

В.И. Долгова

Е.В. Мельник

**ЭМПАТИЯ
И
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ**

УДК 371(021)
ББК 74.04 Я 73
Д 64

Рекомендовано к изданию кафедрой теоретической и прикладной психологии ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Д64 Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007. – 253 с.

ISBN 5 -8227-0123-8

В работе представлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме моделирования и реализации процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности педагога – психолога, раскрыты психологическая структура эмпатии и её роль в названном процессе.

На основе системы критериев обоснована динамика проявления компонентов профессиональной коммуникативной компетентности (когнитивного, практического, эмоционального) и изменение уровня эмпатии, общительности, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей.

Материалы исследования могут быть интересны специалистам и ученым, профессионально занимающимся подготовкой и переподготовкой педагогов-психологов.

ISBN 5 -8227-0123-8

УДК 371(021)
ББК 74.04 Я 73

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Зеер Э.Ф. (г. Екатеринбург)
доктор психологических наук, профессор Нургалеев В.С.
(г.Красноярск).

©Долгова В.И., Мельник Е.В., 2007
©Изд-во «АТОКСО», 2007

Содержание

Введение	5
ГЛАВА 1. ВЛИЯНИЕ ЭМПАТИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетентности.....	7
1.2. Роль эмпатии в профессиональной психолого-педагогической деятельности	28
1.3. Психологическая структура эмпатии	39
1.4. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов	46
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
2.1. Этапы исследования.....	57
2.2. Методы исследования	68
2.3. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	76
2.4. Критерии успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза	85
2.5. Сравнение уровней профессиональной коммуникативной компетентности в ходе констатирующего эксперимента	90
ГЛАВА 3. ХОД, РАЗВИТИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ	
3.1. Динамика проявления когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности	109
3.2. Динамика проявления практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности	114
3.3. Динамика проявления эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности.....	119
3.4. Изменение уровня эмпатии, общительности, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей	122
3.5. Корреляционные связи между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью.....	131
3.6. Сравнение результатов формирующего эксперимента.....	136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	150
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	159
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	175

Приложение 1. Комплекс психолого-педагогических технологий «Формирование профессиональной коммуникативной компетентности»	175
Приложение 2. Методика изучения профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога (В.И. Долгова, Е.В. Мельник).....	221
Приложение 3. Методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупов).....	229
Приложение 4. Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский).....	234
Приложение 5. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (Б.А. Федоришин)	237
Приложение 6. Тест оценки коммуникативных умений	244
Приложение 7. Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко)	247
Приложение 8. Результаты исследования уровня эмпатии, общительности, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей у студентов экспериментальной группы до и после экспериментального взаимодействия.....	250

ВВЕДЕНИЕ

Радикальные социально-экономические преобразования в нашем обществе оказали неоднозначное воздействие на высшую школу, получившую импульс к модернизации и развитию. Постепенно преодолеваются противоречия между новыми запросами общества и высшим образованием, его содержательной, технологической и организационной структурами. Быстро развивается и психологическое образование.

К традиционным видам профессиональной деятельности психолога образовательного учреждения относятся психологические профилактика, просвещение, диагностика, коррекция и консультирование. Успех в деятельности педагога-психолога в решающей степени зависит от сформированности у него качеств, востребованных в данной системе. Одним из профессионально необходимых качеств психолога является умение успешно общаться с людьми, или профессиональная коммуникативная компетентность.

Практика показывает, что самостоятельно приобрести коммуникативную компетентность удастся далеко не каждому человеку. Именно из-за ее дефицита возникают многочисленные, трудно устранимые проблемы, конфликты на межличностном, групповом и социальном уровнях.

Исследованием коммуникативной компетентности и путей ее формирования занимались Г.С. Васильев, А.Ш. Гусейнов, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.В. Залюбовская, А.Г. Ковалев, Л.И. Новикова, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский, Т.Ю. Савельева и др.

В России актуальной для сегодняшнего этапа структурирования психологического образования является проблема гуманистической направленности и нравственной ответственности специалиста. Важнейшим нравственным качеством психолога, способствующим формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности, является эмпатия в отношениях с людьми. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, эффективному взаимопониманию при оказании психологической помощи.

В условиях дефицита «теплоты» человеческих отношений, резких негативных изменений социально-экономической структуры перед людьми встает проблема одиночества и безразличия. В связи с этим проблема эмпатии как способности к сочувствию и сопереживанию становится актуальной не только в контексте профессиональной подготовки психолога, но и актуальной социально-психологической проблемой нашего времени.

В разных видах своей профессиональной деятельности педагогу-психологу нужны соответствующие элементы эмпатии. Если при проведении профилактики, просвещения и диагностики достаточно понимания партнера по общению, то в процессе коррекционной и консультативной работы необходимы также сопереживание и оказание конкретной помощи обратившимся детям и взрослым.

В педагогической психологии эмпатия трактуется как свойство личности воспитателя, учителя, педагога-психолога, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность (Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.И. Долгова, А.В. Козина, С.В. Кондратьева, Г.Ф. Михальченко, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, М.Ю. Тюлин, Е.А. Хрусталева и др.). Эмпатия является социально-психологическим механизмом взаимопонимания в процессе общения людей (М.А. Абалакина, В.С. Агеев, Г.М. Андреева, В.В. Знаков, Д. Майерс, Р.Х. Шакуров, Т. Шибутани и др.).

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что проблема влияния эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога актуальна и требует дальнейшего изучения.

ГЛАВА 1. ВЛИЯНИЕ ЭМПАТИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетентности

Умение эффективно общаться с людьми играет важную роль на всех этапах становления студента педагогического вуза как личности – от первого до последнего курса. Успешность межличностного взаимодействия связана с такими понятиями, как общение и коммуникативная компетентность. Внимание к общению было обращено тогда, когда в сфере научных интересов психологов оказались личность и человеческие взаимоотношения. Необходимо было выявить факторы, критерии, механизмы успешности межличностного общения людей.

В теории деятельности традиционно считалось, что успешность деятельности человека зависит от уровня развития его способностей. В связи с этим было естественно ожидать, что точно также будет поставлена и в принципе решена проблема относительно общения: его успешность в свою очередь зависит от наличия у человека особого рода способностей – коммуникативных. Так в научный оборот вошло понятие «коммуникативная компетентность».

Внимание к коммуникативной компетентности возросло тогда, когда в практику общения людей стали внедряться различные, заимствованные за рубежом, методы, рассчитанные на развитие коммуникативных способностей у человека и на повышение его коммуникативной компетентности. Рассмотрим в этой связи, каким образом разные авторы определяют коммуникативную компетентность человека, коммуникативные умения и навыки, коммуникативные способности и другие личностные качества, от которых зависит успешность общения людей друг с другом.

В начальный период разработки данной проблематики в нашей стране ученые обращали внимание на те специфические трудности, которые возникают у человека его общении с людьми, и пытались связать эти трудности с дефицитом у человека определенных знаний и умений. А.А. Бодалев [24], рассматривая проблему активности человека в общении, указывает на то, что нормальное общение человека с людьми предполагает точное согласование его собственных вербальных и

невербальных коммуникативных действий с соответствующими действиями общающихся с ним людей. А.А. Бодалев использует термин «коммуникативное ядро личности» [Бодалев А.А., 1966]. Под ним автор понимает все, что относится к личности человека и как-то влияет на его общение с людьми, включая познание и поведение по отношению к людям, а также черты характера человека, проявляемые в общении.

А.А. Бодалев также вводит понятие «трудности в общении» [24], причиной возникновения которых он считает несоответствие мотивационной и инструментальной коммуникативных составляющих общения, большую разницу в возрасте и жизненном опыте общающихся, проблемы, связанные с расхождением мотивации общения, инструментальных, коммуникативных действий и эмоций. Такие трудности в той или иной степени испытывает большинство людей, причем независимо от того, осознают или не осознают они эти трудности. Разница в этом плане между людьми состоит лишь в том, насколько они понимают эти трудности и признают факт их существования у самих себя.

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растянников считают коммуникативную компетентность синонимом понятию «компетентность в общении» и определяют ее как «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми» [60]. В состав так понимаемой коммуникативной компетентности включается система знаний и умений, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека. Под последними, в свою очередь, понимаются те процессы, которые имеют место в общении людей между собой.

Рассмотренная работа представляется наиболее основательной в интересующей нас области знаний. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растянников критичны в оценках возможности полноценной психодиагностики и практического развития коммуникативной компетентности человека. Они открыто признают, что это пока сделать невозможно, и ограничивают свои притязания лишь диагностикой и развитием коммуникативной компетентности человека в сравнительно небольшом диапазоне социальных ситуаций, для которых могут оказаться релевантными метод групповой дискуссии, овладение техникой публичных выступлений и социально-

психологический тренинг, овладение методикой делового общения, освоение и использование разных форм речевого этикета. При этом метод групповой дискуссии авторами рассматривается как основное средство развития коммуникативной компетентности человека.

Четкость в постановке проблемы Ю.М. Жуковым, Л.А. Петровской и П.В. Растянниковым позволяет констатировать следующее. Во-первых, то, что проблему определения, диагностики и развития коммуникативной компетентности в современной науке нельзя считать удовлетворительно решенной. Во-вторых, имеющиеся подходы к ее решению касаются лишь некоторых аспектов коммуникативной компетентности. В-третьих, освоению и использованию разных форм речевого этикета, подходящих для множества ситуаций повседневного общения, до сих пор не уделяется должного внимания ни в науке, ни в практике. Следовательно, сама коммуникативная компетентность в полном объеме не изучается. Это особенно касается вербальных составляющих коммуникативной компетентности.

Дальнейший анализ проблемы проведен по схеме (рис. 1).

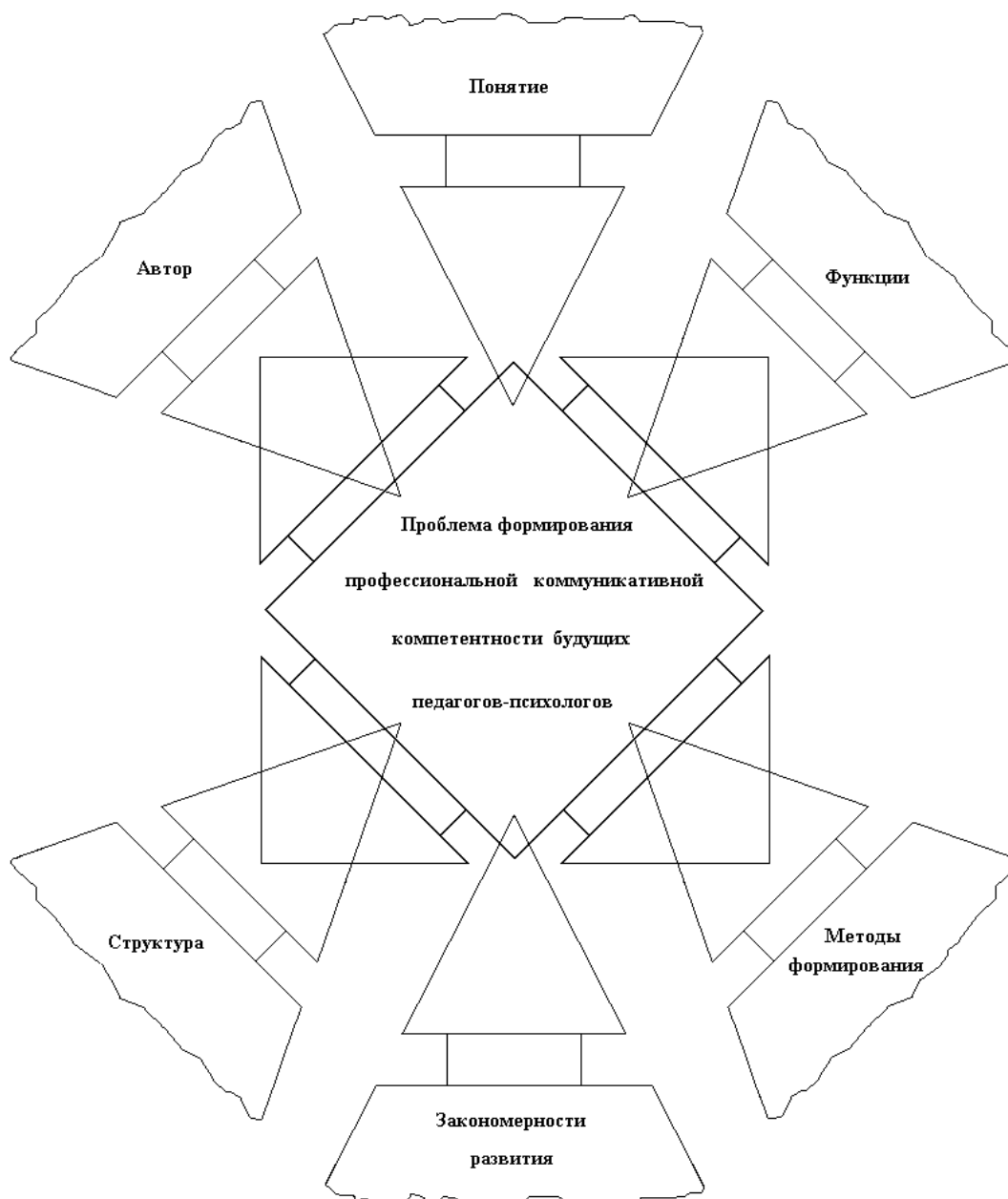


Рис. 1. Аспекты исследования проблемы формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов

Существует и иное понимание коммуникативной компетентности. Ю.Н. Емельянов, например, соотносит ее со способностью человека брать на себя и исполнять различные социальные роли, а также с умением человека адаптироваться в различных социальных ситуациях, свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения. К проявлениям коммуникативной компетентности автор также относит умение человека организовывать так

называемое «межличностное пространство» в процессе инициативного и активного общения с людьми [59].

Наряду с межличностным пространством для характеристики коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов использует понятие «деятельностной среды», считая, что коммуникативная компетентность человека проявляется также в том, насколько умело он воздействует на эту среду для достижения своих целей, в какой степени он делает собственные коммуникативные действия понятными для окружающих людей.

В содержание так понимаемой коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов также включает осознание человеком своих потребностей, ценностных ориентаций, «техники личной работы», перцептивных умений, возможностей в освоении норм и ценностей других социальных групп и людей, своих чувств, психологических состояний и многое другое. В конечном счете, пишет Ю.Н. Емельянов, коммуникативная компетентность должна рассматриваться как категория, регулирующая всю систему отношений человека к природному и социальному миру, а также к самому себе [59].

Такая трактовка понятия «коммуникативная компетентность» вызывает немало споров в научной среде [А.Ш. Гусейнов, И.Р. Алтунина, 1999], поскольку Ю.Н. Емельянов включает в коммуникативную компетентность факторы, регулирующие по существу все возможные отношения человека с окружающим миром, причем значительная часть этих отношений не связана с человеческим общением. Вместе с тем, отметим, что ценным в определении коммуникативной компетентности по Ю.Н. Емельянову является то, что в это определение включается владение человеком всеми без исключения средствами общения с людьми, а также умелое исполнение им социальных ролей в общении, правильность восприятия людей как личностей.

В другой своей работе Ю.Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность как способность человека к эффективному общению с людьми, как «такой уровень сформированности межличностного опыта, ... который требуется индивиду, чтобы ... успешно функционировать в данном обществе» [58, С. 4].

В этом толковании коммуникативной компетентности автор соотносит ее с воспитанностью человека. Для развития коммуникативной компетентности Ю.Н. Емельянов предлагает использовать дискуссионные, игровые методы и сенситивный тренинг (тренинг межличностной чувствительности).

К числу исследований, затрагивающих проблему коммуникативной компетентности человека, следует также отнести работу В.Н. Куницыной [99]. Автор этой работы обозначает разные уровни успешности общения людей – такие, от которых могут зависеть результаты общения. Применительно к каждому уровню В.Н. Куницына дает развернутую характеристику тех черт личности, которыми обладает человек, общающийся с другими людьми на данном уровне коммуникативной компетентности. Перечень персональных качеств, приписываемых субъекту общения, можно рассматривать как оценку личностной составляющей его коммуникативной компетентности.

Вопроса о коммуникативной компетентности, не называя ее этим термином, касаются и исследования, связанные с изучением трудностей, возникающих у человека в его общении с людьми. На такие трудности в своих работах обращает внимание В.А. Лабунская [100]. Она объединяет соответствующие трудности в следующие основные группы: социально-перцептивные и экспрессивно-речевые. Одной из основных таких трудностей является своеобразный эгоцентризм, который в его различных проявлениях демонстрируют люди в их непосредственном общении друг с другом.

В исследовании Е.А. Лещинской [104] была затронута проблема диагностики и коррекции коммуникативных трудностей у младших подростков. В качестве возможных причин таких трудностей Е.А. Лещинская называет наличие в структуре личности подростка отрицательных черт характера, затрудняющих его общение с людьми. Автор рассматриваемой работы не обходит стороной и понятие коммуникативной компетентности и определяет его как качества, способствующие успешности протекания процесса общения, причем отождествляет эти качества с коммуникативными способностями человека.

В исследовании Е.А. Лещинской, как и во многих других работах [57, 60, 126], средствами психологической коррекции недостатков в общении являлись метод групповой дискуссии и ролевая игра. «Коррекционный эффект, – пишет автор, – достигался за счет получения и осмысления личностью новых знаний о себе и о других членах группы» [104, С. 14].

Одной из работ, посвященных проблематике коммуникативных барьеров, явилось исследование Е.В. Залюбовской (1984). В нем дается определение коммуникативных барьеров, раскрывается их структура, выясняются причины возникновения, ищутся способы предупреждения и устранения. Автор определяет коммуникативный барьер как некоторое психологическое препятствие на пути нормального общения людей. В качестве причин возникновения коммуникативных барьеров называется неадекватность мотивации общения (психологическая несовместимость мотивов общения, исходя из которых люди вступают в межличностные контакты друг с другом); дефицит операциональных возможностей субъектов общения (слабое развитие у них или неглубокое освоение ими средств общения); особенности индивидуальных свойств партнеров по общению (психологическая несовместимость людей по характерам); особенности ситуации общения (ее неопределенность или провоцирующая конфликты обстановка).

В ходе проведенного эксперимента Е.В. Залюбовской было доказано, что участие людей в совместном обучении иностранному языку по методу активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская) способствует снижению их коммуникативных барьеров.

Все сказанное выше говорит о том, что компетентность в общении людей является сложным, многокомпонентным психологическим образованием. Одной из главных составляющих коммуникативной компетентности являются коммуникативные способности. Их изучали Дружинин В.Н. (1995), Магун В.С. (1983) и другие. В структуру способностей человека, раскрываемую этими авторами, коммуникативные способности не вошли.

