каждую пару высказываний и пометьте на регистрационном бланке напротив номера соответствующего вопроса то из них, которое в большей степени соответствует вашей точке зрения».

Опросник:

1. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.  
б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
2. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.  
б) Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
3. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.  
б) Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если бы ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.
4. а) Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.  
б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

5. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.
- б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.
6. а) Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
- б) Я не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
7. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.
- б) Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими.
8. а) Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
- б) Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
9. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
- б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.
- 10.а) В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу я сам.
- б) В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие.
- 11.а) Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».
- б) Я позволяю себе быть «белой вороной».

- 12.а) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.
- б) Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
- 13.а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
- б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
- 14.а) Меня любят потому, что я сам способен любить.
- б) Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.
- 15.а) Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.
- б) Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают об интересах окружающих.
- 16.а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
- б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
- 17.а) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
- б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
- 18.а) Иногда я не против того, чтобы мной командовали.
- б) Мне никогда не нравится, когда мной командуют.
- 19.а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
- б) Мне не нравится участвовать в жарких спорах.
- 20.а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.
- б) Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.



### *Обработка и интерпретация результатов.*

Шкала креативности характеризует выраженность творческой направленности личности. Для того, чтобы выяснить уровень креативности, нужно подсчитать количество совпавших с ключом шкалы креативности ответов.

Ключ шкалы креативности: 1б, 2а, 3а, 4а, 5а, 6а, 7а, 8а, 9а, 10а, 11б, 12б, 13б, 14б.

Шкала познавательных потребностей определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Чтобы определить выраженность познавательных потребностей, нужно подсчитать количество совпавших с ключом шкалы познавательных потребностей ответов.

Ключ шкалы познавательных потребностей: 15а, 16б, 17б, 18а, 19а, 20б, 21а, 22б, 23а, 24б, 25б.

Уровни выраженности для шкал креативности и познавательных потребностей:

- до 4 баллов – низкий уровень (характерен для больных неврозами и пограничными расстройствами);
- от 5 до 7 баллов – средний уровень (психическая и статистическая норма);
- от 8 баллов – высокий уровень (диапазон самоактуализации).

## Методика диагностики эмпатии, в адаптированном варианте

**А.А. Меграбяна и Н. Эпштейна.**

Опросник содержит 25 вопросов и измеряет уровень эмоционального отклика как способность приобщаться к эмоциональным переживаниям другого человека, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать в общении необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению партнера и особенностям ситуации.

Инструкция: «Прочитайте приведенные ниже утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите степень своего согласия или несогласия с каждым из них. Для этого используйте варианты ответов «Да, всегда», «Скорее да, чем нет (часто)», «Скорее нет, чем да (редко)», «Нет, никогда».

Обработка проводится в соответствии с ключом; за каждый ответ присваивается 1,2,3 и 4 балла, затем, путем суммирования, подсчитывается общий балл по свойству эмпатии.

### Ключ

№ утверждения	Да (всегда)	Скорее да, чем нет (часто)	Скорее нет, чем да (редко)	Нет (никогда)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1

23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4

Степень выраженности определяется по таблице пересчета «сырых» баллов в стандартные оценки шкалы стенов.

Таблица 4.1

Таблица пересчета «сырых» баллов в стенов

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Стандартный процент	2,28	4,40	9,19	14,98	19,15	19,15	14,98	9,19	4,40	2,28
Мужчины	≤ 45	46-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70-74	75-77	79-83	≥ 84
Женщины	≤ 57	58-63	64-67	68-71	72-75	76-79	80-83	84-86	87-90	≥ 91

Стандартизация данной методики проводилась на выборках студентов вузов, в возрасте от 16 до 25 лет, 399 девушек и 209 юношей.

#### Опросник

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться, и открыто проявляют свои чувства.
3. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
4. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
5. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
6. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
7. Я бы сильно волновался, если бы должен был сообщить человеку неприятное для него известие.
8. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.
9. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
10. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
11. Когда я вижу плачущего человека, то и сам расстраиваюсь.
12. Слушая некоторые песни я порой чувствую себя счастливым.
13. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.д.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.

14. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
15. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг волнуются.
16. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.
17. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
18. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
19. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
20. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
21. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
22. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
23. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
24. Я могу остаться равнодушным к любому волнению вокруг.
25. Маленькие дети плачут без причины.

## **Методика диагностика социально-коммуникативной компетентности**

Социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

В диагностике социально-коммуникативной компетентности выделяется пять составляющих, пять шкал:

1. Социально-коммуникативная адаптивность. Низкие баллы – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место. Высокие баллы – стеснительность, замкнутость, скромность, неуверенность в себе как в собеседнике, неумение поддержать разговор, скованность в общении, чувство «лишнего». Низкая выраженность социально-коммуникативной адаптивности (высокие баллы) может быть связана с индивидуально-психологическими особенностями личности, в частности, с интровертированностью, для которой характерна затруднительность внешней коммуникации; низкой или заниженной самооценкой, неуверенностью в себе; низким уровнем эрудиции, узким кругом интересов; недостатком знаний и умений в области психологических техник общения.
2. Стремление к согласию. Низкие баллы – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, принципиальность, несговорчивость. Высокие баллы – стремление все проблемы решить мирным путем, уступить, договориться. Эта особенность может быть обусловлена доброжелательностью, миролюбием; стремлением избегать конфликты как

слишком сильные эмоциональные переживания; слабостью воли, нерешительностью; ориентацией на других; нежеланием брать ответственность на себя, безразличием, индифферентностью.

3. Толерантность. Низкие баллы – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым. Высокие баллы – нетерпимость к неопределенности, проявляющаяся в стремлении следовать четким, устоявшимся взглядам на вещи, дела, поступки; отсутствие сомнений, ортодоксальность мышления; однозначность восприятия; положительный – отрицательный, плохой – хороший, добрый – злой, черное – белое, или – или; боязнь неопределенности; неумение ждать, которое приводит к необдуманным действиям.

4. Оптимизм. Низкие баллы – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность. Данные черты характеризуют творческих личностей, но при этом может отсутствовать чувство самосохранения, превышать разумный уровень риска. Высокие баллы – пессимизм, недоверчивость, боязнь трудностей, отсутствие самостоятельности, скептицизм, разочарованность, мрачность, стремление во всем и во всех видеть, прежде всего, негативное, отрицательное.

5. Фрустрационная толерантность – способность человека противостоять разным жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Низкие баллы – эмоциональная устойчивость и стабильность, высокий уровень самообладания и саморегуляции эмоциональных состояний, умение владеть собой в эмоциогенных ситуациях, хладнокровие, ясный ум, способность к отказу от первоначальных целей, способов поведения и выдвижение новых, более приемлемых и достижимых.

Средние баллы – средний уровень раздражения, неудовольствия при появлении преграды, блокировании того, что хочется сделать или получить, умение снимать эмоциональное возбуждение физическими нагрузками, переоценкой ценностей, средние навыки самоконтроля.

Высокие баллы – низкое самообладание, несдержанность, возбудимость, нежелание держать себя в руках, речевая несдержанность.

Инструкция: «Вашему вниманию предлагаются следующие утверждения. Вы можете согласиться с утверждением, не согласиться, не в полной мере согласиться или в полной мере не согласиться. Варианты ваших ответов должны быть представлены в следующем виде:

- полностью согласен с высказыванием – «!»;
- скорее согласен, чем нет – «+»;
- не знаю, сомневаюсь в ответе – «?»;
- скорее не согласен – «-»;
- полностью не согласен – «- -».

Опросник:

1. Если в разговоре возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Я придаю большое значение тому, что другие думают обо мне.
3. Человек с неясным или гнусавым произношением раздражает меня.
4. Часто пасую перед трудностями прежде, чем возьмусь за дело.
5. Легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают с обвинениями.
6. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
7. Прежде чем занять позицию в каком-то вопросе, стараюсь узнать мнения других людей.
8. В трудных ситуациях внутреннее беспокойство заставляет меня принимать преждевременные решения.
9. Я – оптимист.
10. Время от времени я теряю терпение и свирепею.