Проблема коммуникативных способностей стала привлекать к себе внимание в нашей стране около тридцати лет тому назад. Вначале она разрабатывалась в

основном в теоретическом аспекте, а экспериментальные и практические ее исследования начались позднее – тогда, когда получили широкое распространение деловые игры и социально-психологический тренинг [Л.А. Петровская, 1982; Ю.Н. Емельянов, 1985].

Первоначально коммуникативные способности определялись по аналогии с другими способностями человека. Так, например, в работе Г.С. Васильева имеется следующее определение таких способностей: «Коммуникативными способностями является та часть структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление» [34, С. 10]. В структуре так понимаемых коммуникативных способностей автор обозначает гностическую (познавательную) способность, экспрессивную способность, интерактивную способность. Первая связана с познанием людей, вторая – с самовыражением человека как личности, третья – с умением оказывать влияние на людей. В определении Г.С. Васильева коммуникативные способности соотносятся со специфическим видом деятельности – коммуникативной, и через нее – с общением человека с людьми. Кроме названных четырех способностей в подструктуру личности, от которой зависит успешность общения человека с окружающими людьми, Г.С. Васильев включает еще тридцать различных личностных свойств. Их корреляция с успешностью коммуникативной деятельности человека позволяет сделать вывод о том, что они также могут рассматриваться как частные психологические проявления коммуникативных способностей.

Е.В. Руденский (1995) вслед за Ю.М. Жуковым и др. определяет коммуникативную компетентность как систему внутренних ресурсов личности, необходимых для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия. Эти ресурсы включают в себя следующее: когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции.

В свою очередь коммуникативная коррекция, опирающаяся на так понимаемую коммуникативную компетентность, практически ориентирована на изменение системы ценностных ориентаций и установок личности. Она включает в себя воздействие на мотивационную сферу человека, его идентификацию со значимыми другими людьми, вводит субъекта в состояние психологического гомеостаза или, напротив, выводит из него [там же, С. 15].

В.Н. Куницына вместо понятия «коммуникативная компетентность» вводит понятие «успешность общения» [99]. Применительно к неформальному общению это понятие определяется следующим образом: «Успешность общения проявляется в достижении и сохранении психологического контакта с партнером в целях стабилизации межличностных отношений на их оптимальной стадии развития через достижение совместимости, согласия, взаимной приспособленности и удовлетворенности путем гибкой корректировки умений, состояний, целей, способов воздействия в соответствии с меняющимися обстоятельствами» [99, С. 8]. В этом определении имеются термины, значение которых точно не известно: «психологический контакт», «совместимость», «взаимная приспособленность». Без строгого определения дополнительных терминов невозможно практически использовать предложенное определение успешности общения, так как не известно, что и как в данном случае необходимо оценивать в содержании указанных частных понятий.

Итак, проведенный анализ определений коммуникативной компетентности и близких к ней понятий позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, эти определения существенно отличаются друг от друга по содержанию, хотя фактически отражают одну и ту же реальность. Во-вторых, проблема коммуникативной компетентности человека изучена недостаточно: не полностью раскрыто ее содержание; понятие коммуникативной компетентности не соотнесено с близкими к нему понятиями из области общей, педагогической и дифференциальной психологии, в частности с понятием «способности», не выявлены условия развития коммуникативной компетентности у людей различных возрастных групп.

Ряд исследований, посвященных улучшению общения, был выполнен на стыке педагогики и психологии и оказался связанным с изучением общения учителей и детей в школе. Некоторые из этих работ имели отчетливо выраженную психолого-педагогическую направленность, другие оказались выполненными в русле педагогических традиций, но с акцентом на использование психологических знаний и методов психологического воздействия. Так в научный оборот вошло понятие «профессиональная компетентность педагога».

Анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающий проблемы профессиональной подготовки и специфики труда учителя [О. Абдулина, Ф.Н. Гоноболин, Э.А. Гришин, Н.Н. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, А.Б. Каганов, В.А. Сластенин, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.] показал, что понятие «профессиональная компетентность педагога» начинает использоваться исследователями лишь с конца 80-х годов. Такое позднее обращение к нему, по-видимому, связано с тем, что педагог до этого времени не рассматривался как действительный субъект педагогической деятельности. Как правило, предметом изучения становились его отдельные профессиональные знания, умения, навыки, качества личности как условия и средства осуществления тех или иных профессиональных функций [Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин и др.].

В конце 80-х - начале 90-х годов, особенно после принятия Закона Российской Федерации «Об образовании» (12.07.1995 г.) обозначился новый этап в развитии педагогического образования, в формировании профессионального самосознания педагогов как субъектов образовательных процессов. Именно с этого момента понятие «профессиональная компетентность педагога» входит в научный обиход. Используемое в различных контекстах и многообразии терминологического оформления («психолого-педагогическая компетентность», «коммуникативная компетентность», «методическая компетентность» и т.д.), оно начинает осмысливаться и приобретать существенные характеристики, определяющие его категориальный статус.

В настоящее время прослеживаются четыре смысла, вкладываемых исследователями в содержание понятия «профессиональная компетентность педагога»: прагматический, образовательный, общепедагогический и личностный.

Выделение *прагматического* смысла обусловлено решением задач, связанных с процессом аттестации учителей. Согласно типовому положению об аттестации (1993 г.), целью ее является стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности педагогического и управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защиты работников образования путем дифференциации оплаты их труда, а основными задачами – непрерывное повышение профессионального уровня, управление качеством образования для создания оптимальных условий развития личности. При этом профессиональная компетентность выступает главным показателем профессионализма аттестуемого, так как уровни профессионализма: умелость, мастерство, творчество, новаторство [И.Ф. Харламов, 1982], – определяются уровнем профессиональной компетентности [К.М. Левитан, 1994]. Поэтому именно она становится предметом оценивания.

Слабая разработанность содержания самого понятия «профессиональная компетентность», его многомерность и сложность подтверждается рассмотрением его *образовательного* смысла. В этом случае профессиональная компетентность педагога выступает как *условие* и *средство* развития учащихся в образовательных процессах, как своеобразный гарант результативности осуществляемой педагогической деятельности, потому что от уровня профессиональной компетентности педагога зависит его позиция в образовательных процессах, и, следовательно, уровень образования, который он способен обеспечить своим ученикам.

Именно в таком контексте употребляют понятие «профессиональная компетентность педагога» все без исключения авторы, разрабатывающие проблему освоения и реализации педагогом его профессиональной деятельности. Н.В. Кузьмина под профессиональной компетентностью педагога понимает степень развития умений, определяющих уровни и эффективность деятельности педагога [97]. В структуре профессиональной компетентности педагога Н.В. Кузьмина

рассматривает два вида умений: 1. перцептивно-рефлексивные умения, обращенные к объекту и субъекту педагогического воздействия; 2. проективно-рефлексивные умения, обращенные к способам педагогического воздействия на объект.

Автор также различает четыре уровня сформированности профессиональной компетентности педагога: а) репродуктивный – педагог только умеет рассказывать то, что знает сам; б) адаптивный – педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; в) локально-моделирующий – педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по определенным разделам курса; г) системно-моделирующий – педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений, навыков учащихся по предмету в целом.

Похожее понятие – профессиональная компетентность учителя – вводит А.К. Маркова [112]. Это сформированность в труде учителя трех сторон: учитель как субъект педагогического труда, учитель как субъект педагогической деятельности, учитель как субъект педагогического общения, а также наличие хороших результатов в воспитанности и обученности школьников. Таким образом, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в воспитанности и обученности школьников.

К.М. Левитан использует понятие «компетентность учителя» и определяет его как необходимый объем знаний и умений для решения педагогических задач [103]. К.М. Левитан обозначает следующие компоненты в компетентности учителя: а) обучение – передача и прием социального опыта; б) воспитание – руководство и помощь в развитии личности ученика и его самоопределении; в) оценивание; г) консультирование – помощь учащимся и родителям при решении различных педагогических проблем; д) инноватика – введение новшеств и критическое отношение к новому.

Проведенный нами анализ проблемы позволил выявить основные методы формирования профессиональной коммуникативной компетентности, которые в интегрированном виде представлены на рис.2.

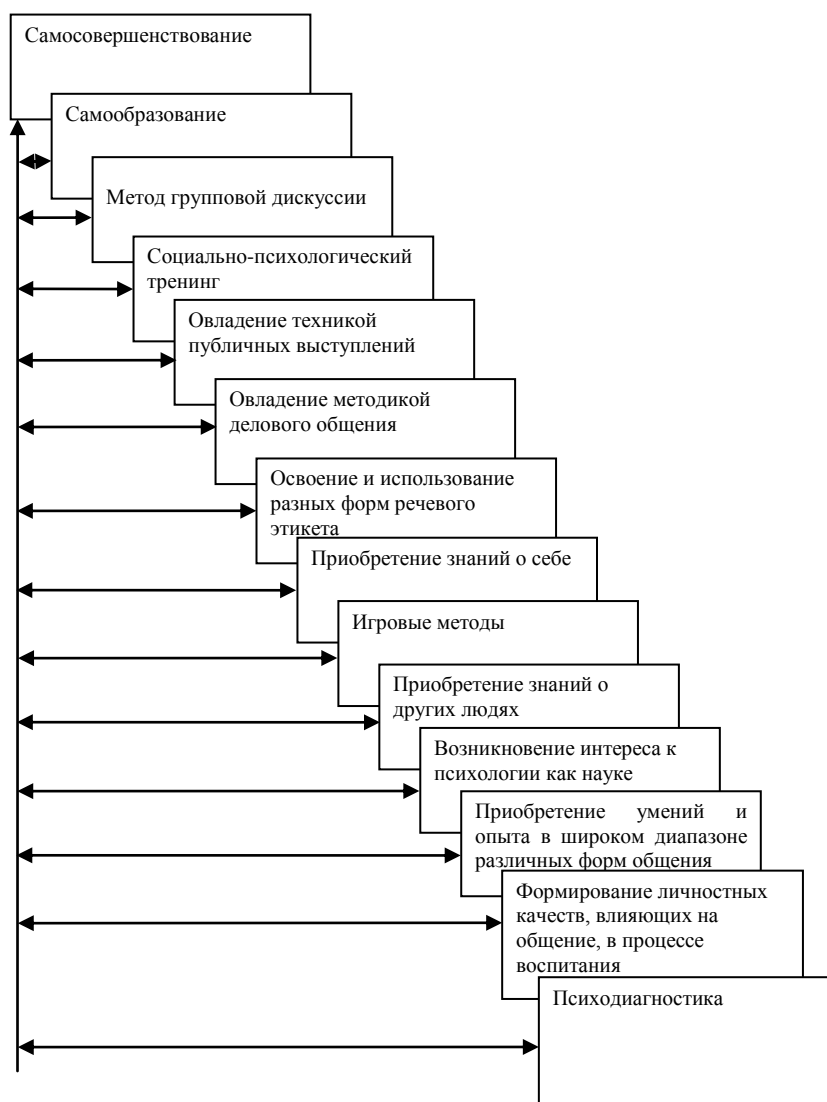


Рис.2. Методы формирования профессиональной коммуникативной компетентности

В последние годы интенсивно стал разрабатываться *общепедагогический* смысл понятия «профессиональная компетентность», что обусловлено перестройкой системы педагогического образования. Характерной особенностью научных разработок в данном ключе является, с одной стороны, признание большинством авторов [О. И. Агапова, В. В. Анисимов, В. В. Беспалько, Л.А. Казарин, В.А. Шувалов, В.С. Ямпольский и др.] важнейшей целью педагогического образования

формирование компетентного педагога, а с другой, – отсутствие единого понимания сущности профессионализма. Расхождение во взглядах по этому кардинальному вопросу нашло отражение в тех проектах, квалификационных характеристиках, образовательных стандартах, которые были представлены для общероссийского и регионального обсуждения.

В этих дискуссиях создавалась и совершенствовалась система профессиональной подготовки и переподготовки учителей, осмысливалось то принципиальное, что должно было отличать вновь создаваемое от существующего, устоявшегося. Так, если традиционная система образования на протяжении семидесяти с лишним лет была нацелена на подготовку учительских кадров для *передачи* культурного опыта новым поколениям в виде логически завершенной системы знаний, то и компетентность понималась соответствующим образом. В свою очередь и квалификационная характеристика выпускника педагогического учебного заведения представляла собой перечень конкретных знаний и умений по предмету, а профессиональная подготовка носила предметно-специализированный характер. В итоге формировался тип *учителя-предметника*, более или менее успешно работающего в рамках классно-урочной системы, но не умеющего оказывать влияние на процессы душевного и духовного становления детей [27, 92].

На современном переходном этапе к многоуровневой системе педагогического образования через государственный образовательный стандарт (1994 г.) утверждается эталон профессионала, психологически готового к сотрудничеству с учениками, использующего свой предмет преподавания в качестве средства развития своих учеников.

В отличие от специалиста в узкой предметной области педагог, по определению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, – профессионал, который практически умеет работать с *процессами* образования и развития, владеет педагогической деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных социально-педагогических ситуациях, способен к построению своей деятельности, к ее изменению и развитию. Он отличается от учителя тем, что сориентирован на работу с детьми, с человеческой субъективностью, а не на

учебный предмет. Характерная особенность его профессионального сознания – видение педагогического процесса как целостного явления, центральное место в котором принадлежит образующейся личности учащегося [152].

При таком подходе профессиональная компетентность педагога представляет собой интегративное новообразование, развивающееся в процессе профессионализации субъекта деятельности. В этом случае задача высшего педагогического образования состоит не в совмещении комплекса различных профессиональных умений в одном субъекте, а в предоставлении возможности осуществлять выбор, в стимулированном формировании субъекта, совокупно представляющего весь комплекс необходимых направлений педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность педагога выступает *критерием* самооценивания себя как профессионала в пространстве педагогического труда. В этом последнем качестве она существует и функционирует как единица профессионального самосознания. Именно этот аспект и составляет *личностный смысл* понятия профессиональная компетентность педагога. Ведь от того, как оценивается педагогом собственная профессиональная компетентность, какой смысл вкладывает он в содержание этого понятия, зависит не только, в каком направлении развивается самоанализ, то есть как строится самоотношение внутри позиции «Я – педагог», но и глубина осмысления себя в этой позиции.

В заключение проведенного анализа можно сказать, что изучение психолого-педагогической литературы с целью выявления содержательной сущности понятия профессиональной компетентности педагога позволило определить четыре наиболее распространенные сферы активного применения данного понятия, условно обозначенные нами как прагматическая, образовательная, общепедагогическая и личностная. Каждая сфера задает свой смысл функционирования данного понятия, придавая специфику и многозначность его содержания.

Выявленная многофункциональность применения понятия ставит задачу по определению профессиональной компетентности как интегральной комплексной

характеристики профессиональной деятельности педагога. Но именно в таком качестве профессиональная компетентность и не рассматривается в традиционной психолого-педагогической литературе. Соответственно нет общепринятой трактовки этого понятия, что создает определенную трудность в применении его в практической деятельности и в сопоставлении данных, полученных в разных психолого-педагогических исследованиях.

Обобщим сказанное в таблице 1 для тех авторов, которые проблему профессиональной коммуникативной компетентности по интересующим наше исследование позициям раскрыли наиболее полно.

Таблица 1

Подходы к изучению коммуникативной компетентности и профессиональной компетентности в отечественной психологии

Автор	Понятие	Функции	Структура	Закономерности развития	Методы формирования
1. Ю.Н. Емельянов	2 Коммуникативная компетентность - способность человека брать на себя и исполнять различные социальные роли, умение адаптироваться в различных социальных ситуациях, свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения.	3 1. Умение влиять на других. 2. Свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. 3. Ситуативная адаптивность. 4. Умение организовывать межличностное пространство в процессе инициативного и активного общения с людьми.	4 1. Интериоризированные нормы и ценности конкретной общечеловеческой среды. 2. Перцептивные умения. 3. Навыки межличностного восприятия.	5 1. Осознание собственных потребностей и ценностных ориентаций. 2. Осознание своих перцептивных умений, а также умения понимать другие нации, культуры. 3. Активное осознание индивидом естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих событий.	6 Дискуссионные, игровые методы, сенситивный тренинг [тренинг межличностной чувствительности]
2. Ю.М. Жуков	Коммуникативная компетенция [компетентность в общении] - характеристика успешности общения человека с людьми.	Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми.	Три уровня: 1. стратегический - ориентации личности по отношению к общению; 2. тактический - знание правил организации общения, 3. технический - коммуникативные навыки и умения.	Овладение техническими коммуникативными приемами: уметь слушать, уметь аргументировать, Владеть приемами эмоциональной поддержки и др.	Метод групповой дискуссии, овладение техникой публичных выступлений, социально-психологический тренинг, овладение методикой делового общения, освоение и использование разных форм речевого этикета.

Продолжение таблицы 1

Автор	Понятие	Функции	Структура	Закономерности развития	Методы формирования
1	2	3	4	5	6
З. Л.А. Петровская	Компетентность в общении – составляющая профессиональной компетентности у людей, чья профессиональная деятельность органически связана с общением.	Развитие адекватной ориентации человека в самом себе, собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче.	Готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и в интимно-личностном, и в служебно-деловом общении.	Направленность на обретение богатой, многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полностью самовыражения. Владение перцептивной, коммуникативной и интерактивной сторонами общения.	Перцептивно-ориентированный тренинг, основной составляющей которого является межличностная обратная связь.
4. Е.В. Руденский	Коммуникативная компетентность-система внутренних ресурсов личности, необходимая для осуществления человеком эффективных коммуникативных действий в широком диапазоне ситуаций межличностного взаимодействия.	Осуществление эффективных коммуникативных действий	Когнитивные возможности человека по восприятию, оценке и интерпретации ситуаций, правила регуляции коммуникативного поведения и средства его коррекции.	Расширение и углубление знаний человека о себе, общение с людьми. Планирование человеком его коммуникативных действий в общении с людьми.	Когнитивный тренинг самопознания, в процессе которого происходит воздействие на мотивационную сферу человека, его идентификацию со значимыми другими с целью изменения системы ценностей ориентаций и установок личности.

Продолжение таблицы 1

Автор	Понятие	Функции	Структура	Закономерности развития	Методы формирования
1	2	3	4	5	6
5. А. Ш. Гусейнов	Коммуникативная компетентность студентов – совокупность социально-психологических качеств личности, которые предполагают умение адекватно воспринимать себя, других и успешно влиять на людей в группе.	1. Умение адекватно воспринимать себя, других и успешно влиять на людей в группе. 2. Способность воздействовать на других людей [иметь статус]. 3. Способность точно оценивать выбор себя со стороны других.	1. Статус студента в группе. 2. Точность самооценки и взаимооценки статуса. 3. Перцептивные умения [объем и адекватность межличностного восприятия].	Общение в студенческой группе.	Интрагрупповая активность учебной группы.
6. Н.В. Кузьмина	Профессиональная компетентность педагога – степень развития умений, определяющих уровни и эффективность деятельности педагога.	Эффективность деятельности педагога.	1. Перцептивно-рефлексивные умения, обращенные к объекту и субъекту педагогического воздействия. 2. Проективно-рефлексивные умения, обращенные к способам педагогического воздействия на объект.	Усвоение трёх компонентов знаний: 1. знание предмета, 2. знание методики преподавания, 3. «психологический» компонент знаний.	Самообразование педагога, формирование педагогических умений.