11. В обществе могу непринужденно беседовать с людьми, с которыми раньше никогда не встречался.
12. Если в моем трудовом коллективе возникают разногласия, я стараюсь держаться в стороне.
13. избегаю общения с противоречивыми, непредсказуемыми людьми.
14. У меня довольно часто бывает плохое настроение.
15. Мои чувства легко оскорбить.
16. В поездах я почти никогда не беседую со случайными попутчиками.
17. В спорных вопросах я всегда высказываю свое мнение.
18. Не люблю, когда в конце фильма или книги действие остается незавершенным.
19. Если что-то не удастся, думаю: в следующей раз получится лучше.
20. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.
21. Могу втянуть в разговор совершенно незнакомых людей.
22. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до конфликта.
23. Меня угнетает, если я должен откладывать принятые решения.
24. Часто сам себе отказываю в исполнении желания, чтобы избежать разочарования.
25. Бывает, высказываю угрозы, которые сам не принимаю всерьез.
26. Мне легко внести оживление в общество.
27. Избегаю критиковать своего начальника, хотя иногда это необходимо.
28. Я охотно предоставляю что-то случаю.
29. Могу в любой ситуации найти что-то хорошее.
30. Часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.
31. Мне не нравится, когда мой супруг (супруга) приглашает гостей без моего ведома.



32. Легко могу отказаться от своих планов, намерений, если другие о них невысокого мнения.
33. Как правило, придерживаюсь пословицы: семь раз отмерь, один отрежь.
34. Когда мне что-нибудь пообещают, я опасаясь, что не выполнят.
35. Если прихожу в ярость, разряжаюсь, выполняя физическую работу.
36. Я везде быстро завязываю новые знакомства.
37. Когда меня несправедливо обвиняют, скорее промолчу, соглашусь, чем начну защищаться.
38. Чаще всего мне трудно выбрать что-то одно из нескольких вещей или возможностей.
39. Редко бываю в подавленном, плохом настроении.
40. Бывает, что сержусь не других из-за какого-нибудь пустяка.
41. У меня редко бывают гости.
42. Мне легче, когда я могу присоединиться к мнению большинства.
43. Мне нравится, когда мой распорядок дня нарушают непредвиденные события.
44. В делах я придерживаюсь пословицы: смелость - города берет.
45. Когда мне долго противоречат, теряю самообладание.
46. Меня редко приглашают в гости.
47. В детстве я часто признавал правоту других, хотя и не разделял их мнения.
48. Люблю знать заранее, кто будет на званом вечере, на который я приглашен, и как он будет проходить.
49. Я быстро капитулирую, если мне что-то не удастся.
50. Часто не могу совладать со своим раздражением.
51. Со знакомыми людьми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.
52. На производственных совещаниях я охотнее присоединяюсь к мнению начальства.

53. Непредвиденные события часто приводят меня в замешательство.
54. Бывает, скучаю или грущу, когда другие веселятся.
55. В целом я спокоен и меня нелегко вывести из себя.
56. Мне неприятно, когда у друзей, к которым я приглашен, встречаю незнакомых людей.
57. Если хорошо подумаю, то скорее склонен что-то критиковать, чем принимать.
58. Я охотно берусь за что-нибудь, хотя с самого начала неизвестно, каким будет исход.
59. Мои будни в целом интересны и занимательны.
60. Часто у меня выскакивают замечания, которые лучше было бы проглотить.

### *Обработка и интерпретация результатов*

1. Против каждого ответа проставляется соответствующий ему балл.

Варианты ответов	Баллы	Баллы обратных вопросов
Полностью согласен, да	"!"	5
Скорее согласен, чем нет	"+"	4
Не знаю, сомневаюсь	"?"	3
Скорее не согласен	"-"	2
Полностью не согласен, нет	"-""-"	1

2. Определяется сумма баллов по каждой шкале опросника, для этого используется дешифратор шкал.

Социально-коммуникативная адаптивность	Стремление к согласию	Толерантность	Оптимизм	Фрустрационная толерантность
1	2	3	4	5
6	7	8	-9	10
-11	12	13	14	15
16	-17	18	19	20
-21	22	23	24	25
26	27	-28	-29	30
31	32	-33	34	35
-36	37	38	-39	40
41	42	-43	-44	45
46	47	48	49	50
51	52	53	54	-55

Определяется уровень выраженности каждого компонента социально-коммуникативной компетентности.

*Уровни выраженности:*

- до 20 баллов - низкий;
- 21 - 30 - ниже среднего;
- 31 -40-средний;
- 41 - 50 - выше среднего;
- 51 и более - высокий.

**Опросник волевого самоконтроля (ВСК).**

Данный опросник разработан А.Г. Зверьковым и Е.В. Эйдманом. Он нацелен на обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которым понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях – способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. В опроснике ВСК выделены две субшкалы: «настойчивость» и «самообладание». Первая характеризует доступный сознательной мобилизации энергетический потенциал завершения действия, вторая отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. В нашем исследовании опросник был применен для измерения способности к саморегуляции.

*Инструкция:* «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений (всего их 30) и поставьте в бланке ответов «+» в случае, если утверждение относится к Вам; «-», если Вы с этим ответом не согласны».

*Опросник*

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости, я легко сдерживаю вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня легко отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из коле физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушивать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда гну свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурство).

10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Считаю себя нетерпеливым человеком.
12. Мне не так-то просто заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом и в не удобной, неподходящей обстановке.
16. Мне сильно усложняет работу сознание того, что её необходимо во чтобы-то ни стало сделать к определённом сроку.
17. Считаю себя решительным человеком.
18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие люди.
19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так-то просто.
21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не даёт покоя и я ни как не могу от него отделаться.
22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.
23. Переспорить меня трудно.
24. Я всегда стремлюсь довести дело до конца.
25. Меня легко отвлечь от дел.
26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.
27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.
28. Мне легко сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда перед моим носом захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

#### *Обработка и интерпретация результатов*

При подсчёте суммарных баллов учитываются только совпадения с ключом (каждое такое совпадение увеличивает суммарный балл на единицу). Те позиции протокола, которые не совпадают с ключом, игнорируются и не влияют на величину суммарного балла (не приносят отрицательных очков). В результате такой процедуры суммарный балл ВСК должен быть в диапазоне от 0 до 24 «сырых» баллов: по субшкале «настойчивость» - от 0 до 12 и по субшкале «самообладания» - 0 до 12.

#### *Ключ*

##### Настойчивость

+	2	9	17	18	24	27
-	1	5	10	13	22	25

##### Самообладание

+	3	4	7	11	20	28
-	6	14	16	21	29	30

#### *Уровни выраженности*

Уровни выраженности настойчивости и самообладания:

- до 5 баллов – низкий;
- 6-7 – средний;
- 8-10 – высокий;
- 11-12 – очень высокий.

Уровни выраженности настойчивости и самообладания должны примерно соответствовать друг другу, то есть разница не должна превышать 2 балла.

### Методика диагностики решительности

*Решительность* — это способность человека самостоятельно принимать ответственные решения и неуклонно реализовывать их в деятельности. Решительность особенно ярко проявляется в сложных ситуациях, когда поступок связан с известным риском и необходимостью выбора из нескольких альтернатив. Решительность означает также способность смело брать на себя ответственность за принятое решение, своевременность действия, умение быстро его исполнять или задерживать. Нравственная оценка решительных поступков зависит от их конкретного социального содержания.

Определить уровень решительности поможет предлагаемый ниже опросник.

*Инструкция.* Вам предлагается ответить на следующие вопросы. Выберите в каждом вопросе наиболее подходящий вариант ответа.