Продолжение таблицы 1

Автор	Понятие	Функции	Структура	Закономерности развития	Методы формирования
1	2	3	4	5	6
7. А.К. Маркова	Профессиональная компетентность учителя – сформированность в труде учителя трех сторон: учитель как субъект педагогического труда, учитель как субъект педагогической деятельности, учитель как субъект педагогического общения.	Хорошие результаты в воспитанности и обученности школьников.	Высокий уровень педагогической деятельности, педагогического общения, самореализация личности учителя, воспитанность и обученность школьников.	Развитие психических качеств учителя с приближением к требованиям к профессии, усложнение его субъективного мира – мотивации, самосознания, позиции.	Самообразование и самосовершенствование учителя, тренинги общения.
8. И.В. Забродина	Когнитивно-коммуникативные умения – система коммуникативных действий, основанных на знаниях об общении.	Позволяют свободно ориентироваться и действовать в когнитивном пространстве.	5 групп умений, связанных с восприятием, анализом информации, с моделированием и передачей информации, с коррекцией общения в связи с изменяющейся ситуацией.	Овладение формами и нормами речевого этикета.	Речевая деятельность, культура речи.

Таким образом, несмотря на доступность понятий «коммуникативная компетентность» и «профессиональная компетентность» в обыденном понимании, им сложно дать достаточно полное и точное научное определение. Тем более, сложно соединить эти два понятия воедино. Тем не менее, мы полагаем, что коммуникативная компетентность должна быть профессионально-значимым и профессионально-обусловленным качеством педагога-психолога, поэтому объединяем названные понятия. Под профессиональной коммуникативной компетентностью педагога-психолога мы понимаем систему знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога-психолога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональной коммуникативной компетентности не может быть успешным без стремления и умения педагога-психолога эмоционально откликаться на проблемы другого человека, правильно представлять себе, что тот переживает. Эти умения связаны с понятием «эмпатия». По мнению многих исследователей, к которым мы присоединяемся [33, 37, 116, 149, 156], эмпатия способствует формированию коммуникативной компетентности личности, поэтому далее, в § 1.2., будет рассмотрена роль эмпатии в профессиональной психолого-педагогической деятельности.

1.2. Роль эмпатии в профессиональной психолого-педагогической деятельности

Профессиональная деятельность педагога-психолога – это деятельность по изменению и формированию отношений индивида или групп с целью большей их эффективности и субъективной удовлетворенности существованием. Деятельность педагога-психолога обеспечивает процесс социализации личности воспитанника или учащегося, что накладывает отпечаток на профессиональные функции.

К традиционным видам профессиональной деятельности педагога-психолога относятся психологические просвещение, профилактика, диагностика, коррекция и консультирование. Их специфика и содержательное наполнение определяются типом и видом образовательного учреждения, контингентом обучаемых, социокультурными факторами и т.д.

Психологическое просвещение – повышение психологической культуры всех участников образовательного процесса, формирование запросов на психологические услуги и обеспечение информацией по психологическим проблемам, своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта воспитанников и обучающихся посредством разработки рекомендаций педагогическим работникам, родителям, направленных на оказание помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

Психологическая профилактика – осуществление целенаправленной систематической работы по предупреждению возможных социально-психологических и психологических проблем у воспитанников и учащихся, по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, по выявлению детей группы риска и своевременному предупреждению возможных нарушений психосоматического и психического здоровья детей; обеспечение условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности детей и подростков в процессе непрерывной социализации.

Психологическая диагностика – психолого-педагогическое изучение индивидуальных особенностей учащихся и воспитанников с целью выявления причин возникновения проблем в обучении и развитии, определения сильных сторон личности, ее резервных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы; раннего выявления профессиональных и познавательных интересов; определения индивидуального стиля познавательной деятельности. Работа осуществляется в форме плановой диагностики или диагностики по запросу учащихся, администрации, педагогов, родителей и рассматривается как важный подготовительный этап индивидуального и группового консультирования, психолого-педагогического консилиума, педсовета.

Психологическая диагностика профессионального поведения педагогов осуществляется психологом либо в рамках разработанной им стратегии собственной профессиональной деятельности, либо по запросу со стороны администрации или самого педагога.

Психологическая коррекция – систематическая целенаправленная работа психолога с детьми, отнесенными к категории группы риска по тем или иным основаниям, и направленная на специфическую помощь этим детям, а также реализация комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в физическом, психическом развитии. Психологическая коррекционная работа предусматривает также участие в разработке, апробации и внедрении комплексных психолого-медико-педагогических развивающих и коррекционных программ.

В условиях общеобразовательного учреждения психолог самостоятельно имеет право работать с детьми, отклонения в поведении которых не являются следствием поражения ЦНС или психического заболевания. В специальных учреждениях психологическая помощь оказывается согласно полученному диагнозу и рекомендациям специалистов.

Психологическое консультирование – оказание конкретной помощи обратившимся взрослым и детям в осознании ими природы их затруднений, в

анализе и решении психологических проблем, связанных с собственными особенностями, сложившимися обстоятельствами жизни, взаимоотношениями в семье, в кругу друзей, в школе; помощь в формировании новых установок и принятии собственных решений. Осуществляется в форме индивидуальных и групповых консультаций.

Специфика работы педагога-психолога требует от специалиста определенных личностных качеств, наиболее важным из которых является эмпатия в отношениях с людьми. В разных видах своей профессиональной деятельности педагогу-психологу нужны соответствующие элементы эмпатии. Если при проведении профилактики, просвещения и диагностики достаточно понимания партнера по общению, то в процессе коррекционной и консультативной работы необходимы также сопереживание и оказание конкретной помощи обратившимся детям и взрослым.

В педагогической психологии эмпатия рассматривается как свойство личности педагога-психолога, учителя, воспитателя, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия с детьми, в которых актуализируется гуманистическая направленность. Эмпатия проявляется в понимании внутреннего мира ребенка, эмоциональном приобщении к его жизни. Эмпатия имеет особую социально-практическую значимость для морального совершенствования личности педагога, оптимизации межличностных отношений, складывающихся в его деятельности и общении.

А.Н. Богачев, В.И. Долгова, В.В. Латюшин в своей монографии подчеркивают значимость эмпатии у педагога, которая является основой коммуникативной компетентности и создает механизмы проявления гуманности [37, С. 14]. Авторы установили, что эмпатическая способность учителя зависит от его профессиональных качеств, уровня профессионального мастерства, от объекта восприятия, от позиции (статуса) субъекта и от большинства личностных характеристик. У людей равнодушных, сосредоточенных на самих себе, эгоистичных, требовательных низкий уровень эмпатии. Высокий уровень эмпатии

чаще встречается у людей сердечных, щедрых, оптимистичных. Особое значение при этом имеет структура личности учителя [там же].

К. Роджерс говорит об эмпатии как о важнейшей установке, свойстве фасилитатора. Фасилитатором, т. е. способствующим процессу (личностного роста, учения, общения), может быть, по его мнению, не только психотерапевт, но и учитель [179, С. 202].

В русле формирования профессиональной коммуникативной компетентности педагога К. Роджерсом и его последователями проведены масштабные (600 учителей, 10000 учеников) исследования, показывающие роль эмпатии в обучении и воспитании. Так, у учеников учителей-фасилитаторов, демонстрирующих более высокий уровень эмпатии, по сравнению с детьми, обучающимися у «традиционных» учителей, наблюдалось: меньше пропусков занятий в учебном году; больше личностной автономности; меньше физической и вербальной агрессии; более развитая «Я-концепция», более позитивное самоуважение; более высокие академические успехи; меньше актов вандализма; меньше дисциплинарных проблем; более высокий IQ; рост творчества в течение года; большая спонтанность, свобода проявления, более высокий уровень мышления [179, С. 202-203]. По убеждению К. Роджерса, действительное безусловное принятие должно основываться на перестройке определенных личностных установок учителя, к которым относятся «принятие» и «доверие», т.е. уверенность учителя в возможностях и способностях каждого ученика; эмпатическое понимание – видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. И та, и другая установки подразумевают диалогичность в педагогическом общении, следовательно, и взаимопонимание, и взаимопринятие. На основе разработанных К. Роджерсом и др. методов эмпатического (активного) слушания [140] создаются специальные программы обучения учителей и педагогов-психологов навыкам эмпатии в процессе профессиональной деятельности [177; 178].

Из исследований С.В. Кондратьевой, направленных на определение особенностей понимания учителями учеников, следует, что учителя с низким

уровнем педагогического мастерства используют типичный монологический подход в оценке личности ученика [90]. Это проявляется, во-первых, в том, что ученик выступает для них прежде всего не как субъект, а как такой объект познания, наиболее важным качеством которого является успеваемость. В характеристиках хорошо успевающих учеников отмечаются преимущественно их положительные качества, а личность слабоуспевающих характеризуется на негативной основе (ранее этот факт отмечался Б.Г. Ананьевым [74, С. 215]). Во-вторых, таким учителям «нередко свойственна субъективность понимания, его зависимость от установок, стереотипов, предубежденности и т.п.» [90, С. 144]. В-третьих, ученик-объект познания выступает для них как нечто неизменное. С повышением уровня педагогического мастерства уменьшается влияние, оказываемое успеваемостью на оценку личности ученика, повышается объективность ее понимания и способность к эмпатии [71, С. 98].

В процессе изучения профессиональной составляющей психолого-педагогической компетентности учителя Н.Ю. Синягина выявила, что эмпатия педагога, наряду с рефлексией, гибкостью, общительностью, способностью к сотрудничеству стимулирует состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска, содействует взаимопониманию в отношениях с учеником [149]. Эти качества учителя способствуют развитию личности каждого ребенка, обеспечивая целесообразность и эффективность педагогического взаимодействия. Особенностью выделенных качеств является то, что каждое из них интегративно, объединяет в себе множество более узких и конкретных показателей, через которые проявляется, комплексно и характеризуются многоуровневой структурой. В данной совокупности качеств существует некоторая иерархичность: основную смысловую нагрузку несет рефлексия, воплощением которой в поведении личности учителя становятся эмпатия и гибкость. Далее располагаются общительность, способность к сотрудничеству. Определяя педагогическую деятельность как коммуникативный процесс, автор придает особую значимость социально-психологическим качествам личности учителя, так

как коммуникативная направленность педагогической деятельности, с одной стороны, требует развития таких качеств, а, с другой стороны, способствует их формированию. Совокупность названных качеств образует своего рода комплекс, который можно условно назвать коммуникативным. Такие качества, как рефлексия, эмпатия и гибкость придают ему гуманистическую направленность, что особо важно в сфере формирования профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога, учителя [149].

Опыт проведения психологических тренингов для учителей, школьных психологов, родителей, студентов, полученный психологами Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягиной, Е.Н. Козловой и другими обнаружил следующий психологический феномен. Он состоит в том, что освоение, казалось бы, внешних способов выражения эмпатии оказывается мощным средством, запускающим глубокие личностные трансформации самих участников тренинга [40]. Освоение эмпатической способности в конечном счете приводит к ее личностному присвоению. Наблюдая за работой учителей в школе, исследователи часто встречались с феноменом псевдоэмпатии [40]. Возникла идея специального анализа и изучения случаев как истинной эмпатии, так и псевдоэмпатии. Рассмотрим следующие примеры.

1. Учитель наказывает ребенка за шалости, которые безобидны и в глубине души ему симпатичны. Он присоединяется к несправедливому, с его точки зрения, наказанию, исходящему от другого учителя, завуча, директора. В беседе он говорит, что понимает ребенка, однако в действиях это понимание не проявляет.

2. Учитель раздражен и даже разгневан на ученика. Однако он старается быть «понимающим» и боится, что выражение его отрицательных чувств нарушит контакт.

По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягиной и Е.Н. Козловой, в обоих случаях можно говорить лишь о псевдоэмпатии. В первом случае отсутствует коммуникативный компонент эмпатии, во втором — учитель проявляет неконгруэнтность. Понятие конгруэнтности, введенное К. Роджерсом, означает

способность человека приходить в контакт с собственными чувствами и искренне их выражать. Например, конгруэнтность учителя означает, что он способен «предстать перед учениками как реальный человек со своими сложностями, со своим хорошим и плохим настроением, со своими эмоциями по поводу того, что делается в классе» [179, С. 121]. К. Роджерс пишет, что если учителю «не нравится ученик, его поведение, то будет более конструктивным остаться реальным, чем псевдоэмпатичным, надевшим маску либо спокойствия, либо заботы» [179, С. 126].

Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина и Е.Н. Козлова провели экспериментальное исследование, предметом которого была конгруэнтная эмпатия в педагогическом общении [40]. Результаты исследования обнаружили следующее: дети и подростки больше доверяют, способны скорее делиться своими проблемами и трудностями с теми учителями, которые умеют искренне выражать свои чувства, в том числе негативные, устанавливать контакт как с состоянием ученика, так и со своим собственным эмоциональным состоянием. Для учеников имеет значение способность учителя выразить эмпатическое понимание, а не просто установка на эмпатию. Качественный анализ ответов учителей на ситуации теста С.Б. Борисенко показал, что учителя, в основном, способны понимать ребенка, однако они редко реагируют в соответствии с этим пониманием. Чаще их реакции соответствуют нормам и предписаниям роли учителя. Дети чувствительны к искренности и замечают, когда учитель находится в стереотипной роли. Исследование подтвердило гипотезу о том, что учащиеся больше ценят педагогов, способных конгруэнтно выражать эмпатию [40].

В процессе исследования роли эмпатии учителя в формировании его коммуникативной компетентности и разработке оптимальных способов разрешения конфликтных ситуаций М.Ю. Тюлин выявил, что самое низкое значение уровня эмпатии по отношению к детям имеют учителя с авторитарным стилем деятельности [156, С. 133]. Результаты показали невыраженную связь между уровнем самооценки учителя, его эмпатией по отношению к детям, общим уровнем эмпатии, с одной стороны, и способами разрешения конфликтных

ситуаций, с другой стороны (значения коэффициентов корреляции изменялись в пределах от 0,153 до 0,187). Механизм воздействия психолого-профессиональных качеств учителя (в том числе эмпатии) на способы разрешения конфликтов носит сложный, в основном нелинейный характер и различен в зависимости от пола учителя. Для мужчин характерно увеличение уровня избегания конфликта с уменьшением уровня самооценки, увеличением эмпатии по отношению к детям и общего уровня эмпатии. С увеличением уровня самооценки учителей-женщин уменьшается уровень их ориентации на пассивные действия при разрешении конфликтных ситуаций. М.Ю. Тюлин пришел к заключению, что для оптимизации стиля педагогической деятельности необходимо прежде всего активизировать процесс самопознания учителем следующих компонентов профессиональной деятельности: мотивов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности, индивидуального стиля деятельности, уровня эмпатии по отношению к учащимся и самооценки психолого-профессиональных качеств. Развивая и углубляя эмпатию по отношению к детям, учитель тем самым будет способствовать формированию более эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций [156, С. 134].

Специалисты отмечают возрастные особенности проявления эмпатии [П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А. Гезелл, И.С. Кон, В.С. Мухина, Ж. Пиаже и др.]. По мере взросления, обретения большего жизненного и духовного опыта мотивация поведения в пользу другого прогрессирует, эмоциональное сопереживание подвергается все большей интеллектуализации, субъективная эгоистическая позиция уступает место объективации и принятию точек зрения других людей. Психологи обращают внимание на противоречивость и неустойчивость эмпатии в подростковом возрасте, и в то же время отмечают наибольшую сензитивность отрочества к развитию эмпатии [И.С. Кон, Л.П. Стрелкова, С. Холл]. Выявлены также потенциальные характеристики человека, способного к эмпатии [Р. Бернс]:

- проявляет терпимость к выражению эмоций со стороны другого человека;
- способен глубоко вникнуть в субъективный внутренний мир своего подопечного, не раскрывая при этом свой собственный мир;

– готов адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека, чтобы достичь еще большего понимания того, что с ним происходит.

В совокупности большинства рассматриваемых аспектов термин эмпатия в настоящее время описывает: психический процесс, позволяющий одному человеку понять переживания другого; деятельность человека, которая позволяет особым образом строить общение; особый вид внимания к другому человеку; способность, свойство личности – эмпатия как характеристика человека, «эмпатийность» [18].

В исследовании эмпатия рассматривается с двух позиций:

1) как свойство личности педагога-психолога, способствующее формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности;

2) как процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой, проявляющийся в понимании партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также активной поддержке и оказании помощи.

В большинстве случаев высокая профессиональная эмпатийность педагога — результат специального обучения навыкам самоанализа, развития сензитивности, способности к эмпатическому вниманию (слушанию). Педагог воздействует на индивидуальную жизнь ребенка, при этом на время он становится частью жизни другого человека.

В процессе обучения в вузе основными субъектами общения будущего педагога-психолога являются однокурсники, преподаватели и ученики (воспитанники). Эмпатия по отношению к каждому из перечисленных субъектов проявляется неодинаково. Особенности проявления эмпатии будущего педагога-психолога в различных ситуациях социального взаимодействия отражены в таблице 2.