#### *Опросник*

1. Что, по-вашему, движет человеком в жизни прежде всего?
  - а) любопытство;
  - б) желание;
  - в) необходимость.
2. Как Вы думаете, почему люди переходят с одной работы на другую?
  - а) их увольняют;
  - б) из-за большей зарплаты;
  - в) другая работа им больше по душе.
3. Когда у Вас случаются неприятности, то:
  - а) Вы откладываете решение проблемы до последнего;
  - б) у Вас возникает потребность проанализировать, насколько виноваты Вы сами;
  - в) Вы не хотите даже думать о том, что случилось.
4. Вы не успели вовремя сделать какую-то работу и:

- а) заявляете о своей неудаче еще до того, как это станет известно;
  - б) с боязнью ждете, когда Вас спросят о результатах;
  - в) основательно подготавливаете к объяснению.
5. Когда Вы достигаете поставленной цели, то встречаете известие об этом:
- а) с чувством облегчения, что наконец-то все закончилось;
  - б) с бурными положительными эмоциями;
  - в) по-разному, в зависимости от цели, но не так бурно.
6. Что бы Вы рекомендовали очень стеснительному человеку?
- а) избегать ситуаций, требующих риска;
  - б) избавиться от стеснительности, обратившись к помощи психолога;
  - в) познакомиться с людьми другого склада, не страдающими застенчивостью.
7. Как Вы поступите в конфликтной ситуации?
- а) поговорите с тем, с кем вступили в конфликт;
  - б) промолчите, постараетесь не замечать, что что-то произошло;
  - в) попытаетесь разрешить конфликт с помощью посредника.
8. Какого рода страх возникает у Вас, когда Вы ошибаетесь?
- а) страх того, что ошибка может изменить порядок, к которому Вы привыкли;
  - б) боязнь наказания;
  - в) боязнь потерять престиж в глазах других.
9. Когда Вы с кем-то разговариваете, то:
- а) время от времени отводите взгляд;
  - б) смотрите прямо в глаза собеседнику;
  - в) стараетесь отвести взгляд, даже когда к Вам обращаются.
10. Когда Вы ведете важный разговор, то:
- а) тон разговора остается обычно спокойным;
  - б) Вы то и дело вставляете ничего не значащие слова, стремясь более доходчиво выразить свою мысль;



в) Вы повторяетесь, волнуетесь, Ваш голос начинает Вас подводить.

### *Обработка и интерпретация результатов*

1. Обведите следующие варианты ответов, если Вы их выбрали: 1б, 2в, 3б, 4а, 5б, 6б, 7а, 8в, 9б, 10а.

Умножьте количество совпавших с ключом ответов на 2.

2. Зачеркните крестиком следующие варианты ответов, если Вы их выбрали: 1а, 2б, 3а, 4в, 5в, 6в, 7в, 8а, 9а, 10б. Сосчитайте их количество.

3. Найдите сумму показателей по первой и второй шкале, она отражает количественную выраженность показателя решительности.

### *Уровни выраженности*

До 7 баллов — *низкий*. Вы боитесь принимать решения, не любите обдумывать их, боясь приближающихся событий. Ваше психологическое состояние нельзя назвать стабильным, благополучным.. Часто Вы скорее ожидаете критики Ваших действий, чем похвалы.

От 8 до 14 баллов — *средний*. Вы не особенно решительный человек, но Вас нельзя назвать и нерешительным. Вы действуете не всегда достаточно активно и быстро, но только потому, что, по Вашему мнению, дело того не стоит. Вам нравятся решительные, отважные люди, но часто Вы оправдываете и нерешительных, считая, что их действия — результат не страха, а осмотрительности. Когда Вы читаете книги, смотрите фильмы о смелых, отчаянных людях, то часто хотите быть на их месте.

От 15 баллов — *высокий*. Вы решительный человек. Вы слишком часто пренебрегаете вещами, которые считаете мелкими, незначительными. Но несмотря на это Вас ценят как самостоятельную и интересную личность. Если у Вас есть еще и чувство ответственности, то Вам часто поручают сложные задачи, но в этом случае в Вашей группе должны быть люди другого типа, которые бы уравновешивали Вашу слишком высокую активность. Вам нужно все же лучше продумывать решения, которые Вы принимаете.



### Методика «Лидер»

Эта методика предназначена для того, чтобы оценить способность человека быть лидером.

В данной методике испытуемый отвечает на 50 вопросов, и по его ответам на эти вопросы делается вывод о том, обладает ли он персональными психологическими качествами, необходимыми лидеру. Из двух предложенных вариантов ответа на каждый вопрос необходимо выбрать и отметить только один.

#### *Опросник:*

1. Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих?  
а) да, б) нет.
2. Считаете ли вы, что многие из окружающих вас людей занимают более высокое положение по службе, чем вы?  
а) да, б) нет.
3. Находясь на собрании людей, равных вам по служебному положению, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?  
а) да, б) нет.
4. Когда вы были ребенком, нравилось ли вам быть лидером среди сверстников?  
а) да, б) нет.
5. Испытываете ли вы удовольствие, когда удается убедить кого-то в чем-то?  
а) да, б) нет.
6. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?  
а) да, б) нет.
7. Согласны ли вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть результат деятельности небольшого числа выдающихся людей»?  
а) да, б) нет.

8. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советчике, который мог бы направить вашу профессиональную активность?
- а) да, б) нет.
9. Теряли ли вы иногда хладнокровие в разговоре с людьми?
- а) да, б) нет.
10. Доставляет ли вам удовольствие видеть, что окружающие побаиваются вас?
- а) да, б) нет.
11. Стараетесь ли вы занимать за столом (на собрании, в компании и т.п.) такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания и контролировать ситуацию?
- а) да, б) нет.
12. Считаете ли вы, что производите на людей внушительное (импозантное) впечатление?
- а) да, б) нет.
13. Считаете ли вы себя мечтателем?
- а) да, б) нет.
14. Теряетесь ли вы, если люди, окружающие вас, выражают несогласие с вами?
- а) да, б) нет.
15. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией рабочих, спортивных и других команд и коллективов?
- а) да, б) нет.
16. Если то, что вы наметили, не дало ожидаемых результатов, то вы:
- а) будете рады, если ответственность за это дело возложат на кого-нибудь другого;
- б) возьмете на себя ответственность и сами доведете дело до конца.
17. Какое из этих двух мнений вам ближе:
- а) настоящий руководитель должен уметь сам делать то дело, которым он руководит, и лично участвовать в нем

б) настоящий руководитель должен только уметь руководить другими и не обязательно делать дело сам.

18. С кем вы предпочитаете работать?

а) с покорными людьми,

б) с независимыми и самостоятельными людьми.

19. Стараетесь ли вы избегать острых дискуссий?

а) да, б) нет.

20. Когда вы были ребенком, часто ли вы сталкивались с властностью вашего отца?

а) да, б) нет.

21. Умеете ли вы в дискуссии на профессиональную тему привлечь на свою сторону тех, кто раньше был с вами не согласен?

а) да, б) нет.

22. Представьте себе такую сцену: во время прогулки с друзьями по лесу вы потеряли дорогу. Приближается вечер, и нужно принимать решение. Как вы поступите?

а) дадите возможность принять решение наиболее компетентному из вас;

б) просто не будете ничего делать, рассчитывая на других.

23. Есть такая пословица: «Лучше быть первым в деревне, чем последним в городе». Справедлива ли она?

а) да, б) нет.

24. Считаете ли вы себя человеком, оказывающим влияние на других?

а) да, б) нет.

25. Может ли неудача в проявлении инициативы заставить вас больше никогда этого не делать?

а) да, б) нет.

26. Кто, с вашей точки зрения, истинный лидер?

а) самый компетентный человек;

б) тот, у кого самый сильный характер.

27. Всегда ли вы стараетесь понять и по достоинству оценить людей?
- а) да, б) нет.
28. Уважаете ли вы дисциплину?
- а) да, б) нет.
29. Какой из следующих двух руководителей для вас предпочтительнее?
- а) тот, который все решает сам;
- б) тот, который всегда советуется и прислушивается к мнениям других.
30. Какой из следующих стилей руководства, по вашему мнению, наилучший для работы учреждения того типа, в котором вы работаете?
- а) коллегиальный, б) авторитарный.
31. Часто ли у вас создается впечатление, что другие злоупотребляют вами?
- а) да, б) нет.
32. Какой из следующих двух «портретов» больше напоминает вас?
- а) человек с громким голосом, выразительными жестами, за словом в карман не полезет;
- б) человек со спокойным, тихим голосом, сдержанный, задумчивый.
33. Как вы поведете себя на собрании и совещании, если считаете ваше мнение единственно правильным, но остальные с ним не согласны?
- а) промолчу, б) буду отстаивать свое мнение.
34. Подчиняете ли вы свои интересы и поведение других людей делу, которым занимаетесь?
- а) да, б) нет.
35. Возникает ли у вас чувство тревоги, если на вас возложена ответственность за какое-либо важное дело?
- а) да, б) нет.
36. Что бы вы предпочли?
- а) работать под руководством хорошего человека;
- б) работать самостоятельно, без руководителя.

37. Как вы относитесь к утверждению: «Для того, чтобы семейная жизнь была хорошей, необходимо, чтобы решение в семье принимал один из супругов»?

а) согласен, б) не согласен.

38. Случалось ли вам покупать что-либо под влиянием мнения других людей, а не исходя из собственной потребности?

а) да, б) нет.

39. Считаете ли вы свои организаторские способности хорошими

а) да, б) нет.

40. Как вы ведете себя, столкнувшись с трудностями?

а) у меня опускаются руки;

б) у меня появляется сильное желание их преодолеть.

41. Делаете ли вы упреки людям, если они этого заслуживают?

а) да, б) нет.

42. Считаете ли вы, что ваша нервная система способна выдержать жизненные нагрузки?

а) да, б) нет.

43. Как вы поступите, если вам предложат произвести реорганизацию вашего учреждения?

а) введу нужные изменения немедленно;

б) не буду торопиться и сначала все тщательно обдумаю.

44. Сумеете ли вы прервать слишком болтливую беседу, если это необходимо?

а) да, б) нет.

45. Согласны ли вы с утверждением: «Для того, чтобы быть счастливым, надо жить незаметно»?

а) да, б) нет.

46. Считаете ли вы, что каждый человек должен сделать что-либо выдающееся?

а) да, б) нет.

47. Кем вы предпочли бы стать?

- а) художником, поэтом, композитором, ученым;
- б) выдающимся руководителем, политическим деятелем.

48. Какую музыку вам приятнее слушать?

- а) могучую и торжественную,
- б) тихую и лирическую.

49. Испытываете ли вы волнение, ожидая встречи с важными и известными людьми?

- а) да,
- б) нет.

50. Часто ли вы встречали людей с более сильной волей, чем ваша?

- а) да,
- б) нет

#### *Оценка результатов и выводы*

В соответствии со следующим ключом определяется сумма баллов, полученных испытуемым.

Ключ: 1а, 2а, 3б,4а, 5а, 6б,7а, 8б,9б,10а, 11а, 12а, 13б,14б,15а, 16б,17а, 18б,19б,20а, 21а, 22а, 23а, 24а, 25б,26а, 27б,28а, 29б,30б, 31а, 32а, 33б,34а, 35б,36б,37а, 38б,39а, 40б,41а, 42а, 43а, 44а, 45б, 46а, 47б,48а, 49б,50б.

За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в другом случае — 0 баллов.

Если сумма баллов оказалась до 25, то качества лидера выражены слабо.

Если сумма баллов в пределах от 26 до 35, то качества лидера выражены средне.

Если сумма баллов оказалась равной от 36 до 40, то лидерские качества выражены сильно.

Наконец, если сумма баллов больше, чем 40, то данный человек, как лидер, склонен к диктату.

Для роли педагога, педагога-психолога лучше всего подходит человек, у которого лидерские склонности выражены средне или сильно, но без диктата.



Результаты исследования проявления профессионально важных качеств в  
экспериментальной группе до эксперимента (экспертная оценка)