Особенности проявления эмпатии будущего педагога-психолога в различных ситуациях социального взаимодействия

Область взаимоотношений будущего педагога-психолога (студента)	Особенности проявления эмпатии	Результат
Студент - ученик	<p>Стремление эмоционально откликнуться на проблемы ученика. Эмпатическое понимание. Сходство чувств и переживаний. Оказание помощи в зависимости от атрибуций и в соответствии с нормой социальной ответственности. Поддержка, забота о благосостоянии ученика. Альтруистические чувства безотносительно к возможной выгоде. Безусловное принятие. Диалогичность в общении. Уверенность будущего педагога-психолога в возможностях и способностях каждого ученика. Эмпатическое (активное) слушание. Независимость от установок, стереотипов, предубежденности. Конгруэнтность - способность искренне выражать свои чувства. Контакт глаз, открытая поза, поворот корпуса к ученику, сосредоточенность.</p>	<p>Перестройка определенных личностных установок будущего педагога-психолога. Целесообразность, эффективность и гуманистическая направленность психолого-педагогического взаимодействия. Установление правильных взаимоотношений с учеником: доверительных, безоценочных, основанных на безусловном принятии личности другого человека. Эмоциональный комфорт, интеллектуальная активность, творческий поиск педагога-психолога. Желание ученика делиться своими проблемами и трудностями с психологом. Взаимопонимание в отношениях с учеником. Развитие личности ученика. Формирование более эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога.</p>

Студент - преподаватель	<p>Преобладает когнитивный компонент эмпатии.</p> <p>В невербальном поведении: напряженность позы, поворот от партнера, редкий контакт глаз, сосредоточенность.</p> <p>В вербальном поведении: «умные слова».</p> <p>Оказание помощи в соответствии с нормой взаимности.</p> <p>Некоторые действия по оказанию помощи являются эгоистическими (чтобы заслужить одобрение или избежать наказания) или почти эгоистическими (стремлением преодолеть негативные эмоции).</p> <p>Возможен и подлинный альтруизм, нацеленный на увеличение блага преподавателя безотносительно к возможной выгоде.</p>	<p>Уменьшение дистанции между студентом и преподавателем.</p> <p>Взаимное доверие и взаимопонимание.</p> <p>Перестройка личностных установок обоих партнеров по общению.</p> <p>Взаимное желание делиться своими проблемами и трудностями.</p> <p>Взаимная симпатия.</p> <p>Эмоциональный комфорт, интеллектуальная активность, творческий поиск студента и преподавателя.</p> <p>Выгоды от оказания помощи включают внутреннее самовознаграждение, получение одобрения, уменьшение чувства вины или избавление от личных проблем.</p> <p>Формирование коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры будущего педагога-психолога.</p>
Студент - однокурсник	<p>Преобладает эмоциональный компонент эмпатии.</p> <p>В вербальном поведении: яркие эмоциональные выражения, постоянные обращения к чувствам партнера по общению, попытка узнать подробности.</p> <p>В невербальном поведении: открытая поза, поворот корпуса к партнеру, расслабленность, высокая эмоциональность, частый контакт глаз. Проявления спонтанности, искренности и импульсивности.</p> <p>Независимость от установок, стереотипов, предубежденности.</p> <p>Альтруистическая мотивация.</p> <p>Оказание помощи в соответствии с нормой взаимности. Конгруэнтность - способность искренне выражать собственные чувства.</p>	<p>Взаимное доверие и взаимопонимание.</p> <p>Взаимное желание делиться своими проблемами и трудностями.</p> <p>Взаимная симпатия.</p> <p>Перестройка личностных установок обоих партнеров по общению.</p> <p>Эмоциональный комфорт, интеллектуальная активность, творческий поиск.</p> <p>Внутренняя удовлетворенность, избавление от личных проблем.</p> <p>Формирование более эффективных способов разрешения конфликтных ситуаций.</p> <p>Совместное решение проблем.</p> <p>Формирование коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры обоих партнеров по общению.</p>

Таким образом, роль эмпатии в профессиональной психолого-педагогической деятельности заключается в предоставлении особого, основанного на вчувствовании, способа получения, обработки и проверки достоверности информации, получаемой в процессе педагогического общения. Рассмотрим далее, в § 1.3., психологическую структуру эмпатии.

1.3. Психологическая структура эмпатии

Выявление психологической структуры эмпатии и закономерностей развития эмпатийных свойств будущих педагогов-психологов выступает как условие эффективной ориентации их на педагогическую профессию. Изучение природы эмпатии дает возможность ближе подойти к проблеме взаимосвязи личности и эмоциональной сферы, что способствует глубокому изучению формирования личности, роли эмпатии в поведении.

Слово эмпатия произошло от греческого «*empatos*», что означает «вчувствование, проникновение». Термин «эмпатия» появился в начале XX века благодаря американскому психологу Э. Титченеру. С 50-х годов этот термин получил широкое распространение.

Обширная литература отражает изучение эмпатии специалистами разных областей психологической науки: психологии личности, детской, социальной, медицинской психологии. К настоящему времени эти проблемы разрабатываются в основном для решения практических задач: облегчения взаимодействия людей в группе, адаптации ребенка к миру взрослых, управления социальными группами, усовершенствования техники психотерапии.

Большинство отечественных психологов не противопоставляют эмпатию как эмоцию интеллектуальному познанию. Эмпатия рассматривается как процесс, в котором мыслительные и эмоциональные стороны представляют неразрывное единство [А.А. Бодалев, 1975; А.Г. Ковалев, 1975; Р.Г. Селиванова, 1984; А.П. Сопиков, 1978; Л.П. Стрелкова, 1987]. Специалисты, изучающие эмпатию, выделяют не только когнитивный и эмоциональный, но и поведенческий компонент эмпатийного взаимодействия [Л.Н. Дкрназян, 1984; Н.М. Саржвеладзе, 1975].

Особый интерес представляют работы, в которых эмпатические переживания рассматриваются как мотив альтруистического поведения [В.А. Петровский, В.В. Шпалинский, 1978; П.В. Симонов, П.М. Ершов, 1984]. В исследованиях, изучающих помогающее поведение и эмпатию, представляет

интерес подход, в котором выделяют действенную эмпатию, характеризующуюся активным содействием, помощью другой личности или группе [Н.Н. Обозов, С.А. Тарновский, 1981].

Н.Н. Обозов определяет эмпатию как отклик одной личности на переживания другой и считает, что без сопереживания, без оказания взаимной поддержки невозможно не только коллективное, но и индивидуальное бытие [119, С. 131]. Автор обозначает три формы эмпатии: когнитивную, эмоциональную и действенную. Эти формы эмпатии явились составляющими компонентами иерархической структурно-динамической модели эмпатии, которая включает объект (источник) и субъект эмпатии. Далее, автор описывает три компонента, соответствующих формам эмпатии. 1) Когнитивный компонент – простейшая форма эмпатии в виде понимания состояний другого без изменения своего состояния. 2) Эмоциональный компонент в виде не только понимания состояний другого, но сопереживания и сочувствия, причем в основе сопереживания лежит потребность в собственном благополучии, а в основе сочувствия – потребность в благополучии другого. 3) Действенный компонент является высшей формой и заключительной фазой эмпатического акта. Он выражается в действии, активной поддержке личностью партнера по общению. Этот компонент является сложнейшим феноменом психофизиологической и социально-психологической деятельности человека [119, С. 144]. Форма эмпатии зависит от типа межличностных отношений: при наличии привлекательности другого человека можно ожидать и большую величину эмпатии во всех ее формах. Эмпатия, таким образом, может иметь избирательный характер, когда отклик возникает на переживание не любого другого человека, а только значимого (например, друга, супруга).

А.А. Бодалев рассматривает эмпатию наряду с другими социально-психологическими механизмами (децентрацией, рефлексией, идентификацией) и считает, что эмпатия, аккумулируя в себе способность человека переживать те же чувства, которые испытывает другая личность, является выражением психологического принятия последней этим человеком [23, С. 46]. Возможность

возникновения эмпатии при контакте между людьми зависит от того, какой оценочно-познавательный итог будет для каждого в этом взаимодействии. Децентрация и рефлексия влияют на ход и результаты познания человеком других его участников и себя самого, а также на его поведение во время межличностного взаимодействия. Они определяют также, будет ли у общающихся лиц возникать чувство эмпатии по отношению друг к другу. А оно в случае проявления, в свою очередь, влияет на дальнейшее течение процесса общения, порождая у его участников идентификацию [там же]. А.А. Бодалев обнаружил, что у лиц, достаточно интеллектуально развитых и легко вступающих в контакт с другими людьми, эмпатия может проявляться недостаточно и не у всех, при этом может возникнуть неадекватная оценка и понимание переживания тех, с кем они взаимодействуют [22].

Познание и межличностное общение находятся, по А.А. Ухтомскому, в тесной связи с характером доминант человека, и в этих процессах первенство принадлежит не рациональным построениям, а эмоциям, интуиции и нравственным императивам. Познание, в котором нет сочувствия, сопереживания и ответственности перед «другими», безнравственно. Сознание и поведение должны быть ориентированы на универсальную нравственную норму, на личность и интересы ближнего. Это значит устроить и воспитать себя так, чтобы в каждый момент жизни предпочесть интересы и самобытность другого лица всякому своему интересу, быть готовым к постоянному открытию нового и неповторимого, поставив «центр тяготения» вне себя.

В зарубежной психологии понятие «эмпатия» отмечено К. Роджерсом в контексте психолого-терапевтической работы консультанта с клиентом. Основоположник гуманистического направления писал: «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто» [180]. В своих дальнейших исследованиях автор стал опираться на понятие переживания Е. Гендлина [Gendlin E., 1962] и пришел к выводу, что эмпатия – это не состояние, а процесс, одно из базовых

условий личностного роста, особые взаимоотношения. По мнению К. Роджерса, эмпатический способ общения с другой личностью имеет несколько граней: вхождение в личный мир другого и пребывание в нем, «как дома», постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого, сообщение своих впечатлений о внутреннем мире другого, обращение к другому для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам. На таком понимании базируется клиент-центрированный подход в психотерапии, впоследствии распространенный на другие сферы человеческого общения: ученик-учитель, ребенок-родитель. Эмпатия в представлении К. Роджерса означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения, улавливание того, что другой сам едва осознает. Быть эмпатичным трудно, заключает автор. Это означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время тонким и чутким [180].

По мнению В.М. Вартамян, эмпатия – перцептивно-рефлекторная способность, определяющая возможность проникновения субъекта общения в индивидуальное своеобразие личности объекта общения и понимание при этом самого себя [33]. В.М. Вартамян считает, что процесс формирования и становления способности к эмпатии не хаотичен. Существует ряд факторов, способствующих или препятствующих правильному восприятию и оценке людей. Одним из них является влияние индивидуально-типологических свойств личности: высокому уровню эмпатии соответствует высокий социометрический эмоциональный и деловой статус личности в группе. В.М. Вартамян обозначает ряд функций эмпатии: она способствует сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, приобретению ею коммуникативной компетентности, а также эффективному взаимопониманию при оказании психотерапевтической помощи. Эмпатия уменьшает эффект искажения восприятия другого, рождаемый атрибутивными процессами, и сопровождает формирование более точного первого впечатления [33].

Г.Ф. Михальченко рассматривает эмпатию с позиций системного подхода, с одной стороны, как элемент целостной структуры личности, с другой – как

системное образование, включающее когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты. Преобладание когнитивного компонента в отражении эмоционального состояния другой личности характерно для ее адекватного понимания. Доминирование эмоционального компонента в эмпатии говорит о преимущественно чувственном отклике одной личности на переживания другой. В действенной эмпатии субъект не только понимает эмоциональное состояние другого человека, но и оказывает ему активную поддержку. При таком подходе эмпатия понимается Г.Ф. Михальченко как интегративное образование, выступает как сторона межличностных отношений и одновременно как результат межличностного взаимодействия [116].

А.В. Козина называет эмпатию психическим процессом, который имеет сложную структуру. Он включает в себя три компонента: аффективный (элемент сопереживания); когнитивный (понимание позиции другого и оправдывание ее) и поведенческий (выражение реальной действенной помощи партнеру, мимические и вербальные формы сочувствия) [89]. А.В. Козина полагает, что при таком подходе к эмпатии в функциональном отношении можно наблюдать «наложение» структуры общения на структуру эмпатического процесса. При этом получается функциональное единообразие обоих процессов, что позволяет сделать гипотетическое предположение о том, что через развитие и совершенствование одного только эмпатического процесса педагога можно улучшать его общение с другими людьми; вместе с тем характер развитости или неразвитости эмпатии будет свидетельствовать о качестве организации учителем своих взаимоотношений с учениками. Учитывая, что эмпатический процесс может выступать как своеобразный эмоциональный фон педагогического общения, как коммуникативное средство установления связи между учителем и учеником, как фактор воспитательного воздействия на ребенка, в качестве центральной специфической черты эмпатии педагога можно выделить воспитательную направленность всех функциональных проявлений этого процесса. Из этого следует, что педагог должен быть в состоянии не просто сопереживать с ребенком какие-то его чувства и эмоции, а характером своего сопереживания затушевывать

негативные эмоциональные проявления растущей личности и побуждать ее к подлинно гуманным переживаниям [89].

Психологический взгляд на структуру и механизм действия эмпатии как эмоционального явления рассмотрен в работе Т.П. Гавриловой, которая считает эмпатию формой эмоционального переживания [39]. Это переживание связано с прошлым опытом индивида, отчего эмпатия может иметь различный знак и модальность. Эмпатия как переживание возникает в конкретной ситуации взаимодействия человека с другими людьми, в этом переживании отражается система ценностей индивида.

Т.П. Гаврилова обозначает в эмпатии стадии сопереживания, сочувствия, а также дает определение устойчивой эмпатии. Сопереживание и сочувствие взаимодополняют друг друга. При этом в основе сопереживания лежит потребность собственного благополучия индивида, а в основе сочувствия – потребность в благополучии другого.

В результате Т.П. Гаврилова приходит к методологически важным выводам: а) эмпатия представляет собой сложное функциональное образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы составляют взаимообусловленное единство, опосредующее действие и развитие актуальных потребностей и, в свою очередь, развивающееся под их влиянием; б) развитие эмпатии – не только процесс развития эмоций и их когнитивизации, но процесс формирования нравственных мотивов в пользу другого человека; в) эмпатия как способность откликаться на переживания другого человека тесно связана со структурой личности индивида, его ценностями [39].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о психологической структуре эмпатии. По мнению большинства исследователей, составляющими эмпатии являются: 1) когнитивный компонент в виде понимания состояний другого человека без изменения своего состояния; 2) эмоциональный (аффективный) компонент в виде сопереживания и сочувствия; 3) поведенческий (действенный) компонент в виде активной поддержки другого и оказания помощи (рис. 3).

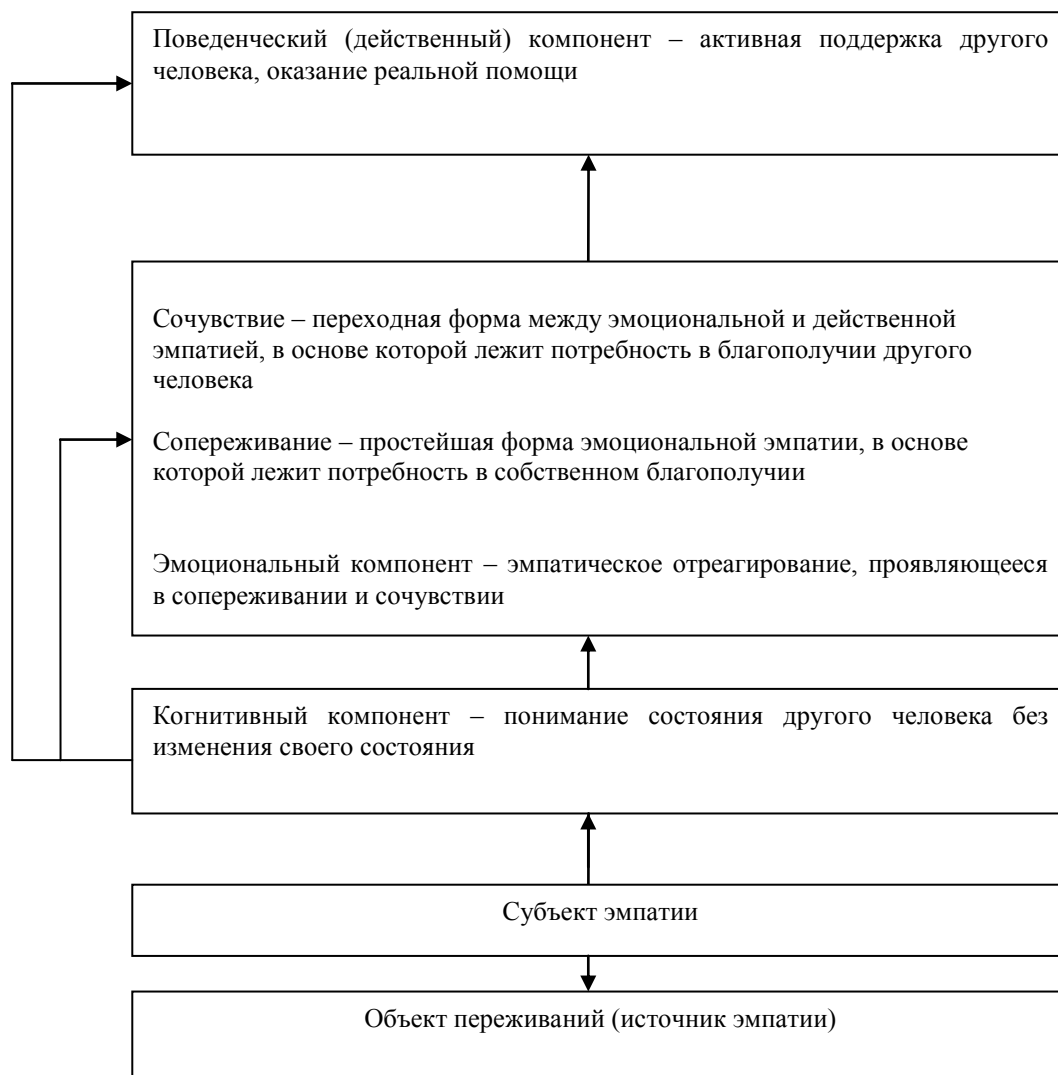


Рис. 3. Психологическая структура эмпатии

Обсудим далее, в § 1.4., модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

1.4. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов

Модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов имеет сложную структуру. В ней выделяются когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, содержание которых изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. Когнитивный компонент представлен в совокупности знаний, практический – в совокупности умений, эмоциональный – в совокупности отношений будущего педагога-психолога.

Методологическую основу построения многоуровневой системы модели составляет теория поуровневого подхода. Всякое развитие есть необратимое, направленное изменение материальных и идеальных объектов. Накопление количественных характеристик процесса развития переходит на определенном уровне в новое качественное состояние. Критериями определения уровня являются: принадлежность элементов к разным классам сложности, специфичность законов каждого уровня, подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего. Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры. По характеру модель идеальная и описательно-знаковая; по задачам моделирования – прогностическая; по степени точности – достоверно-приближенная; по объему абстрагирования свойств оригинала – относительно полная [53, С. 58].

Построение модели связано с абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве 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 [38].

Методологической базой для построения модели является также 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.

Поэтому и формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов осуществляется не в форме созерцания действительности, а в виде организованных в систему действий, операций, создающих определенные знания, умения и отношения, которые служат средством для познавательного освоения, отражения профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов [53, С. 58-59].

Существуют две основополагающие формы научного познания, а также структурные компоненты и уровни научного знания: эмпирическое (опирается на данные наблюдения и эксперимента) и теоретическое (направлено на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и отношениях). Оба эти вида взаимосвязаны в целостной структуре научного познания. Эмпирическое ставит перед теоретическим новые задачи, а последнее ориентирует и направляет эмпирическое. Эмпирическое в своем развитии восходит от фазы стихийного наблюдения до фазы выявления новых данных эксперимента.

Эти методологические позиции позволяют выделить три уровня исследуемой модели: стихийно-эмпирический – низший, эмпирический – уровень опыта, теоретический (научный) – уровень, который предполагается сформировать у студентов – будущих педагогов-психологов после проведения комплекса психолого-педагогических технологий [53, С. 58-59].

В состав модели входят следующие знания, умения и отношения по профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога.