№	Компоненты модели ПВК педагога-психолога																			
	Эмоцион.			Комм.		Гностический					Мотивац.			Практич.				Рефлекс.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	3,4	3	3	3	2,4	2,6	3,2	4,2	3,2	3,6	3,2	3,4	3,8	3,8	4	3,2	4,4	3,8	4	4,2
2.	3,8	3	3	3	2,4	2,8	3,6	2,8	2,8	3,8	3,6	4	3,8	3,8	3,6	2,8	3,4	2,8	3,8	3,8
3.	3,2	3	4,4	3,8	4,8	2,6	3,4	2,2	2,2	3,6	4	3	3,8	2,2	3	3,6	3,8	3,2	3,8	3,8
4.	4,2	3,8	3,4	3,8	3,2	2,8	3,2	3	2,4	3,2	3,4	3,4	3,6	3,2	3,2	3,2	3,4	3,8	3,8	3,6
5.	3,4	3,4	3,2	4	3	2,8	2,8	3,8	2,4	3,8	3,4	3,8	3,2	3	3,6	3,8	4,2	3,8	3,2	4
6.	3,8	3,6	3,2	4,4	3,8	3	3,2	2,8	3,4	3,4	3,6	3,6	3,6	3,2	3,6	3,6	3,4	3,6	3,4	4
7.	4,2	3,2	3,2	3,6	3,2	4	3,4	3,4	3,4	3,6	4,2	4,6	4	3,6	3,6	3	3,6	3,4	3,8	3,6
8.	4,8	4,4	4,2	4,4	3,8	3	3,4	3,8	4	3,6	3,8	4	4	4,2	4	3,8	4	4	4	4
9.	3,2	3,4	3,6	3,4	3,2	4,2	4	4	4	3,8	3,2	3,2	3,8	3,4	3,4	3,8	4,6	3,2	3,8	3,8
10.	3,6	3,4	2,8	3,4	2	3,6	3,2	3,8	2,2	4	3,2	3,8	3,6	3,4	3,8	2,8	3,4	3,2	3,8	3,6
11.	3,2	3	3,2	3,2	3,2	2,8	3,2	3,2	3,2	3,4	3,4	3,2	3,4	3,4	3,4	3,2	3,4	3,8	3,4	2,8
12.	3	3	3,2	3,6	3,4	3	2,8	3,2	3	3,2	3,8	3,2	3,4	2,8	3,6	3,2	3,4	3,4	3,2	3,2
13.	3,4	3,2	3,2	3,6	3,4	2,6	2,6	3	2,6	3	3,8	3,2	3,6	3,2	3,2	3,2	3	3,2	3,4	3,4
14.	3,4	2,2	3,4	3,4	3,2	3,6	2,8	3,6	3,4	3,6	2,6	3,2	3,8	3,6	3,2	3	3,8	2,4	3,6	3,8
15.	3	3	3,4	3,6	3,2	2,6	3	3,8	4,2	3,4	3,2	3,8	4,2	3,6	3,8	3,4	3,6	3,2	3,2	3,2
16.	3,6	3,4	3	3,4	3	2,2	3	3,2	3,4	3	3,4	3,4	3,8	3,2	3	3,2	3	3,4	3,2	3
17.	3,2	2,6	3,4	3,4	3,2	3,6	2,8	3,4	3	2,8	4	3,4	4,4	3,2	3,2	3,4	3,2	3,2	3,2	3,2
18.	3	2,6	3	3,4	4	2,4	2,8	3	3	3,2	2,6	3,4	3,2	3	3,4	4	3	3	3,6	4
19.	3,4	3,2	3	3,2	3,2	3	3,2	3,8	3,4	3,4	3,4	3,2	4,2	3,4	3,4	3,2	3,4	3,2	3,4	3,8
20.	3	3	3,2	3,6	3,4	3,2	3,4	3,2	3,4	3	4,2	3,2	2,6	2,6	3,2	3,6	3,2	3,4	3,6	2,6
21.	3,4	2,6	3,2	3,4	3,2	3,6	3,6	3,4	3	3,2	3,4	3	3,2	3,4	3,6	3	3,6	2,6	3,4	5
22.	4	3,2	3,4	3,4	3	3,2	3,4	3,4	3	3,2	3,4	3,2	3,4	3,4	3,4	3,4	3	3	3,8	3
23.	3,4	3,8	4,2	3,8	3	2,6	3,2	3,2	3,4	3,4	3,4	4	3,4	3,4	3,6	3	4,2	3,2	3	3,8
24.	3	3	3	3,6	2,6	3	3,6	3,4	3	3,4	3,2	3	3,6	3	3	2,6	2,8	2,6	3,6	4,2
25.	3	3	3,2	3,2	3	3,2	3,8	3,2	3,2	3,2	3,6	3,4	3,2	3	3	3	3,2	3,2	3,2	3,4
26.	4	3	3	4	2,6	3,4	4	3,6	3	3,2	4,6	4	4,2	3,4	3,2	3,2	4,2	3,4	3,8	4
27.	3	3,6	3,2	3,2	3,2	3	3,2	3,2	3	3,2	4	3,4	3,4	3	3	3	3,2	3	3,6	3,4
28.	3	4,4	3,6	3,8	4	3,8	3,6	4,8	4,4	3,4	3	4,2	3,8	3,6	4,2	4,6	4,6	3,8	3,8	3,6
29.	3	3	3,2	3	3	3,6	3,6	3,2	3	3	3	3,4	3,2	3,2	3	3	3,4	3,4	3,4	4
30.	3	3	3	3	2,6	2,4	3,6	3,6	3,4	3,4	3,4	3,6	5	4	4	3,6	3,6	3,2	4,4	4,4
31.	4,4	4,6	4,6	4	4,8	2,8	2,8	4,2	4,6	4	4,8	4,4	4,6	4,6	4,4	4	5	4,4	4	4,2
32.	4	3,8	3,6	4	3,4	3	2,4	3,8	3,8	3,8	4,2	4	4,4	3,8	4,2	3,6	4,2	3,8	4	4
33.	3,2	3,8	3,8	3,4	3,2	3,4	3,2	3,8	3,6	2,8	3,6	3,2	3,2	2,8	4,2	2,8	3,4	3,2	3,2	3,8
34.	3,2	4	3,2	4,4	3,2	3,2	3,6	3,6	3,2	3,2	3	3,2	3,2	3,2	3	3	3	3,4	3	3,4
35.	2,8	2,4	2,8	3,8	3,6	3,2	2,6	3,2	3,6	3,2	4,4	2,8	3,4	2,8	3	3	3,2	2,8	3,4	3,8
36.	2,6	2,6	3,8	3,2	4,4	2,8	3,6	3,6	3,2	3,6	3	2,6	3	4	3,6	3,6	2,8	3,2	3,6	3,8
37.	3,4	3,4	3,2	2,6	2,8	3,2	3,4	3	3,4	2,6	2,4	2,6	3,6	3	3	2,4	2,8	3,6	3,6	3,6
38.	3	2,4	3,2	2,4	2,2	3,4	2,8	3	2,6	3,6	3,8	3,2	3,6	3,2	2,6	2,4	3	3,6	3,6	3,6
39.	3,6	3,6	3,6	3,6	3,8	3,6	3,6	4,2	3,4	3,8	3,6	3,8	4,4	3,6	3,6	3,6	3,8	3,6	3,6	4
40.	3	3,4	3,8	3,4	3,2	2,8	3	4,8	3,4	4,4	3,2	4	3,4	3,8	3,8	3	3,8	3,6	3,6	4,4
41.	3,4	3,2	3	3,6	3,4	2,6	3,2	3,2	3,2	3	3,8	3,2	3,2	3,2	3,4	3,2	3,2	3,6	3,2	3
42.	3,2	3,2	3,4	3,2	2,6	3	2,6	3	3	3,2	3,2	3,4	3,2	2,8	3	2,4	2,8	3,6	3	3,4
43.	4,6	3,6	3,6	4	3,6	2,4	3,6	4	3,6	3,6	4,4	4	4,4	4,4	4,6	3,6	4	3,4	3,8	4,2
44.	3	3	3,2	3,2	3	2,4	2,8	3,2	3,2	3,2	3,6	3,4	3,2	3	3	3	3,2	3,2	3,2	3,4
45.	4,8	3,6	4	4	3,4	2,6	3,8	3,8	3,6	3,8	3,8	4,6	4,4	3,8	3,8	3,4	4,4	3,4	3,4	4
46.	3,6	3,2	3,2	3,2	3,4	3,8	2,6	3,2	3,2	3,2	4	3,2	3,4	3,2	3,2	3,6	3,2	3,4	3,4	3,2
47.	3	3,6	3,4	3,2	2,4	2,6	2,8	3	3,6	3	3	3,6	3,4	3,4	3,6	2,4	3	3,6	3,4	3,6
48.	3	3	3,2	3	3	2,8	2,8	3,2	3	3	3	3,4	3,2	3,2	3	3	3,4	3,4	3,8	4
49.	3,6	3,6	3,6	3,6	4	2,6	3	3,8	3,8	3,6	4,4	3,8	4	3,4	3,4	3,6	3,2	3,2	3,6	3,6
50.	3,4	3	3	3	2,6	3	3	3,4	3,4	3	3,2	3,2	3,2	3,2	3,4	2,6	3	3,4	3,6	3,4
51.	3,2	3,6	3,4	3,4	3	2,8	2,8	3,8	3,4	3,6	4,2	4	3,4	3,8	4,4	3,2	3,4	3,6	3,4	3

52.	3,2	3,4	3,4	3,4	3,6	3,2	2,6	3,8	3,8	3,4	3,8	3,4	3,6	2,8	3,4	3,6	3,8	3,4	3,2	3,6
53.	3,4	3,8	3,4	3,4	3,2	4,2	2,8	3,8	3,6	3,6	3,6	4	3,6	4	4	3	3	3,4	3,6	3,2
54.	2,8	3,6	3,6	3,4	3,4	3	3,2	3,6	3,4	3,4	3,4	3,2	3,4	2,8	3,2	3	3,2	3,2	3,4	3,6
55.	3,6	3,2	3,4	3,8	3,4	2,2	2,4	3,6	3,6	3,8	4,6	3,2	3,4	3,2	3,4	3,4	3,2	3,4	3,6	3,4
56.	3,6	3,6	3,8	3,6	3,4	2,6	3	3,6	3,4	3,4	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3	3,2	3,6	3,6	3,6
57.	3	3,6	4	3,6	3	2,6	3,6	4	3,8	3,4	3,4	3,6	3,6	3,4	3	3,2	2,6	3,4	3,2	3,4
58.	3,6	3,4	3	3,6	2,8	3,4	3,8	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3,6	3	3,6	2,6	3,6	3,4	3,4	3,4
59.	2,6	3,4	3,6	3	2,4	3,8	3,6	3,4	4	3,6	3,4	3,4	3	3,2	3	3	2,6	3,4	3,4	3,8
60.	3,4	3	3,8	3,4	3,2	3	3	3,6	3,6	3,6	3,4	3	3,4	3	3	3,2	3	3	3,4	4
61.	3	3	3,2	3	3	2,8	2,2	3,2	3	3	3	3,4	3,2	3,2	3	3	3,4	3,4	3,8	3,4
62.	4,0	3,4	3	3,6	3	2	2,6	3,4	3,8	3,8	5	3	4	3,4	3,4	4	4	3,4	4,6	4
63.	4,0	4	3,4	3	2,4	2,4	2,2	3,8	4,4	3	4,2	4	3,8	3	3,4	4	4,2	2,8	3,8	3,2
64.	4,0	3	3,8	4,2	4	2,8	3,8	3,6	4	3,6	4	4	4	3,8	4	4	4	3,8	4	4,2
65.	3,4	4	4,6	3,2	3	2,8	3	4	3,6	3,6	2,8	4	3,4	4	3,6	3,2	3,6	4	4	3,8
66.	3,8	4	2,4	4	2,6	3,4	3,6	4	4	3,4	3,2	3,6	4	2,6	3	3,4	3,6	4,2	4	4,6
67.	3,4	3,2	3,2	3,6	2,8	3,6	3,2	3,4	3,8	3,6	3,6	3,6	4	4,6	4	3,4	3	3	3,6	3,2
68.	3,4	3,6	3,2	4,6	4	2,8	3	4	3,8	3,6	4,6	3,8	3,6	4	3	4,8	4,2	3,6	4	4
69.	3,4	3,2	3,2	3,6	2,8	2,4	2,8	3,4	3,8	3,6	3,6	3,6	4	4,6	4	3,4	3	3	3,6	3,2
70.	3,6	4,4	3	3,4	2	3	3	3,8	3,8	3,8	4	4	4,4	4	4	2,8	4,2	4,2	3,8	4,6
71.	3,8	3,8	3	3,6	3	3,6	3,6	3	3	3	3,6	3,6	3,8	3,6	3	3,6	3	3,4	3,8	3,6
72.	3,0	4,4	4,4	4	2	3,8	3,8	3,4	3	4	3,6	4,4	4,8	3,2	4	3	3	3,2	3,6	3,4
73.	4,0	3	2,2	4,2	3	3,2	2,6	3,8	3,2	3,2	4,4	4	4	3,2	3,2	3,2	3,4	2,2	3,2	3,6
74.	4,0	2	2,8	3,8	3,6	2,8	3,6	4,2	4	3	3,2	3	3,8	4,4	4,4	3	4	3	3,2	4
75.	3,8	3	3,4	4	3	3,2	3,4	3,4	2,8	3,4	4,6	3,8	4	4,2	4,2	3,6	3,6	3	4	4,4
76.	4,0	2,6	3	3,8	3	3,4	2,8	3	3	3	3	4	4	4,2	4	3,6	3	3	3,6	4
77.	3,4	3	3,6	3,4	3,6	3,6	3,6	3,4	4	3,4	4,2	3,4	3,6	3	3,2	3,8	3,6	2,6	3,4	3,4
78.	4,0	4,2	4	3,6	3	2,8	3	3,8	3,4	3,8	4	4	4	4,2	4,4	3,4	4	4	4,2	4,2
79.	4,0	3	2,2	4,2	3	2,6	3,2	3,8	3,2	3,2	4,4	4	4	3,2	3,2	3,2	3,4	2,2	3,2	3,6
80.	3,8	3,8	3,4	4,2	3	3	2,6	3,8	3,8	3,6	4,6	4	4	3,8	4	4	4	4,2	4	3,2
81.	4,0	4	4,4	4	4,2	3	3	4	4	4	3,4	4,2	4,6	4,4	4,4	4	3,4	3,4	4	4
82.	3,4	3,2	3,2	3,6	2,8	3	2,8	3,4	3,8	3,6	3,6	3,6	4	4,6	4	3,8	3	3	3,6	3,2
83.	2,8	3,8	3	3,6	2	3,6	3,2	2,8	3,6	3	3	3,6	3,8	3,8	3,8	2,8	3	4	3	5
84.	4,0	2,8	4,2	4,2	4,4	4,2	2,8	3,8	3,8	3,4	4,8	3,8	4,4	4,4	5	4,2	4,4	3	4,4	4
85.	3,8	3,6	3,8	4	4	3	3,2	4	4	4	3,2	4,2	3,8	3,8	4,2	4	3,2	3,4	3,6	4
86.	3,6	4,2	4	4	3	2,4	2,6	4,2	4	4	4,2	4,6	4,4	4,2	4,4	4	4,4	4,2	4	4,4
87.	4,0	3	3,6	4,4	4	2,6	3	4	4,6	4	4	4,2	4,4	4,2	4	4	3	4	4	4,4

*Качества эмоционального компонента:* 1 – эмпатия, 2 – эмоциональная устойчивость, 3 – самостоятельность принятия решений;

*Качества коммуникативного компонента:* 4 – коммуникативность, 5 – лидерство;

*Качества гностического компонента:* 6 – знания содержания деятельности педагога-психолога, 7 – умения и навыки деятельности педагога-психолога, 8 – интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, 9 – способность к творческому применению профессионального опыта, 10 – общая культура;

*Качества мотивационного компонента:* 11 – оптимистичность, 12 – работоспособность, 13 – гуманность;

*Качества практического компонента:* 14 – организованность, 15 – ответственность, 16 – инициативность, 17 – направленность;

*Качества рефлексивного компонента:* 18 – способность к саморегуляции, 19 – способность к адекватной самооценке, 20 – честность и искренность.

Результаты исследования проявления профессионально важных качеств в экспериментальной группе после эксперимента (экспертная оценка)