Плоскость знаний: знание собственных перцептивных умений; знание вербальных средств общения; знание невербальных средств общения; знание коммуникативных барьеров; знание методов формирования коммуникативной компетентности; знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения; знание коммуникативных способностей; знание правил регуляции коммуникативного поведения; знание средств коррекции коммуникативного поведения.

Плоскость умений: умение успешно функционировать в обществе; умение адаптироваться в различных социальных ситуациях; умение преодолевать трудности в общении; умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми; умение оценивать ситуацию межличностного общения; умение анализировать ситуацию межличностного общения; умение исполнять различные социальные роли; умение свободно владеть вербальными средствами общения; умение свободно владеть невербальными средствами общения; умение проявлять эмпатию; умение организовывать межличностное пространство в процессе общения; умение правильно воспринимать людей как личностей; умение оказывать влияние на людей; умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами.

Плоскость отношений: отношение к себе; отношение к профессиональной деятельности; отношение к детям; отношение к родителям учеников; отношение к вышестоящим лицам; отношение к коллегам; отношение к конфликтам.

Критериальная система определения уровней профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов

Стихийно-эмпирический уровень

Когнитивный компонент

Студенты имеют бессистемные представления о собственных перцептивных умениях. Представления будущих педагогов-психологов о профессиональной коммуникативной компетентности неоформленные. Слабо ориентируются в невербальных средствах общения.

Практический компонент

У студентов не развиты навыки эффективного общения с людьми. Возникают многочисленные трудности в общении, что обусловлено дефицитом коммуникативных знаний и умений. Демонстрируют эгоцентризм в его различных проявлениях. Стихийно проявляется умение адаптироваться в различных социальных ситуациях. Зарождается умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Не развиты навыки оценивания других людей.

Эмоциональный компонент

Самооценка неустойчивая (от низкой до высокой) или низкая. У будущих педагогов-психологов отсутствует осознанное желание работать по профессии. Отношение к детям неустойчивое, зависит от настроения, не всегда отзывчивы, доброжелательны. К родителям детей относятся предвзято, в большинстве случаев отказываются от сотрудничества с ними. Вышестоящих лиц считают «помехой» для успешной профессиональной деятельности. К коллегам равнодушны, не проявляют готовности к сотрудничеству. В конфликтной ситуации редко стремятся к компромиссу, проявляют признаки эмоциональной неустойчивости.

Эмпирический уровень

Когнитивный компонент

На этом уровне у будущих педагогов-психологов зарождаются эмпирические знания по профессиональной коммуникативной компетентности. Студенты имеют бессистемные знания о собственных личностных чертах, затрудняющих процесс общения. Знают отдельные вербальные и невербальные средства общения. Имеют слабое представление о коммуникативных способностях.

Практический компонент

Оформляется умение исполнять различные социальные роли. Формируется умение правильно воспринимать людей как личностей. Закрепляется умение адаптироваться в различных социальных ситуациях. Формируется умение влиять на людей и достигать поставленных целей в межличностном взаимодействии.

Эмоциональный компонент

Самооценка неадекватная: умеренно завышена или занижена. К профессиональной деятельности относятся уважительно, но считают возможным работать по другой профессии. Любят детей, но иногда устают от их присутствия, раздражаются. Не всегда уважительно относятся к родителям учеников, считают, что иногда родители только мешают в разрешении трудных ситуаций. По отношению к вышестоящим лицам проявляют субординацию, иногда обращаются за помощью или советом. К коллегам относятся доброжелательно, иногда проявляют готовность к сотрудничеству. В конфликтной ситуации прислушиваются к чужому мнению, но не всегда стремятся к компромиссу.

Теоретический уровень

Когнитивный компонент

На этом уровне у будущих педагогов-психологов складывается целостная система знаний по коммуникативной компетентности. Студенты знают правила регуляции коммуникативного поведения. Знают коммуникативные барьеры и умеют их преодолевать. Знают методы формирования коммуникативной компетентности. Знают средства коррекции коммуникативного поведения.

Практический компонент

Будущие педагоги-психологи умеют успешно функционировать в обществе. Умеют свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения. Умеют анализировать и оценивать ситуацию межличностного взаимодействия. Умеют планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами. Умеют проявлять эмпатию. Умеют организовывать межличностное пространство в процессе общения.

Эмоциональный компонент

Самооценка студентов адекватная или немного завышена, уважают и принимают себя. Проявляют стремление работать по профессии. К детям относятся с любовью и уважением, с удовольствием общаются с детьми, отзывчивы, доброжелательны. К родителям относятся доброжелательно, считают их союзниками в разрешении детских проблем. К вышестоящим лицам относятся

уважительно, проявляют субординацию, обращаются за помощью или советом. В отношениях с коллегами всегда готовы к сотрудничеству, отзывчивы. В конфликтной ситуации эмоционально устойчивы, уважают чужое мнение, стремятся прийти к компромиссу.

Модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов представлена на рис. 4.

Таким образом, в модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога все основные характеристики представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу. Системообразующим фактором этой системы является ее конечная цель – высокое качество профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

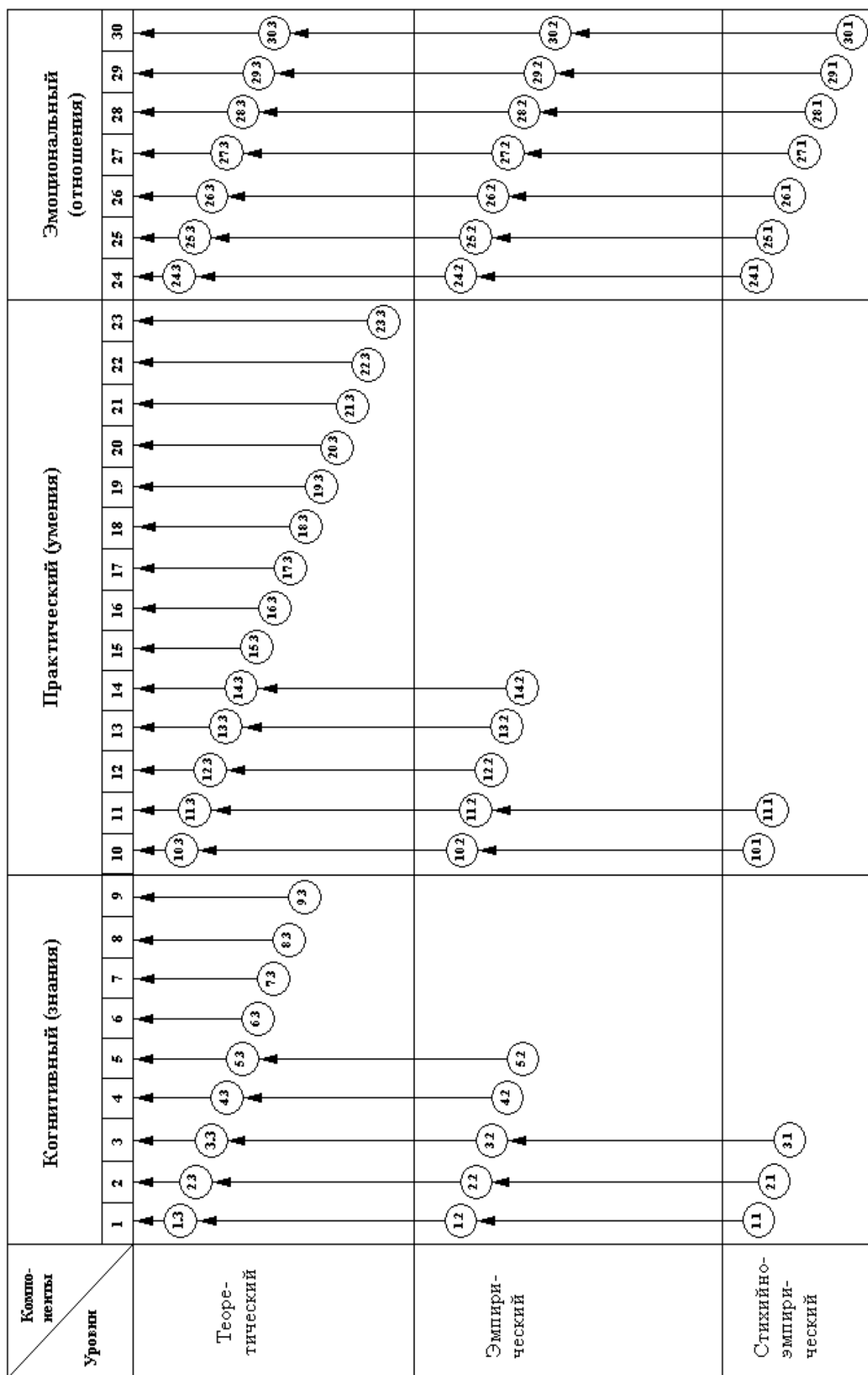


Рис. 1. Модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога

Условные обозначения:

Первое число в каждом кругу обозначает одно из ниже перечисленных знаний, умений и отношений будущего педагога-психолога.

- 1 - знание собственных перцептивных умений;
- 2 - знание вербальных средств общения;
- 3 - знание невербальных средств общения;
- 4 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- 5 - знание коммуникативных способностей;
- 6 - знание правил регуляции коммуникативного поведения;
- 7 - знание коммуникативных барьеров;
- 8 - знание методов формирования коммуникативной компетентности;
- 9 - знание средств коррекции коммуникативного поведения;
- 10 - умение адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- 11 - умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- 12 - умение исполнять различные социальные роли;
- 13 - умение правильно воспринимать людей как личностей;
- 14 - умение оказывать влияние на людей;
- 15 – умение проявлять эмпатию;
- 16 - умение свободно владеть вербальными средствами общения;
- 17 - умение свободно владеть невербальными средствами общения;
- 18 - умение успешно функционировать в обществе;
- 19 - умение преодолевать трудности в общении;
- 20 - умение оценивать ситуацию межличностного общения;
- 21 - умение анализировать ситуацию межличностного общения;
- 22 - умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- 23 - умение организовывать межличностное пространство в процессе общения;
- 24 - отношение к себе;
- 25 - отношение к профессиональной деятельности;
- 26 - отношение к детям;
- 27 - отношение к родителям учеников (воспитанников);
- 28 - отношение к вышестоящим лицам;
- 29 - отношение к коллегам;
- 30 - отношение к конфликтам.

Второе число в каждом кругу обозначает уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога: 1 – стихийно-эмпирический; 2 – эмпирический; 3 – теоретический.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Умение эффективно общаться с людьми играет важную роль на всех этапах становления студента педагогического вуза как личности – от первого до последнего курса. Успешность межличностного взаимодействия связана с такими понятиями, как коммуникативная компетентность и общение.

Коммуникативная компетентность – способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, система знаний, умений и отношений, обеспечивающих эффективность общения.

Проблема коммуникативной компетентности человека изучена недостаточно: не полностью раскрыто ее содержание; понятие коммуникативной компетентности не соотнесено с близкими к нему понятиями из области общей, педагогической и дифференциальной психологии, в частности с понятием «способности», не выявлены условия развития коммуникативной компетентности у людей разных возрастных групп.

Понятие «профессиональная компетентность педагога» связано с изучением общения учителей и детей в школе. В настоящее время прослеживаются четыре смысла, вкладываемых исследователями в содержание понятия «профессиональная компетентность педагога»: прагматический, образовательный, общепедагогический и личностный.

На основе анализа теоретических и экспериментальных исследований по проблемам коммуникативной и профессиональной компетентности личности определено понятие «профессиональная коммуникативная компетентность педагога-психолога» – система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога-психолога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности.

Основными методами формирования профессиональной коммуникативной компетентности являются: упражнения, формирующие эмпатию, социально-психологический тренинг, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения.

Личностным качеством педагога-психолога, способствующим формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности, является эмпатия. Термин эмпатия в настоящее время рассматривается в различных аспектах, например, под эмпатией понимают: психический процесс, позволяющий одному человеку понять переживания другого; деятельность человека, которая позволяет особым образом строить общение; особый вид внимания к другому человеку; способность, свойство личности – эмпатия как характеристика человека, «эмпатийность».

В нашем исследовании эмпатия рассматривается с двух позиций:

1) как свойство личности педагога-психолога, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность; эмпатия проявляется в понимании взрослым внутреннего мира ребенка, эмоциональном приобщении к его жизни;

2) как процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой, проявляющийся в понимании партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также активной поддержке и оказании помощи.

И в первом, и во втором качестве эмпатия оказывает влияние на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

Эмпатия представляет собой сложное функциональное образование, в котором познавательные и эмоциональные процессы составляют взаимообусловленное единство, опосредующее действие и развитие актуальных потребностей и, в свою очередь, развивающееся под их влиянием. Развитие эмпатии – не только процесс развития эмоций и их когнитивизации, но процесс формирования нравственных мотивов в пользу другого человека.

Составляющими эмпатии являются: 1) когнитивный компонент в виде понимания состояний другого без изменения своего состояния; 2) эмоциональный (аффективный) компонент в виде сопереживания и сочувствия; 3) поведенческий (действенный) компонент в виде активной поддержки другого и оказания помощи.

Эмпатия как способность откликаться на переживания другого человека связана со структурой личности индивида, его ценностями. Потенциальными характеристиками человека, способного к эмпатии, являются: терпимость к выражению эмоций со стороны другого человека; способность глубоко вникнуть в субъективный внутренний мир своего подопечного, не раскрывая при этом свой собственный мир; готовность адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека, чтобы достичь еще большего понимания того, что с ним происходит.

Высокая профессиональная эмпатийность педагога-психолога – результат специального обучения навыкам самоанализа, развития сензитивности, способности к эмпатическому вниманию (слушанию).

В процессе обучения в вузе основными субъектами общения будущего педагога-психолога являются однокурсники, преподаватели и ученики.

Профессиональная коммуникативная компетентность будущего педагога-психолога имеет сложную структуру и включает когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, содержание которых изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического (научного).

Разработана критериальная система определения уровней профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Этапы исследования

Целью опытно-экспериментальной работы было изучение влияния эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

Для достижения этой цели был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза (§ 1.1.), определена роль эмпатии в профессиональной психолого-педагогической деятельности (§ 1.2.), выявлена психологическая структура эмпатии (§ 1.3.), построена модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов (§ 1.4.). Было проведено исследование профессиональной коммуникативной компетентности студентов, уровня эмпатии, общительности, коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, а также эмоциональных помех в общении (§§ 2.2.; 2.3.).

Исследование проводилось в четыре этапа (рис. 5).

Первый этап (2003г.) – *поисково-подготовительный*: осуществлялся сбор материала по теме исследования; теоретический анализ научной литературы; выбор оптимальных методов для изучения профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов; проводилось пилотажное исследование для определения направления, принципов организации и методов основного исследования.

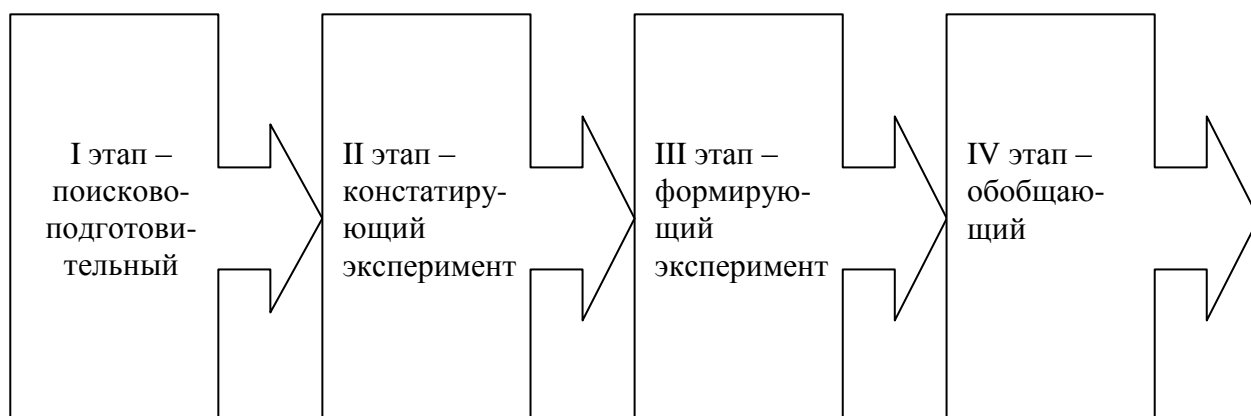


Рис. 5. Этапы исследования влияния эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов

Второй этап (2004г.) – этап *констатирующего эксперимента*: проводилось исследование уровня сформированности знаний, умений и отношений, входящих в структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, а также изучение их способности к эмпатии, коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, уровня общительности, эмоциональных помех в общении. В результате констатирующего эксперимента выявлена группа испытуемых с низкими показателями уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии.

Третий этап (2004/05-2005/06гг.) – *организация и проведение формирующего эксперимента*. Низкие показатели уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии у части испытуемых подвели к необходимости разработки комплекса психолого-педагогических технологий (далее КППТ). Определено его содержание, формы и методы организации. КППТ был включен в учебный процесс.

Четвертый этап (2006г.) – *обобщающий*: качественное и количественное исследование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, уровня эмпатии, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей. Сравнение показателей до и после прохождения КППТ. Обобщение результатов опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальное исследование было начато в 2004 году. В констатирующем эксперименте участвовали студенты 3-4 курсов факультета психологии дневной и заочной форм обучения. Общее количество испытуемых – 225 человек.

Формирующий эксперимент проходил в течение двух учебных лет (2004/05-2005/06); экспериментальная работа осуществлялась со студентами, имеющими низкие показатели по сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии.

Общая методика формирующего взаимодействия основывалась на работах В.И. Долговой, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, Г.И. Марасанова, Л.А. Петровской, А.С. Прутченкова, Е.В. Сидоренко, Н.Ю. Хрящевой. Комплекс психолого-педагогических технологий разрабатывался с опорой на положение Л.А. Петровской о том, что обучение общению следует рассматривать «как саморазвитие на основе собственных действий; ...процесс совершенствования коммуникативной компетентности неправомерно отрывать от общего развития личности. Средства регуляции коммуникативных актов есть неотъемлемая часть человеческой культуры, и их присвоение и обогащение происходит по тем же законам, что и освоение и преумножение культурного наследия в целом» [60, С. 9].

Комплекс психолого-педагогических технологий «Формирование профессиональной коммуникативной компетентности»

Цель – сформировать профессиональную коммуникативную компетентность будущих педагогов-психологов.

Задачи:

Сформировать знания, умения и отношения, соответствующие теоретическому уровню в модели профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

1. Сформировать знания:

- собственных перцептивных умений;
- вербальных средств общения;
- невербальных средств общения;
- собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- коммуникативных способностей;
- правил регуляции коммуникативного поведения;
- коммуникативных барьеров;
- методов формирования коммуникативной компетентности;
- средств коррекции коммуникативного поведения.