№	Компоненты модели ПВК педагога-психолога																			
	Эмоцион.			Комм.		Гностический					Мотивац.			Практич.				Рефлекс.		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.	3,6	3	3	3	2,4	2,8	3,2	4,2	3,2	3,8	4,6	4,4	4,2	4,6	4	3,6	4,6	4,6	4	4,4
2.	4,6	3,6	3	3,6	2,8	2,6	3,8	2,8	3,6	3,8	4,2	4,2	4	4	4	3,2	3,6	3,4	3,8	3,8
3.	3,2	3,6	4,8	4,8	5	3,6	3,6	3	3	3,6	4	3,6	4	2,4	3,8	4	3,8	3,4	3,8	3,8
4.	4,2	3,8	3,6	3,8	3,2	2,6	3,2	3,2	3,6	3,6	3,4	3,4	3,6	3,2	3,6	3,2	3,4	3,8	3,8	3,6
5.	3,6	3,6	3,2	4,6	3	2,8	2,6	3,8	3	3,8	3,4	3,8	3,4	3	3,6	3,8	4,2	3,8	3,4	4
6.	3,8	4,6	3,2	4,4	4,4	4	3,8	3,6	3,6	3,4	4,6	3,8	4,2	3,4	4,6	3,6	3,4	3,8	3,6	4,4
7.	4,6	3,2	3,2	3,6	3,2	3,4	3,2	3,6	3,6	4	4,2	4,6	4	4	3,6	3	3,6	3,6	3,8	3,6
8.	4,8	4,8	4,6	4,6	4,8	4	4	5	4,8	4	3,8	4	4	4,2	4	4,6	4	4	4	4
9.	3,2	3,4	4,6	3,6	4,6	4,2	4	4,6	4,6	4	3,2	3,2	3,8	3,4	3,4	3,8	4,6	3,2	4	3,8
10.	4,6	3,4	2,8	3,4	2,6	2,4	2,6	3,8	3,4	4	3,2	3,8	3,6	3,4	3,8	2,8	3,8	3,2	4	3,6
11.	3,2	3,4	3,2	3,2	4,2	3,6	3,2	3,6	3,4	3,4	3,4	3,2	3,4	3,4	3,4	3,2	3,4	3,8	3,4	2,8
12.	3	3	3,2	3,6	3,6	2,6	2,6	3,6	3	3,4	4,6	3,2	3,4	2,8	3,6	3,2	3,4	3,4	3,4	3,2
13.	3,6	3,6	3,2	3,6	3,6	3	3,2	3,6	2,8	3,6	3,8	3,2	3,6	3,6	3,4	3,2	3,6	3,2	3,4	3,4
14.	3,8	3	3,6	3,4	3,2	3	2,6	3,6	3,4	3,6	2,6	3,2	3,8	3,6	3,4	3	3,8	2,6	3,6	3,8
15.	3	3,2	3,8	3,6	3,8	2,6	3	3,8	4,2	3,4	3,2	3,8	4,6	4,6	3,8	3,4	3,6	3,6	3,6	3,2
16.	3,6	3,6	3	3,4	3	2,6	3,4	3,2	3,4	3	3,4	3,4	3,8	3,2	3	3,2	3	3,4	3,2	3
17.	3,2	2,8	3,4	3,4	3,2	3,8	3,6	3,4	3	2,8	4	3,4	4,4	3,2	3,2	3,4	3,6	3,2	3,2	3,2
18.	3,6	2,8	3	3,6	4	2,6	2,2	3	3,4	3,2	2,6	3,6	3,4	3	3,4	4	3	3,8	3,6	4
19.	3,6	3,2	3,6	3,6	3,2	2,8	3,2	3,8	3,4	3,8	3,6	3,4	4,6	3,8	3,6	3,6	3,4	3,6	3,6	3,8
20.	3,6	3,6	3,4	3,6	3,6	3,6	3,2	3,2	3,4	3	4,2	3,2	2,6	2,6	3,2	3,6	3,2	3,6	3,6	2,6
21.	3,6	2,6	3,2	3,4	3,2	4	3,8	3,6	3	3,2	3,6	3,4	4	3,6	3,6	3	3,6	2,6	3,4	5
22.	4	3,4	3,6	3,4	3	2,8	3	3,6	3,4	3,2	3,8	3,2	3,6	3,6	3,8	3,6	3	3,2	3,8	3,4
23.	3,4	3,8	4,2	3,8	3	3	3,6	3,2	3,4	3,6	4,4	4	3,6	3,6	3,6	3,6	4,6	3,4	4	3,8
24.	3,4	3	3	3,8	2,8	3,6	3,6	3,4	3	3,4	3,2	3	3,6	3	3	2,6	2,8	2,6	3,6	4,2
25.	3,4	3	3,2	3,2	3,6	3,6	3,6	3,2	3,6	3,2	4	3,4	3,6	3,2	3,6	3,4	3,6	3,2	3,4	3,4
26.	4,6	3	3	4	2,6	3,4	3,6	3,6	3,6	3,2	4,6	4	4,2	3,6	3,4	3,2	4,8	4,6	4	4
27.	3	3,6	3,2	3,2	3,2	3,6	3,2	3,2	3	3,2	4	3,6	3,6	3	3,4	3	3,2	3	3,6	3,4
28.	3,4	4,6	3,6	3,8	4	3,8	3,6	4,8	4,4	3,6	3	4,2	3,8	3,6	4,2	4,6	4,6	3,8	3,8	3,6
29.	3,4	3	3,2	3	3	3,8	3,2	3,2	3	3	3	3,4	3,2	3,2	3,4	3	3,6	3,6	3,6	4
30.	4,2	3	3,6	3,6	3	3	3,6	3,6	4	3,4	3,4	3,6	5	4,6	4	3,6	3,6	3,2	4,4	4,4
31.	4,6	4,6	4,6	4,8	5	2,6	3	4,2	4,6	4	4,8	4,6	4,6	4,6	4,4	4,6	5	4,6	4	4,2
32.	4,6	3,8	3,6	4,6	4	3	2,4	3,8	3,8	3,8	4,2	4	4,6	3,8	4,6	3,6	4,2	3,8	4	4
33.	3,6	3,8	3,8	3,4	3,2	3,8	3,6	3,8	3,6	2,8	3,6	3,2	3,2	2,8	4,6	2,8	3,4	3,2	3,2	3,8
34.	3,2	4	3,2	4,4	3,2	3,6	3,6	3,6	3,2	3,2	3,6	3,4	3,6	3,2	3,2	3	3	3,6	3,6	3,4
35.	3,2	2,4	2,8	3,8	3,6	3,6	2,8	3,2	3,6	3,2	4,4	2,8	3,4	2,8	3	3	3,2	2,8	3,4	3,8
36.	2,6	2,6	4,6	3,4	4,6	3	3,6	3,8	3,2	3,6	3	2,8	3,4	4,4	3,6	3,6	3,4	3,2	3,6	4,6
37.	3,4	3,4	3,4	2,8	3	3,2	3,6	3,4	3,4	3	3	2,8	3,6	3	3,4	2,8	3,2	3,6	3,6	3,6
38.	3	2,4	3,2	2,6	2,8	3,4	3,2	3,2	2,6	3,6	3,8	3,2	3,6	3,2	3	2,8	3	3,6	3,6	3,6
39.	3,6	3,6	3,6	4,8	4	3,6	3,6	4,4	3,8	4	4,6	3,8	4,6	3,6	3,6	3,8	4,6	3,6	3,6	4
40.	3	3,4	3,8	3,6	3,6	2,8	2,8	4,8	3,4	4,4	3,6	4,6	3,6	4	3,8	3,6	4,8	3,6	3,6	4,6
41.	3,4	3,2	3,4	3,6	3,4	3,2	3,6	3,4	3,2	3	3,8	3,2	3,2	3,2	3,6	3,4	3,6	3,6	3,2	3
42.	3,2	3,2	3,6	3,2	3,2	3	3,2	3,2	3	3,4	3,6	3,4	3,2	2,8	3,2	2,6	2,8	3,6	3	3,4
43.	4,6	3,6	3,8	4,8	3,6	2,6	3,6	4,6	4,6	3,6	4,6	4,6	4,6	4,6	4,6	3,6	4,6	3,4	3,8	4,6
44.	3	3	3,2	3,2	3	2,8	3	3,4	3,2	3,2	3,6	3,4	3,2	3	3	3	3,4	3,2	3,2	3,4
45.	4,8	3,6	4,6	4,6	3,4	3,6	3,8	4,6	4,6	3,8	3,8	4,8	4,4	4,8	3,8	3,8	4,6	3,6	3,8	4,6
46.	3,6	3,2	3,2	3,2	3,6	3,8	3	3,4	3,2	3,2	4	3,2	3,4	3,6	3,2	3,8	3,6	3,4	3,6	3,2
47.	3	3,6	3,8	3,2	2,8	3	3	3,4	3,6	3,2	3	3,6	3,8	3,4	3,6	2,6	3,6	3,6	3,6	3,6
48.	3	3	3,2	3	3,2	3	3,2	3,4	3,4	3,2	3	4,6	3,2	3,2	3,2	3	3,6	3,6	3,8	4
49.	3,6	3,6	3,8	4,6	4,6	2,8	3,4	4	4,6	3,6	4,4	3,8	4	3,4	3,4	3,6	3,4	3,2	3,6	3,6
50.	3,4	3	3,4	3	3	3	3	3,4	3,6	3	3,2	3,2	3,2	3,2	3,4	3	3,6	3,6	3,6	3,4
51.	3,2	3,6	3,4	3,6	3,4	3,4	3,4	3,8	3,6	3,6	4,2	4	3,4	4,8	4,4	3,2	3,8	3,6	3,6	3
52.	3,2	3,4	3,6	3,6	4,6	3,2	2,6	3,8	4,6	3,6	3,8	3,6	4,6	2,8	3,6	3,8	4,8	3,4	3,2	3,6
53.	3,4	3,8	3,8	3,4	3,6	4,4	3	3,8	3,6	3,6	3,6	4	3,6	4	4	3	3,2	3,6	3,6	3,2

54.	2,8	3,6	3,6	3,6	3,6	3	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3,2	3,4	2,8	3,2	3	3,2	3,2	3,4	3,6
55.	3,6	3,2	3,6	3,8	3,6	2,4	2,8	3,6	4,4	3,8	4,6	3,2	3,6	3,4	3,6	3,4	3,6	3,6	3,6	3,4
56.	3,6	3,6	4,6	3,6	3,4	2,6	3,2	3,6	3,6	3,4	3,6	3,6	3,6	3,6	3,4	3,4	3,2	3,6	3,6	3,6
57.	3	3,6	4,6	3,6	3	3,2	3,6	4	3,8	3,4	3,6	3,6	3,6	3,6	3	3,4	2,6	3,6	3,2	3,4
58.	3,6	3,4	3	3,6	2,8	3,8	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,4	3,6	3	3,6	2,8	3,8	3,4	3,4	3,4
59.	2,6	3,4	3,6	3	2,8	3,8	4	3,6	4,6	3,6	3,6	3,6	3	3,2	3	3,4	3	3,4	3,4	3,8
60.	3,4	3	4,8	3,6	3,4	3,6	3,2	3,8	3,6	3,6	3,4	3	3,6	3	3,4	3,4	3,6	3	3,4	4
61.	3	3	3,2	3,6	3,4	2,8	2,6	3,4	3	3,4	3,2	3,6	3,4	3,2	3,4	3,4	3,4	3,4	3,8	3,4
62.	4,6	3,4	3,4	3,6	3,6	2,8	3	3,4	3,8	3,8	5	3,4	4	3,6	3,6	4,6	4,2	3,6	4,6	4
63.	4,0	4	3,6	3	2,8	2,2	2,4	4,2	4,6	3,4	4,6	4	3,8	3	3,6	4,2	4,6	3	4,6	3,4
64.	4,6	3,6	3,8	4,6	4	2,8	3,6	3,6	4	3,6	4	4,4	4,6	3,8	4	4	4,4	3,8	4,2	4,2
65.	3,6	4,6	4,6	3,6	3,6	2,8	3,6	4,2	3,6	3,6	3,6	4,2	3,6	4,2	3,6	3,4	3,6	4	4,4	3,8
66.	3,8	4,8	2,8	4	2,6	3,6	3,4	4	4	3,6	3,2	3,6	4	2,6	3,4	3,6	3,6	4,6	4,2	4,6
67.	3,6	3,2	3,6	3,6	2,8	3,6	4	3,4	3,8	3,6	3,6	3,6	4	4,6	4	3,4	3,6	3	4	3,2
68.	4,0	4	3,4	4,6	4	2,8	3,2	4	3,8	3,6	4,6	4	3,6	4	3,4	5	4,8	3,6	4	4
69.	3,6	3,2	3,2	3,6	3	3	3,4	3,6	3,8	3,6	3,6	3,8	4	4,6	4	3,6	3,4	3,4	3,6	3,4
70.	4,8	4,8	3,6	3,6	3	3,6	3,2	3,8	3,8	3,8	4	4	4,6	4	4	3	4,8	4,2	4,4	4,6
71.	3,8	3,8	3	3,6	3,6	3,8	3,6	3	3	3,4	3,6	3,6	3,8	3,6	3,6	3,8	3	3,6	4,2	3,6
72.	3,6	4,4	4,4	4	2,6	3,8	3,8	3,4	3	4	3,6	4,4	4,8	3,6	4	3	3	3,6	3,6	3,6
73.	4,0	3	2,2	4,2	3,6	3,8	2,6	3,8	3,6	3,2	4,6	4	4	3,6	3,6	3,4	3,6	2,2	3,4	3,6
74.	4,8	2,6	2,8	3,8	3,6	3	3	4,2	4	3,2	3,2	3,2	3,8	4,4	4,4	3,4	4,6	3,2	3,6	4,6
75.	3,8	3,4	3,6	4	3	3,2	3,6	3,4	2,8	3,6	4,6	3,8	4,6	4,2	4,2	3,8	3,6	3,4	4	4,4
76.	4,6	3,4	3	3,8	3,4	3,6	3	3	3	3	3	4	4,2	4,2	4	3,8	3	3,6	3,6	4
77.	3,8	3,4	3,6	3,4	4,6	3,8	3,6	3,6	4,6	3,4	4,2	3,6	3,6	3	3,4	4	3,6	2,6	3,6	3,6
78.	4,0	4,6	4	3,6	3	3,4	3,2	3,8	3,6	3,8	4	4	4,6	4,2	4,6	4	4	4	4,2	4,2
79.	4,0	3	2,4	4,6	3,8	3,6	3,8	3,8	3,6	3,4	4,6	4	4	3,2	3,2	3,4	3,6	3	3,4	3,6
80.	4,8	3,8	3,6	4,6	3,2	3	2,6	3,8	3,8	3,6	4,6	4	4	3,8	4	4,2	4,4	4,2	4	3,6
81.	4,0	4	4,4	4	4,8	3,2	3,4	4	4,6	4	3,4	4,2	4,6	4,6	4,6	4,6	3,6	3,4	4	4
82.	3,6	3,6	3,6	3,6	2,8	3,4	3,2	3,6	3,8	3,6	3,6	3,6	4	4,6	4	3,8	3,6	3	3,6	3,4
83.	3,4	4,2	3	3,6	2,8	4,2	3,2	2,8	3,6	3,4	3,4	3,6	4,6	3,8	3,8	2,8	3	4	3,4	5
84.	4,6	3	4,6	4,2	4,6	4,2	3,2	3,8	3,8	3,4	4,8	3,8	4,4	4,6	5	4,6	4,6	3	4,8	4,4
85.	4,0	3,6	3,8	4	4,2	3,4	3,4	4,6	4	4	3,6	4,2	3,8	3,8	4,2	4,6	3,2	3,6	3,8	4,2
86.	3,6	4,2	4	4	3,2	2,8	3	4,6	4,6	4	4,2	4,6	4,6	4,2	4,4	4,2	4,8	4,2	4	4,6
87.	4,8	3,6	3,6	4,6	4	3,2	3,2	4	4,6	4	4,6	4,4	4,4	4,2	4	4,2	3	4	4	4,6

*Качества эмоционального компонента:* 1 – эмпатия, 2 – эмоциональная устойчивость, 3 – самостоятельность принятия решений;

*Качества коммуникативного компонента:* 4 – коммуникативность, 5 – лидерство;

*Качества гностического компонента:* 6 – знания содержания деятельности педагога-психолога, 7 – умения и навыки деятельности педагога-психолога, 8 – интеллектуальность, находчивость и гибкость мышления, 9 – способность к творческому применению профессионального опыта, 10 – общая культура;

*Качества мотивационного компонента:* 11 – оптимистичность, 12 – работоспособность, 13 – гуманность;

*Качества практического компонента:* 14 – организованность, 15 – ответственность, 16 – инициативность, 17 – направленность;

*Качества рефлексивного компонента:* 18 – способность к саморегуляции, 19 – способность к адекватной самооценке, 20 – честность и искренность.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b>	3
<b>Глава I. Проблема формирования инвариантных профессионально важных качеств</b>	
1.1. Феномен профессионально важных качеств	7
1.2. Понятие инвариантных профессионально важных качеств	20
1.3. Модель формирования инвариантных профессионально важных качеств	40
1.4. Процесс и психолого-педагогические условия формирования инвариантных профессионально важных качеств	51
<b>Глава II. Подготовка к эксперименту</b>	
2.1. Этапы и методы исследования	69
2.2. Критерии, показатели и уровни формирования инвариантных профессионально важных качеств	79
2.3. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента	90
2.4. Сравнение инвариантных профессионально важных качеств в ходе констатирующего эксперимента	104
<b>Глава III. Динамика проявления компонентов системы инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов</b>	
3.1. Динамика проявления эмоционального компонента ИПВК	129
3.2. Динамика проявления коммуникативного компонента ИПВК	135
3.3. Динамика проявления гностического компонента ИПВК	140
3.4. Динамика проявления мотивационного компонента ИПВК	146
3.5. Динамика проявления практического компонента ИПВК	152
3.6. Динамика проявления рефлексивного компонента ИПВК	155
3.7. Сравнение результатов формирующего эксперимента	159

<b>Заключение</b>	175
<b>Библиографический список</b>	178
<b>Приложения</b>	
1. Корреляционные связи профессионально важных качеств, выбранных студентами и педагогами-психологами	199
2. Программа «Формирование инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов»	200
3. Методика изучения профессионально важных качеств педагога-психолога В.И.Долговой	241
4. Методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) Б.А. Федоришина.	249
5. Многофакторный личностный опросник FPI (форма В)	255
6. 16 PF Р. Кеттелла (форма С)	267
7. Методика диагностики креативности и познавательных потребностей (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и М.В. Латинская)	281
8. Методика диагностики эмпатии, в адаптированном варианте А.А. Меграбяна и Н. Эпштейна	285
9. Методика диагностика социально-коммуникативной компетентности	288
10. Опросник волевого самоконтроля (ВСК)	295
11. Методика диагностики решительности	298
12. Методика «Лидер»	301
13. Результаты исследования проявления профессионально важных качеств в экспериментальной группе до эксперимента (экспертная оценка)	307

**Научное издание: монография**  
**Валентина Ивановна ДОЛГОВА**  
**Валерия Каусаровна ШАЯХМЕТОВА**

**Инвариантность  
профессионально важных  
качеств**

**ISBN 978-5-87039-300-1**

Сдано в набор 5.03.2009. Подписано в печать 11.04.2009.  
Формат 60x80/16. Бумага офсетная.  
Объем 20,25 усл.п.л.  
Тираж 500 экз. Заказ № 367

ООО «Издательство РЕКПОЛ»

454048, г. Челябинск, а/я 9505

Тел/факс: (351) 265-41-09, 265-49-84