2. Сформировать умения:

- проявлять эмпатию;
- адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- исполнять различные социальные роли;
- правильно воспринимать людей как личностей;
- оказывать влияние на людей;
- владеть вербальными и невербальными средствами общения;
- успешно функционировать в обществе;
- преодолевать трудности в общении;
- оценивать ситуацию межличностного общения;
- анализировать ситуацию межличностного общения;
- планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- организовывать межличностное пространство в процессе общения.

3. Сформировать правильные отношения:

- к себе;
- к профессиональной деятельности;
- к детям;
- к родителям учеников (воспитанников);
- к вышестоящим лицам;
- к коллегам;
- к конфликтам.

КППТ рассчитан на 32 академических часа и состоит из девяти занятий. Два первых занятия представляют собой лекции по два часа и направлены на формирование знаний по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. Остальные занятия практические и включают в себя упражнения, формирующие эмпатию, социально-психологический тренинг, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения.

Каждое практическое занятие рассчитано на четыре часа. Далее следует краткое изложение содержания занятий с указанием их целей, тематики лекций и названий упражнений. Полное описание КППТ дано в приложении 1.

Занятие № 1

Лекция на тему «Введение в психологию общения»

Цель – сформировать понятия о функциях, видах, средствах и структуре общения, о социальной перцепции, механизмах взаимопонимания в процессе общения, содержании и эффектах межличностного восприятия.

План

1. Функции и виды общения.
2. Перцептивная, коммуникативная и интерактивная стороны общения.
3. Вербальные и невербальные средства общения.
4. Механизмы взаимопонимания в процессе общения.
5. Качества личности, способствующие эффективному общению и затрудняющие его.
6. Понятие и виды коммуникативных способностей.

Занятие № 2

Лекция на тему «Профессиональная коммуникативная компетентность педагога-психолога»

Цель – сформировать понятие о коммуникативной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности педагога-психолога.

План

1. Коммуникативная компетентность как способность к эффективному общению.
2. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности педагога-психолога.
3. Методы формирования коммуникативной компетентности.
4. Коммуникативные барьеры и способы их преодоления.
5. Правила регуляции коммуникативного поведения.
6. Средства коррекции коммуникативного поведения.

Занятие № 3

Цель — создать благоприятные условия для работы группы, познакомить участников с основными принципами проводимого комплекса психолого-педагогических технологий, принять правила работы, начать освоение активного стиля общения.

Содержание занятия

1. «Знакомство».
2. «Правила группы».
3. «Благородный поступок».
4. «Список претензий».
5. «Зеркало».
6. «Мой стиль общения».
7. «Откровенно говоря».
8. Подведение итогов.

Занятие № 4

Цель — закрепить активный стиль общения, способствовать самоанализу участников, раскрыть качества, важные для эффективного межличностного общения, ввести общегрупповые игровые процедуры, помогающие формированию коммуникативных умений.

Содержание занятия

1. «Комплимент».
2. «Мой стиль общения».
3. «Список качеств, важных для общения».
4. «Экстрасенс».
5. «Принимаю решение».
6. «Откровенно говоря».
7. Подведение итогов.

Занятие № 5

Цель — способствовать дальнейшему сплочению группы и углублению процессов самораскрытия, развитию умения самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению, с помощью активного игрового взаимодействия совершенствовать коммуникативные умения.

Содержание занятия

1. «Нетрадиционное приветствие».
2. «Мой стиль общения».
3. «Грани сходства».
4. «Воздушный шар».
5. «Угадай чувство».
6. «Оценка группы».
7. «Я в тебе уверен».
8. «Откровенно говоря».
9. Подведение итогов.

Занятие № 6

Цель — продолжить закрепление полученных навыков и умений, расширить представления участников о способах самоанализа и самокоррекции в сфере общения.

Содержание занятия

1. «Волшебное слово».
2. «Мой стиль общения».
3. «Грани различия».
4. «Установление контактов».
5. «Эмоциональная скульптура».
6. Ролевая игра «Необитаемый остров».
7. «Откровенно говоря».
8. Подведение итогов.

Занятие № 7

Цель — продолжить работу по самоанализу, совершенствованию умений эффективного общения, коммуникативных навыков.

Содержание занятия

1. «Я хочу тебе подарить».
2. «Мой стиль общения».
3. «Установление контактов».
4. «Событие».
5. «Мое переживание».
6. «Достижение цели в общении».
7. «Откровенно говоря».
8. Подведение итогов.

Занятие № 8

Групповая дискуссия

Цель – прояснить собственную позицию, выявить многообразие точек зрения по какому-либо вопросу и в результате обмена ими подойти к

всестороннему видению предмета; развивать умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного.

Процедура дискуссии состоит из трех основных этапов:

1) этап ориентировки - определение целей и темы дискуссии, сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) 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.

Занятие № 9

Цель — закрепить сформированные знания, умения и отношения по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, завершить работу группы, ответить на все вопросы, оказать необходимую психологическую поддержку и настроить на будущее.

На последнем занятии необходимо дать студентам возможность проверить действенность и эффективность тех навыков и умений, которые они получили. Нужно организовать обсуждение возникших вопросов для того, чтобы у участников были разрешены все проблемы, которые были сформулированы во время работы группы.

Содержание занятия

1. «Здравствуй, мне очень нравится...».
2. «Чувство в движении».
3. «Мой стиль общения».
4. «Чемодан».
5. «Больше всего мне понравилось...».
6. «Дневник».
7. «Откровенно говоря».
8. Подведение итогов.

В каждое из практических занятий комплекса психолого-педагогических

технологий экспериментальной группы 1 (ЭГ1) включены упражнения, развивающие эмпатию, поскольку в данном исследовании эмпатия рассматривается не только как свойство личности педагога-психолога, но и как процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой, способствующий успешному формированию у будущих педагогов-психологов профессиональной коммуникативной компетентности. Краткое описание этих упражнений приводится ниже.

Упражнение «Зеркало» дает возможность участникам группы лучше почувствовать друг друга, приобрести навыки моторной рефлексии, выявить условия, улучшающие установление контакта, найти пути преодоления барьеров, возникающих в ходе диадного взаимодействия. Участники получают возможность поставить себя на место другого человека.

Упражнение «Экстрасенс» формирует умение «читать» мысли и чувства собеседника по выражению его глаз, по мимике и позе, позволяет отработать навыки понимания другого человека.

Упражнение «Угадай чувство» формирует умение определять эмоциональное состояние партнера по общению, развивает эмпатию, а также выразительность поведения у тех участников, которым предлагается изобразить то или иное состояние.

Упражнение «Эмоциональная скульптура» формирует у студентов умение адекватно выражать свои эмоции и чувства, умение слушать, позволяет выявить те конкретные проявления невербального поведения человека, которые являются сигнально значимыми для понимания состояния других людей.

Упражнение «Мое переживание» направлено на формирование эмпатии, навыков вербализации эмоциональных состояний, дает возможность получать дополнительные представления о субъективных особенностях их переживаний, способствует сплочению участников и улучшению групповой атмосферы.

Упражнение «Чувство в движении» направлено на формирование эмпатии. При его проведении можно обнаружить соотношение роли мимических,

пантомимических и жестикуляторных движений при определении тех или иных состояний партнера по общению.

Таким образом, на каждом этапе исследования последовательно и параллельно применялись различные методы. Каждый из них предназначался для изучения отдельных психологических особенностей испытуемых, но в системе они позволяли с максимальной объективностью отобрать информацию, необходимую для проведения исследования. Методы исследования рассмотрены в следующем параграфе.

2.2. Методы исследования

Разработка комплекса методов и методик для диагностики эмпатии и профессиональной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза осуществлялась на основе проведенного теоретического анализа психолого-педагогической литературы, изучения психологической структуры эмпатии, а также построения модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

Специфика анализа влияния эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов заключалась в том, что он осуществлялся с помощью комплекса следующих методов:

- теоретические: аналитико-синтетический, сравнительно-сопоставительный, метод моделирования;
- эмпирические: пилотажное исследование, наблюдение, беседа, эксперимент, метод экспертных оценок;
- психодиагностические: методика «Изучение профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога» (В.И. Долгова, Е.В. Мельник); «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); «Методика диагностики эмпатии» (И.М. Юсупов); «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (Б.А. Федоришин); «Тест оценки коммуникативных умений»; «Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» (В.В. Бойко);
- методы активного социально-психологического обучения: социально-психологический тренинг, ролевые и деловые игры, групповая дискуссия и др.;
- количественные методы обработки эмпирических данных: оценка различий средних для двух выборок (t-критерий Стьюдента); оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (T-критерий Вилкоксона), метод ранговой корреляции Спирмена.

Методика изучения профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога

С целью изучения профессиональной коммуникативной компетентности студентов с опорой на выявленную ранее модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога (§ 1.4), структуру которой составляют когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, была разработана соответствующая методика. Когнитивный компонент представлен в совокупности знаний, практический – в совокупности умений, а эмоциональный – в совокупности отношений будущего педагога-психолога.

В процессе построения модели было выявлено 9 основных знаний, 14 умений и 7 отношений, составляющих профессиональную коммуникативную компетентность будущего педагога-психолога. Каждое знание, умение и отношение имело три уровня сформированности: стихийно-эмпирический, эмпирический, теоретический (научный) уровень, при этом каждое знание, умение и отношение можно было оценить в 2, 3, 4 или 5 баллов. Для большей объективности составили краткие характеристики всех возможных оценок. Значение среднего арифметического самооценки студента и оценок экспертов в 2,01-3,0 балла соответствовало стихийно-эмпирическому уровню, значение в 3,01-4,0 балла – эмпирическому уровню, значение в 4,01-5,0 баллов соответствовало теоретическому уровню сформированности профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога.

Сначала испытуемым предлагалось произвести самооценку знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности, затем оценку тех же самых показателей испытуемых проводили эксперты в количестве пяти человек. В роли экспертов выступили исследователь (автор данной работы, Е.В. Мельник), преподаватель, староста группы и два студента-однокурсника. Экспертная оценка (полученная при вычислении среднего арифметического оценок всех экспертов) сопоставлялась с самооценкой каждого испытуемого, и делались выводы о необходимости применения дополнительных методик.

Перед предъявлением методики испытуемым давалась следующая инструкция: «Уважаемый коллега! Просим Вас произвести самооценку знаний, умений и отношений, составляющих профессиональную коммуникативную компетентность будущего педагога-психолога. Коммуникативная компетентность – умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Профессиональная коммуникативная компетентность педагога-психолога – система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога-психолога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности.

Вам необходимо оценить степень (уровень) сформированности каждого из перечисленных ниже знаний, умений и отношений, опираясь на их характеристики. В графе «самооценка» поставьте, пожалуйста, галочку, отметку или любой другой знак напротив соответствующего уровня (от 2 до 5 баллов). Просим Вас быть искренними в своих самооценках».

Экспертам давалась аналогичная инструкция с указанием личности испытуемого. Обязательным условием было то, что эксперты не должны были видеть результаты самооценок студентов.

Методика представлена в виде таблицы в приложении 2.

В связи с тем, что результаты самооценок студентов и экспертных оценок имели значимые различия, необходимо было далее применить дополнительные психодиагностические методики, направленные на изучение эмпатии и коммуникативных качеств будущих педагогов-психологов. С этой целью были использованы следующие методики: «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского [139, С. 281]; «Методика диагностики эмпатии» И.М. Юсупова [139, С. 277]; «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» Б.А. Федоришина [136, С. 581]; «Тест оценки коммуникативных умений» [135, С. 50]; «Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» В.В. Бойко [136, С. 591].

Методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупов)

Эмпатия — эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся в сопереживании и сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; это возможно лишь при представлении себя на месте переживающего. При сочувствии эмоциональный отклик выражается лишь в участливом отношении к переживающему человеку или страдающему животному. Переживания сочувствующего человека и их проявления могут быть весьма разнообразны.

При оценке умения проявлять эмпатию как одного из составляющих профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога следует учитывать факторы, в наибольшей мере влияющие на эмоциональную чувствительность и особенности эмоционального реагирования, такие, как пол, возраст, эмоциональный опыт, социальные установки и т. п.

Для эмпатии характерно то, что она может возникать и проявляться с большой силой не только в отношении людей (животных), реально существующих, но и изображенных в художественных произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры.

В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

В процессе обработки результатов подсчитывают количество баллов по каждой шкале и количество баллов в целом, определяя соответствующий уровень развития эмпатии (полное описание данной методики приводится в приложении № 3).

Методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)

Данная методика применялась с целью определения уровня коммуникабельности будущих педагогов-психологов. Тест содержит 16 вопросов, отражающих разные ситуации межличностного общения.

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается ряд вопросов, с помощью которых можно определить уровень Вашей общительности. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет», «иногда».

При оценке ответов за каждый ответ «да» начисляется 2 балла, за ответ «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Полученные баллы суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относится испытуемый. Всего выделено 7 уровней общительности:

Таблица 3

Характеристика уровней общительности по тесту В.Ф. Ряховского

Количество баллов	Уровень	Характеристика
30-31	Очень низкий	Явно не коммуникабелен, испытывает трудности в работе, требующей групповых усилий.
25-29	Низкий	Замкнут, не разговорчив, предпочитает одиночество, имеет мало друзей.
19-24	Ниже среднего	Чувствует себя уверенно в незнакомой обстановке, однако с осторожностью сходится с людьми, в спорах и диспутах участвует неохотно.
14-18	Средний	Любознателен, охотно слушает интересного собеседника, терпелив в общении, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости, без неприятных переживаний идет на встречу с новыми людьми.
9-13	Выше среднего	Любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, охотно знакомится с новыми людьми, любит бывать в центре внимания, вспыльчив.
4-8	Высокий	Общительность «бьет ключом», всегда в курсе всех дел, любит принимать участие в дискуссиях, берется за любое дело, хотя не всегда может успешно довести его до конца.
0-3	Очень высокий	Коммуникабельность носит болезненный характер, многословен, берется судить о проблемах, в которых не компетентен, нередко бывает причиной конфликтов в своем окружении, вспыльчив, обидчив, не объективен, не способен на серьезную работу.

Полное описание данной методики приводится в приложении № 4.

*Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей
(Б.А. Федоришин)*

Коммуникативные и организаторские склонности представляют собой важный компонент и предпосылку развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением с людьми, с организацией коллективной работы. Они необходимы в развитии педагогических способностей.

Желание заниматься организаторской деятельностью и общаться с людьми зависит и от содержания соответствующих форм активности, и от типологических особенностей самой личности. Они определяются субъективной ценностью и значимостью для человека будущих результатов его активности и отношением к лицам, с которыми он взаимодействует. Склонности появляются в ходе таких видов деятельности и общения, которые вначале человеку безразличны, но по мере включения в них становятся значимыми. Здесь важны собственные усилия и преодоление коммуникативных барьеров, которые возможны, если человек ставит себе сознательную цель саморазвития.

После обработки результатов были получены коэффициенты коммуникативных и организаторских склонностей, которые с помощью специальной таблицы были переведены в шкальные оценки от 1 до 5.

Испытуемые, получившие оценку 1, — это студенты с низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 2, имеют коммуникативные и организаторские склонности ниже среднего уровня. 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 во время выступления перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

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 планомерной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

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

Испытуемые, получившие 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, это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. (Полное описание данной методики приводится в приложении № 5).

Тест оценки коммуникативных умений

Применялся с целью изучения коммуникативных умений будущих педагогов-психологов. С помощью данной методики определялось, насколько хорошо студенты умеют слушать собеседника, достаточно ли они терпеливы в общении.

Инструкция: «Отметьте, пожалуйста, ситуации, вызывающие у вас неудовлетворение, досаду или раздражение при беседе с любым человеком (будь то ваш товарищ, сослуживец или начальник)». Затем приводились 20 ситуаций общения, в которых собеседник проявляет коммуникативную некомпетентность: перебивает, задает контрвопросы, отвлекается и т.п.

При обработке результатов подсчитывалось количество ситуаций, вызывающих негативные чувства у испытуемого, и делались выводы: чем больше ситуаций вызывали неудовольствие испытуемого, тем ниже у него уровень развития коммуникативных умений. (Полное описание данной методики содержится в приложении № 6).

*Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов
(В.В. Бойко)*

Эмоции и чувства могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на деятельность и общение. Данная методика применялась с целью изучения эмоциональных помех в общении будущих педагогов-психологов. Тест содержит 25 суждений, касающихся эмоциональной составляющей общения между людьми: экспрессии лица, жестов, мимики.

В результате обработки выявлялся тип эмоциональных помех в установлении контактов и делалось заключение об уровне эмоциональной эффективности в общении. (Полное описание данной методики приведено в приложении № 7).

Таким образом, при разработке диагностической модели изучения эмпатии и профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов учтены особенности возрастного периода испытуемых. Использование комплекса эмпирических методов позволило получить разностороннюю информацию о предмете исследования. Выбранные для исследования тесты проверены на валидность, надежность, удобны и просты для массового применения.

2.3. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Экспериментальной базой исследования являлся факультет психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». Работа проводилась в группах студентов 3-4 курсов факультета психологии дневной и заочной форм обучения.

Выборку составили 225 человек (в том числе 84 студента экспериментальной группы и 85 студентов контрольной группы). Большая часть испытуемых (184 человека - 81,8 %) состояла из студентов заочной формы обучения, из них 165 человек обучались по специальности «Педагогика и психология», 19 человек обучались по специальности «Специальная психология». Меньшая часть испытуемых (41 человек - 18,2 %) состояла из студентов дневной формы обучения, из них 16 человек обучались по специальности «Педагогика и психология», 25 человек обучались по специальности «Специальная психология». Возраст студентов заочной формы обучения находился в пределах 20-46 лет, возраст студентов дневной формы обучения – 19-25 лет.

Распределение курсов обучения испытуемых выглядело следующим образом: 128 студентов третьего года обучения, 97 – четвертого года обучения. В выборе в качестве испытуемых студентов 3-4 курсов мы опирались на концепции профессионального становления личности (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Деркач, В.И. Долгова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, В.Э. Чудновский и др.).

Профессиональное становление охватывает продолжительный период жизни человека, в течение которого претерпевают изменения профессиональные планы, меняется ведущая деятельность, ситуация социального окружения, перестраивается структура личности. Э.Ф. Зеер отмечает, что наиболее сложными для студентов являются первые годы учебы, что объясняется адаптацией к учебно-познавательной деятельности: несформированностью учебных действий, слабой выраженностью учебно-профессиональных мотивов. Кроме того, в первый

и последний годы обучения наблюдается кризис профессионального выбора: возникает недовольство отдельными учебными предметами, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе [68, С. 159-161].

Студенты 3-4 курсов пребывают в уже привычной для себя социальной ситуации обучения в вузе, сложившихся взаимоотношений в учебном коллективе. Снижение актуальности этих факторов, а также преобладание в учебном плане блока психологических дисциплин по сравнению с 1 и 2 курсами, являются предпосылками для активизации процесса профессионального самоопределения. Исследования Т.П. Варфоломеевой по изучению динамики учебно-профессиональных установок студентов-психологов показали, что студенты старших курсов демонстрируют более высокую требовательность к своей подготовке за счет повышения самокритичности в их профессиональном самоопределении [55, С. 49].

Учитывая вышеуказанные факты, мы пришли к выводу, что для формирования профессиональной коммуникативной компетентности наиболее оптимально выбрать в качестве испытуемых студентов 3-4 курсов.

В отношении студентов факультета психологии педагогического университета элемент выборности опрашиваемых был практически исключен, так как работа проводилась со всеми представителями групп, присутствующими на момент проведения исследования. Следовательно, полученная выборка является достаточно репрезентативной.

Целью констатирующего эксперимента было исследование уровня сформированности знаний, умений и отношений, входящих в структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, способности к эмпатии, уровня коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, уровня общительности, а также эмоциональных помех в общении. В констатирующем эксперименте принимали участие 225 студентов – будущих педагогов-психологов. После

первичной математической обработки данных были получены следующие результаты.

Анализ результатов изучения профессиональной коммуникативной компетентности студентов показал, что во всех исследуемых группах самооценки и экспертные оценки знаний ниже, чем умений и отношений. Так, среднее значение оценок знаний, полученное по всей выборке, равно 3,81 балла, среднее значение оценок умений – 3,91 балла, среднее значение оценок отношений – 3,95 балла. Этот факт можно объяснить тем, что отношения в сфере общения в онтогенезе начинают формироваться значительно раньше знаний и умений, с младенческого возраста.

Анализ результатов исследования уровня общительности будущих педагогов-психологов, полученных по методике В.Ф. Ряховского, показал, что уровень «очень низкий» и «низкий» не имеет ни один испытуемый. Уровень «ниже среднего» выявлен у 3,4% студентов, средний уровень имеют 33,2%, уровень «выше среднего» – 50,4%, высокий – 12,5% и «очень высокий» – 0,4% студентов. Большинство будущих педагогов-психологов (63,3%) являются достаточно общительными или очень общительными людьми. Вместе с тем высокий уровень коммуникабельности не является достаточным основанием для эффективного общения педагога-психолога с другими людьми. В процессе профессионального обучения педагогов-психологов у них необходимо формировать умения устанавливать и поддерживать такой уровень общения со всеми участниками образовательного процесса, который обеспечивает эффективность их деятельности. Результаты исследования уровня общительности представлены на рис. 6.

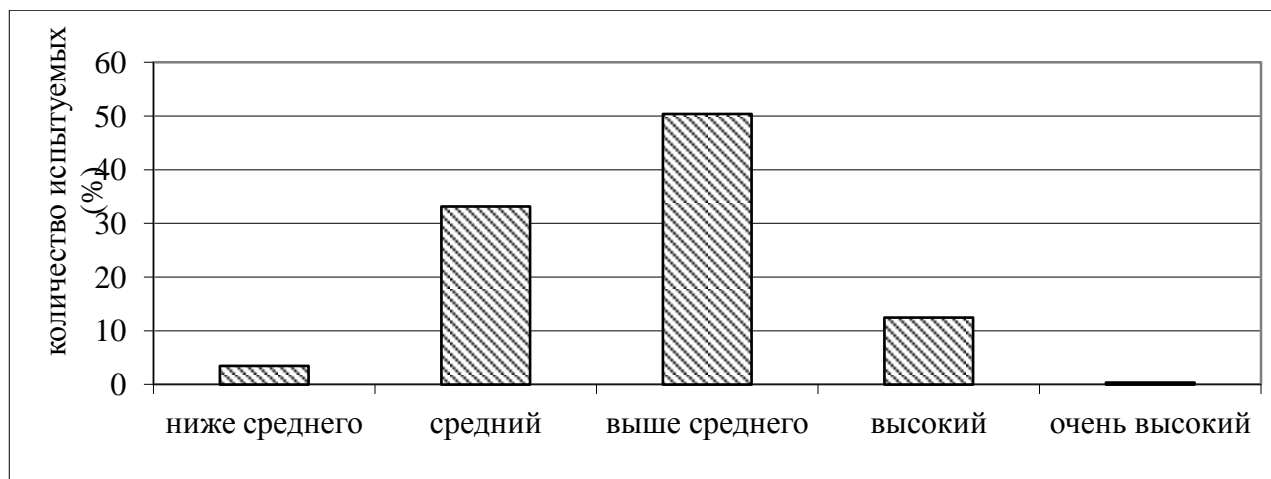


Рис. 6. Результаты исследования уровня общительности студентов

Анализ результатов исследования способности к эмпатии по методике И.М. Юсупова показал, что низкий уровень эмпатии имеют 6,6% студентов, уровень «ниже среднего» – 26,7%, средний уровень – 40,9%, уровень «выше среднего» – 14,2% и высокий уровень – 11,6% испытуемых. Подавляющее большинство будущих педагогов-психологов (88,4%) не являются «черствыми» людьми, но в то же время не относятся к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях они склонны судить о людях по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, в общении внимательны, но при излишнем проявлении чувств собеседника нередко теряют терпение. Лишь 11,6% студентов можно назвать эмоционально отзывчивыми, особо чувствительными к нуждам и проблемам окружающих.

Эмпатия как процесс эмоционального отклика на переживания другого человека способствует формированию профессиональной коммуникативной компетентности личности. Поэтому на формирующем этапе эксперимента предполагается повысить уровень эмпатии студентов путем специального обучения навыкам самоанализа, развития сензитивности, способности к эмпатическому слушанию. Результаты исследования уровня эмпатии студентов представлены на рис. 7.

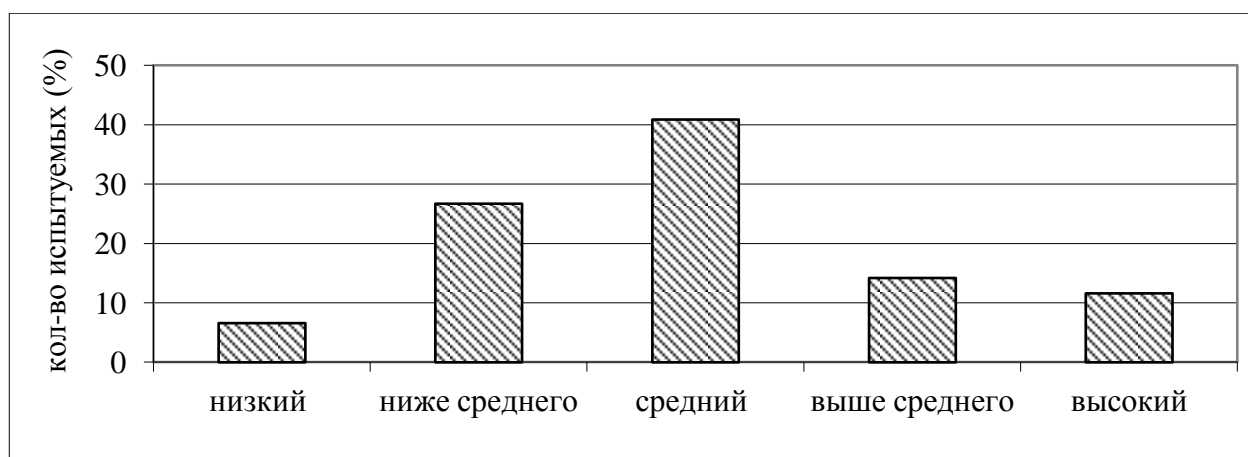


Рис. 7. Результаты исследования уровня эмпатии студентов

На констатирующем этапе эксперимента был также использован тест оценки коммуникативных умений. Получены следующие результаты: 1,3% студентов имеют высокий уровень коммуникативных умений, они внимательны, терпеливы в общении, умеют слушать собеседника. У 51,3% испытуемых обнаружен уровень коммуникативных умений «выше среднего»; во время беседы они иногда раздражаются, отказывают партнеру в полном внимании. 42,7% будущих педагогов-психологов имеют средний уровень коммуникативных умений; им присущи такие недостатки в общении, как излишняя критичность по отношению к собеседнику, поспешные выводы, неискренность, монополизация разговора. У 4,7% студентов выявлен низкий уровень коммуникативных умений, им необходимо работать над собой и учиться слушать. Сравнительный анализ этих данных с результатами изучения уровня общительности студентов показал, что уровень коммуникативных умений будущих педагогов-психологов в целом ниже, чем уровень коммуникабельности. Результаты исследования уровня коммуникативных умений у студентов факультета психологии представлены на рис. 8.

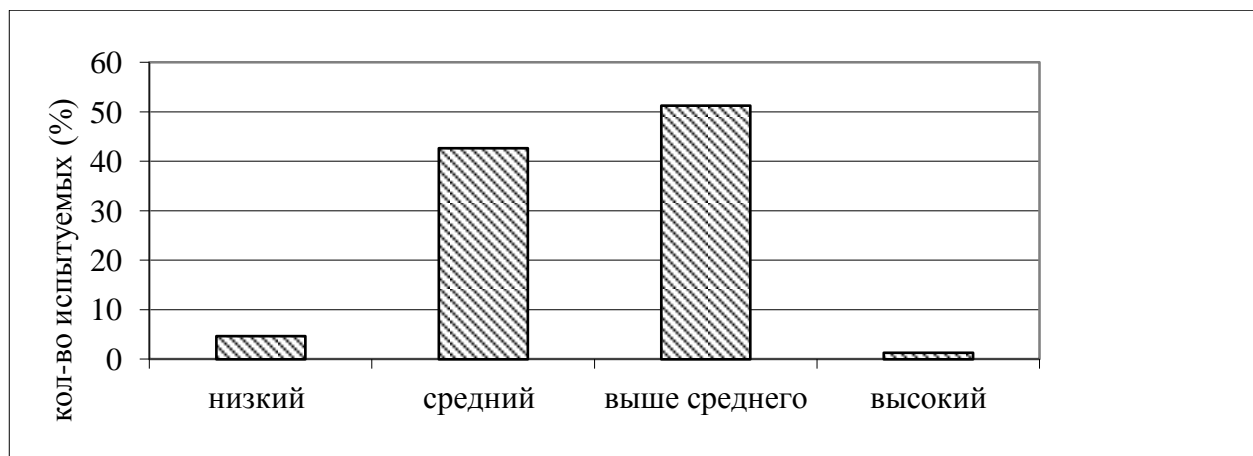


Рис. 8. Результаты исследования уровня коммуникативных умений студентов

Исследование коммуникативных и организаторских склонностей с помощью теста-опросника «КОС-2» показало, что низкий уровень коммуникативных склонностей имеют 22%, низкий уровень организаторских склонностей – 24,1% студентов. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой.

Уровень коммуникативных склонностей «ниже среднего» выявлен у 16,4%, уровень организаторских склонностей «ниже среднего» – у 26,7% опрошенных. Эти студенты имеют коммуникативные и организаторские склонности ниже среднего уровня, 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. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

Средний уровень проявления коммуникативных склонностей имеют 17,2% студентов, средний уровень проявления организаторских склонностей – 10,8%. 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, планомерной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

Уровень коммуникативных склонностей «выше среднего» обнаружен у 19%, уровень организаторских склонностей «выше среднего» – у 21,5% испытуемых. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации.

Высокий уровень коммуникативных склонностей имеют 25,4% испытуемых, высокий уровень организаторских склонностей – 16,8%. Эти студенты испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, и сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Нередко у одного и того же испытуемого значительно отличались уровни коммуникативных и организаторских склонностей. Средний балл, полученный по шкале оценок коммуникативных склонностей во всей выборке, равен 3,2; средний балл, полученный по шкале оценок организаторских склонностей, равен 2,9. Это означает, что среднестатистический студент в выборке более склонен к непосредственному общению с другими людьми, чем к организации разных дел и мероприятий. Результаты исследования коммуникативных и организаторских склонностей будущих педагогов-психологов представлены на рис. 9.

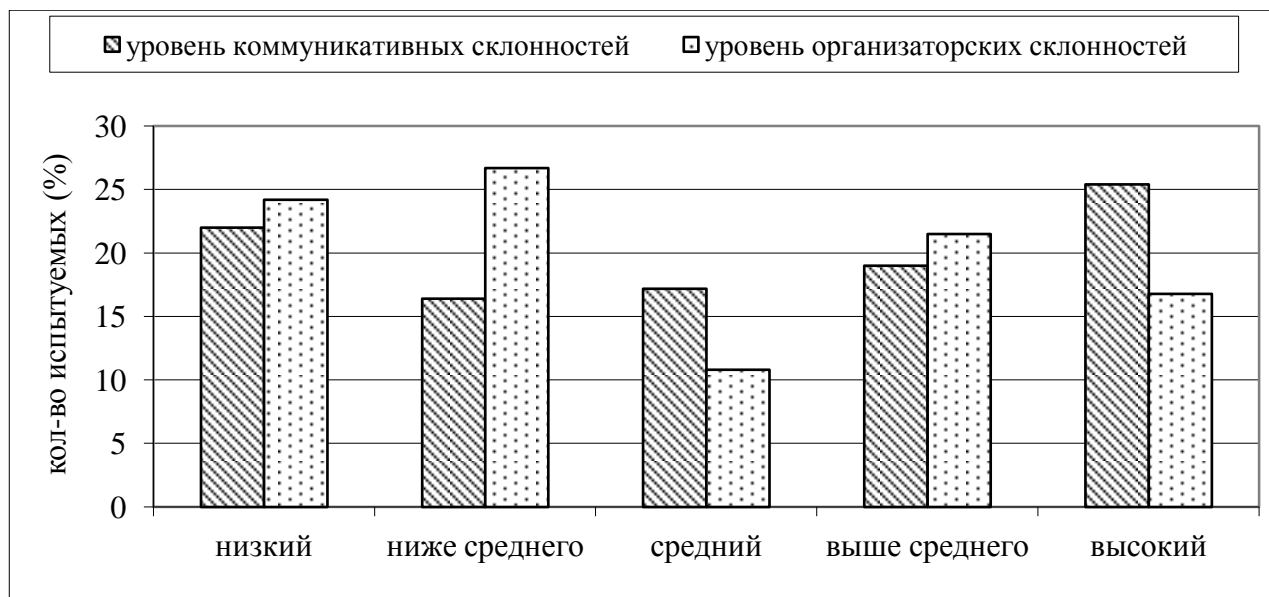


Рис. 9. Результаты исследования коммуникативных и организаторских склонностей студентов

Исследование эмоциональных помех в общении с помощью соответствующей методики показало, что наиболее выраженной эмоциональной помехой у студентов является неадекватное проявление эмоций. Среднее число помех, полученное в выборке по этому показателю, равно 4,6. На формирующем этапе эксперимента на это необходимо обратить особое внимание, обучая студентов правильно выражать свои эмоции и чувства. Наименее выраженной эмоциональной помехой в общении является доминирование негативных эмоций (среднее число помех равно 2,8). В результате применения данной методики были также выявлены уровни эмоциональной эффективности в общении. Первый уровень эмоциональной эффективности в общении (общее количество помех от 0 до 2) не выявлен ни у одного испытуемого. Второй уровень (общее количество помех от 3 до 5) обнаружен у 12,6% студентов. Это люди, которым их эмоциональные проявления не создают помех для общения. Третий уровень (общее количество помех от 6 до 8) характерен для 22,1% будущих педагогов-психологов. Они испытывают затруднения в общении, связанные с их эмоциями. Четвертый уровень эмоциональной эффективности в общении (общее количество помех от 9 до 12) выявлен у 40,2% испытуемых. Их эмоциональные проявления осложняют взаимодействие с партнерами. Пятый уровень (общее количество помех более 13) имеет 25,1% студентов. Этот уровень характеризуется тем, что

эмоции мешают устанавливать контакты. Результаты исследования эмоциональных помех в общении представлены на рис. 10.

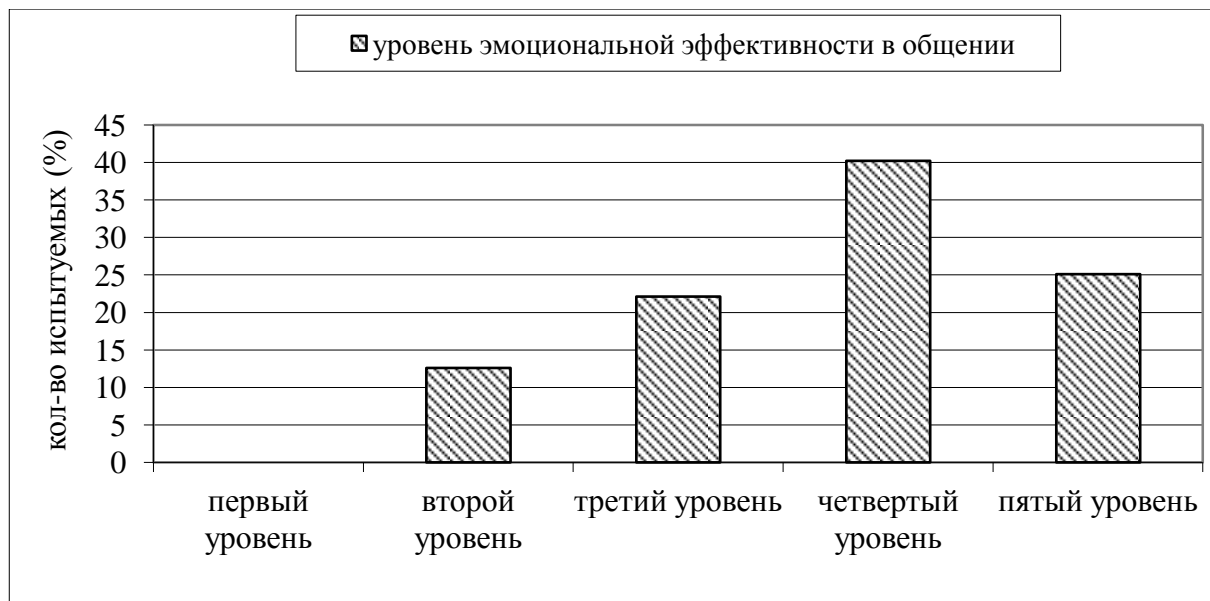


Рис. 10. Результаты исследования эмоциональной эффективности в общении у студентов

Таким образом, логика констатирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выявить студентов, имеющих наиболее низкие показатели уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии, затем провести с ними беседу о важности эффективного общения в профессиональной деятельности педагога-психолога и предложить пройти обучение с применением комплекса психолого-педагогических технологий. Выявленные студенты составили экспериментальные группы.

2.4. Критерии успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза

Выявление критериев успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза шло параллельно с определением компонентов модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов и анализом результатов исследования эмпатии и коммуникативных качеств и умений студентов.

Структуру профессиональной коммуникативной компетентности составляют когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, содержание которых изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. В процессе построения модели обозначены опорные знания, умения и отношения, составляющие профессиональную коммуникативную компетентность будущего педагога-психолога.

Критериями успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов определяют знания, умения и отношения, соответствующие *теоретическому уровню* в модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога. На этом уровне у студентов складывается целостная система знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности. Эта система строится на строго научной основе – объективных научных фактах, понятиях, законах. Здесь реализуется весь объем требований к сформированности концептуальных компонентов системного видения внедрения достижений науки и передового опыта в практику.

Будущие педагоги-психологи знают правила регуляции коммуникативного поведения. Знают коммуникативные барьеры и умеют их преодолевать. Знают методы формирования коммуникативной компетентности. Знают средства коррекции коммуникативного поведения.

Студенты умеют успешно функционировать в обществе. Умеют свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения. Умеют анализировать и оценивать ситуацию межличностного взаимодействия. Умеют планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами. Умеют проявлять эмпатию. Умеют организовывать межличностное пространство в процессе общения.

Самооценка студентов адекватная или немного завышена, уважают и принимают себя. Проявляют стремление работать по профессии. К детям относятся с любовью и уважением, с удовольствием общаются с детьми, отзывчивы, доброжелательны. К родителям учеников относятся доброжелательно, считают их союзниками в разрешении детских проблем. К вышестоящим лицам относятся уважительно, проявляют субординацию, обращаются за помощью или советом. В отношениях с коллегами всегда готовы к сотрудничеству, отзывчивы. В конфликтной ситуации эмоционально устойчивы, уважают чужое мнение, стремятся прийти к компромиссу.

Уровень исследуемых знаний, умений и отношений выявлялся с помощью методики изучения профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога В.И. Долговой, Е.В. Мельник.

Систему критериев успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов дополнили показатели психодиагностических методик, направленных на изучение эмпатии и коммуникативных качеств и умений личности: «высокий, выше среднего или средний уровень общительности» (результат от 4 до 18 баллов по тесту В.Ф. Ряховского); «высокий, выше среднего или средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей» (5, 4, или 3 уровень по тесту «КОС-2»); «высокий или выше среднего уровень коммуникативных умений» (результат от 0 до 8 баллов по тесту оценки коммуникативных умений); «выше среднего, высокий или очень высокий уровень эмпатии» (результат от 50 до 90 баллов по тесту И.М. Юсупова); «первый, второй или третий уровень

эмоциональной эффективности в общении» (общее количество эмоциональных помех не более 8 по тесту В.В. Бойко).

В таблице 4 приведены дополнительные показатели успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

Таблица 4

Дополнительные показатели успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов (N =225)

Дополнительные показатели успешного формирования ПКК у студентов	Краткая характеристика	Количество испытуемых (%) по результатам констатирующего эксперимента	
<i>Уровень общительности (тест В.Ф. Ряховского)</i>			
Высокий	Общителен, интересуется делами собеседника, любит принимать участие в дискуссиях, берется за любое дело.	12,5	
Выше среднего	Любопытен, разговорчив, любит высказываться по разным вопросам, охотно знакомится с новыми людьми, любит бывать в центре внимания.	50,4	
Средний	Любознателен, охотно слушает интересного собеседника, терпелив в общении, отстаивает свою точку зрения без вспыльчивости, без неприятных переживаний идет на встречу с новыми людьми.	33,2	
<i>Уровень коммуникативных и организаторских склонностей (тест Б.А. Федоришина)</i>			
Высокий	Испытывает потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремится к ней, быстро ориентируется в трудных ситуациях, непринужденно ведет себя в новом коллективе, инициативен, самостоятельно принимает решения, отстаивает свое мнение, может внести оживление в незнакомую компанию, любит организовывать разные игры, мероприятия, настойчив в деятельности, которая его привлекает.	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		25,4	16,8
Выше среднего	Не теряет в новой обстановке, быстро находит друзей, стремится расширить круг своих знакомых, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляет инициативу в общении, способен принимать самостоятельное решение в трудной ситуации.	19	21,5

Средний	Стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу.	17,2	10,8
<i>Уровень коммуникативных умений</i>			
Высокий	Умеет слушать, внимателен, тактичен, способен к сопереживанию, искренне интересуется личностью собеседника, способен к безусловно положительному принятию другого.	1,3	
Выше среднего	Вежлив, тактичен, достаточно внимателен, интересуется всем происходящим в процессе общения.	51,3	
<i>Уровень эмпатии (тест И.М. Юсупова)</i>			
Очень высокий	Очень чувствителен к настроению собеседника, вызывает доверие окружающих, охотно идет на помощь, впечатлителен, раним, нуждается в эмоциональной поддержке со стороны окружающих.	0	
Высокий	Внимателен к нуждам и проблемам окружающих, склонен прощать, искренне интересуется людьми, эмоционально отзывчив, общителен.	11,6	
Выше среднего	Быстро устанавливает контакты, старается не допускать конфликтов и находить компромиссные решения, доверяет своим чувствам и интуиции, предпочитает работать с людьми, нуждается в социальном одобрении своих действий.	14,2	
<i>Уровень эмоциональной эффективности в общении (тест В.В. Бойко)</i>			
Первый уровень (общее количество помех от 0 до 2)	В меру эмоционален, умеет адекватно проявлять свои эмоции, умеет сближаться с людьми на эмоциональной основе.	0	
Второй уровень (общее количество помех от 3 до 5)	Эмоциональные проявления не создают помех для общения, умеет управлять своими эмоциями.	12,6 %	
Третий уровень (общее количество помех от 6 до 8)	Испытывает некоторые затруднения в общении, связанные с эмоциями, но тем не менее выразителен в общении, умеет выразить партнеру эмоциональную поддержку, симпатию, умеет произвести благоприятное впечатление на партнера, умеет быть раскованным, естественным в общении.	22,1 %	

Таким образом, в ходе исследования использовалась система критериев, на основании которых проводилось изучение профессиональной коммуникативной компетентности, коммуникативных умений и способности к эмпатии у студентов (на этапе констатирующего эксперимента), а также оценка эффективности внедрения комплекса психолого-педагогических технологий (на этапе

формирующего эксперимента). Из таблицы 6 видно, что наряду с достаточно высокими показателями всех других коммуникативных качеств и умений, у испытуемых низкие показатели эмпатии. Высокий уровень эмпатии является наиболее важным критерием успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. По этой причине в каждое занятие комплекса психолого-педагогических технологий включены упражнения, способствующие формированию эмпатии у студентов.

2.5. Сравнение уровней профессиональной коммуникативной компетентности в ходе констатирующего эксперимента

Логика формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выбрать группу студентов с факультета психологии и провести с ними комплекс психолого-педагогических технологий, который помог бы сформировать у будущих педагогов-психологов профессиональную коммуникативную компетентность. Исследование проводилось по схеме (рис. 11).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение двух учебных лет (2004/05-2005/06). Выборка была разделена на две группы: контрольную (n=85) и экспериментальную (n=84). Экспериментальную группу (далее ЭГ) составили студенты 3-4 курсов обучения, у которых были выявлены наиболее низкие показатели по сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии. С этими студентами была проведена беседа о роли умения успешно общаться в профессиональной деятельности педагога-психолога и предложено пройти обучение с применением комплекса психолого-педагогических технологий. ЭГ была разделена на две подгруппы (в каждой из которых n=42), обозначенные нами как ЭГ1 и ЭГ2. В обеих подгруппах проводился комплекс психолого-педагогических технологий (см. приложение 1), однако в ЭГ1 дополнительно применялись упражнения, направленные на формирование эмпатии, в отличие от ЭГ2. Контрольная группа (далее КГ) представляла собой выборку, уравновешенную с экспериментальной группой по всем значимым характеристикам: полу, возрасту, специальности.

По характеру эксперимент являлся естественным, так как сохранялись обычные условия функционирования учебно-воспитательного процесса факультета психологии ЧГПУ.



Рис. 11. Схема проведения опытно-экспериментальной работы

Общая методика формирующего взаимодействия основывалась на работах В.И. Долговой, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, Г.И. Марасанова, Л.А. Петровской, А.С. Прутченкова, Е.В. Сидоренко, Н.Ю. Хрящевой. Основными методами формирующего взаимодействия являлись информационные сообщения по проблеме (лекции), социально-психологический тренинг, упражнения, формирующие эмпатию, ролевые и деловые игры, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения.

После проведения входного контроля необходимо было доказать, что между КГ и ЭГ отсутствуют значимые различия в уровне сформированности профессиональной коммуникативной компетентности, общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей. Для этого был применен t-критерий Стьюдента, позволяющий оценить различия средних параметров для двух выборок. Сравним показатели уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетентности у студентов ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия.

Как отмечалось в п.2.2., с целью изучения профессиональной коммуникативной компетентности студентов была разработана соответствующая методика, позволяющая оценить уровень знаний (когнитивный компонент), умений (практический компонент) и отношений (эмоциональный компонент) будущего педагога-психолога.

При обработке полученных результатов по каждому знанию, умению и отношению среднее арифметическое вычислялось для каждого испытуемого и для всей выборки. Результаты исследования профессиональной коммуникативной компетентности студентов ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия приведены в приложении 8.

2.5.1. Сравнение значений когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ до эксперимента

Средние значения когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ представлены в таблице 5.

Средние значения когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ

Знания по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня знаний	
	ЭГ	КГ
1. Знание собственных перцептивных умений	3,86	3,81
2. Знание вербальных средств общения	3,88	3,97
3. Знание невербальных средств общения	3,76	3,84
4. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	3,95	3,99
5. Знание коммуникативных способностей	3,85	4,02
6. Знание правил регуляции коммуникативного поведения	3,70	3,71
7. Знание коммуникативных барьеров	3,67	3,69
8. Знание методов формирования коммуникативной компетентности	3,85	3,90
9. Знание средств коррекции коммуникативного поведения	3,63	3,56

Сравнение уровней знаний по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ отражено на рис. 12.

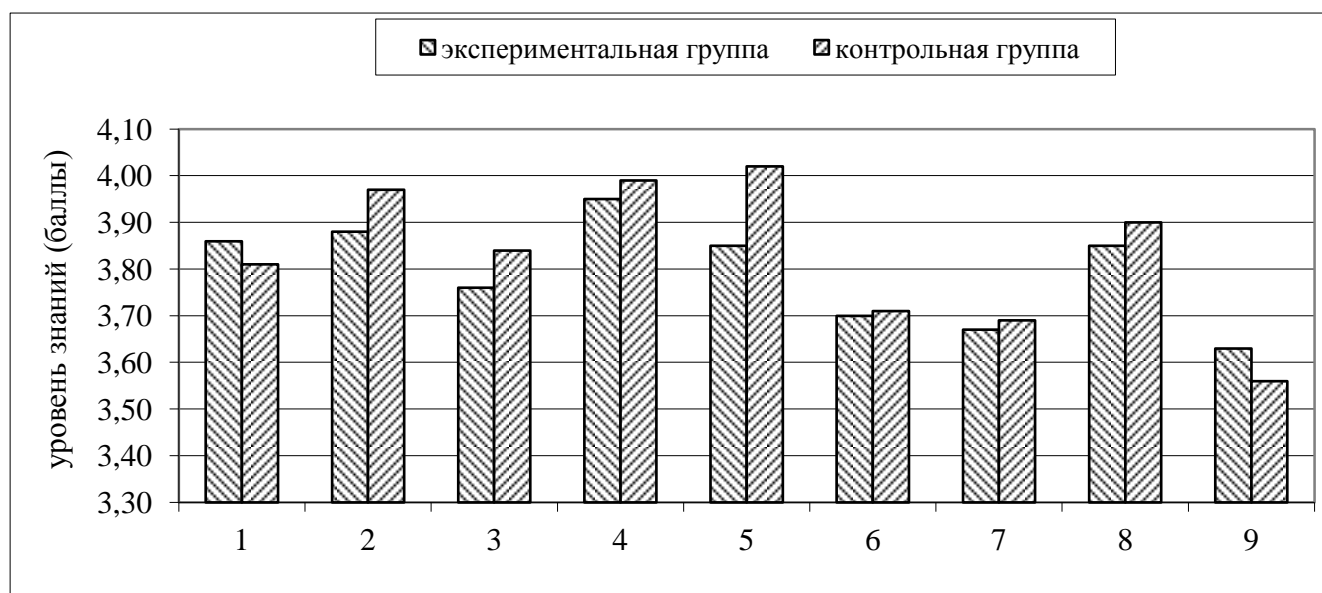


Рис. 12. Сравнение уровней знаний по ПКК в КГ и ЭГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - знание собственных перцептивных умений;
- 2 - знание вербальных средств общения;

- 3 - знание невербальных средств общения;
- 4 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- 5 - знание коммуникативных способностей;
- 6 - знание правил регуляции коммуникативного поведения;
- 7 - знание коммуникативных барьеров;
- 8 - знание методов формирования коммуникативной компетентности;
- 9 - знание средств коррекции коммуникативного поведения.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по каждому знанию приведены в таблице 6.

Таблица 6

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по когнитивному компоненту ПКК

Знания по профессиональной коммуникативной компетентности	Значения t _{эмп}
1. Знание собственных перцептивных умений	0,69
2. Знание вербальных средств общения	1,12
3. Знание невербальных средств общения	0,91
4. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	0,50
5. Знание коммуникативных способностей	2,08
6. Знание правил регуляции коммуникативного поведения	0,11
7. Знание коммуникативных барьеров	0,30
8. Знание методов формирования коммуникативной компетентности	0,62
9. Знание средств коррекции коммуникативного поведения	0,90

Сравнение уровней знаний по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. Число степеней свободы $k=167$.

$$t_{кр.}=1,98 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр.}=2,62 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр.}=3,37 \text{ для } p \leq 0,001$$

$t_{эмп}$ по всем знаниям, кроме одного, находится в зоне незначимости. $t_{эмп}$ по знанию коммуникативных способностей находится в зоне неопределенности.

Следовательно, различия в уровне знаний по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.2. Сравнение значений практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ до эксперимента

Средние значения практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ представлены в таблице 7.

Таблица 7

Средние значения практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ и КГ

Умения по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня умений	
	ЭГ	КГ
1. Умение проявлять эмпатию	3,72	3,77
2. Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях	3,91	4,07
3. Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	3,89	3,94
4. Умение исполнять различные социальные роли	3,72	3,79
5. Умение правильно воспринимать людей как личностей	3,81	3,77
6. Умение оказывать влияние на людей	3,64	3,65
7. Умение свободно владеть вербальными средствами общения	3,77	3,94
8. Умение свободно владеть невербальными средствами общения	3,69	3,65
9. Умение успешно функционировать в обществе	3,83	4,0
10. Умение преодолевать трудности в общении	3,64	3,79
11. Умение оценивать ситуацию межличностного общения	3,75	3,70
12. Умение анализировать ситуацию межличностного общения	3,71	3,69
13. Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	3,68	3,77
14. Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	3,66	3,76

Сравнение уровней умений по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ отражено на рис. 13.



Рис. 13. Сравнение уровней умений по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - умение проявлять эмпатию;
- 2 - умение адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- 3 - умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- 4 - умение исполнять различные социальные роли;
- 5 - умение правильно воспринимать людей как личностей;
- 6 - умение оказывать влияние на людей;
- 7 - умение свободно владеть вербальными средствами общения;
- 8 - умение свободно владеть невербальными средствами общения;
- 9 - умение успешно функционировать в обществе;
- 10 - умение преодолевать трудности в общении;
- 11 - умение оценивать ситуацию межличностного общения;
- 12 - умение анализировать ситуацию межличностного общения;
- 13 - умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- 14 - умение организовывать межличностное пространство в процессе общения.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по каждому умению приведены в таблице 8.

Таблица 8

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по практическому компоненту ПКК

Умения по профессиональной коммуникативной компетентности	Значения tэмп
1. Умение проявлять эмпатию	0,55
2. Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	1,91
3. Умение исполнять различные социальные роли	0,60
4. Умение правильно воспринимать людей как личностей	0,91

5. Умение оказывать влияние на людей	0,39
6. Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях	0,11
7. Умение свободно владеть вербальными средствами общения	2,01
8. Умение свободно владеть невербальными средствами общения	0,48
9. Умение успешно функционировать в обществе	2,16
10. Умение преодолевать трудности в общении	1,87
11. Умение оценивать ситуацию межличностного общения	0,25
12. Умение анализировать ситуацию межличностного общения	0,13
13. Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	1,07
14. Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	1,34

Сравнение уровней умений по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. Число степеней свободы $k=167$.

$$t_{кр.}=1,98 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр.}=2,62 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр.}=3,37 \text{ для } p \leq 0,001$$

$t_{эмп}$ по всем умениям находится в зоне незначимости либо в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне умений по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.3. Сравнение значений эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ до эксперимента

Средние значения эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ представлены в таблице 9.

Таблица 9

Средние значения эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ и КГ

Отношения	Средние значения
-----------	------------------

	ЭГ	КГ
1. Отношение к себе	3,9	3,86
2. Отношение к профессиональной деятельности	3,85	4
3. Отношение к детям	4,04	4,21
4. Отношение к родителям учеников (воспитанников)	3,96	3,91
5. Отношение к вышестоящим лицам	3,92	3,9
6. Отношение к коллегам	3,89	3,98
7. Отношение к конфликтам	3,87	3,97

Сравнение значений отношений по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ отражено на рис. 14.



Рис. 14. Сравнение значений отношений по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения, составляющие эмоциональный компонент профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - отношение к себе;
- 2 - отношение к профессиональной деятельности;
- 3 - отношение к детям;
- 4 - отношение к родителям учеников (воспитанников);
- 5 - отношение к вышестоящим лицам;
- 6 - отношение к коллегам;
- 7 - отношение к конфликтам.

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по каждому отношению приведены в таблице 10.

Таблица 10

Эмпирические значения t-критерия Стьюдента по эмоциональному компоненту ПКК

Отношения	Значения $t_{эмп}$
1. Отношение к себе	0,47
2. Отношение к профессиональной деятельности	1,85
3. Отношение к детям	2,14
4. Отношение к родителям учеников (воспитанников)	0,24
5. Отношение к вышестоящим лицам	0,15
6. Отношение к коллегам	1,05
7. Отношение к конфликтам	1,37

Сравнение значений отношений, составляющих эмоциональный компонент профессиональной коммуникативной компетентности, в КГ и ЭГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. Число степеней свободы $k=167$.

$$t_{кр.}=1,98 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр.}=2,62 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр.}=3,37 \text{ для } p \leq 0,001$$

$t_{эмп}$ по всем отношениям находится в зоне незначимости либо в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне отношений, составляющих эмоциональный компонент профессиональной коммуникативной компетентности, между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

Сравним далее показатели уровня общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, а также эмоциональных помех в общении у будущих педагогов-психологов.

2.5.4. Сравнение показателей уровня общительности в КГ и ЭГ до эксперимента

Среднее значение показателя уровня общительности до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 13,7 балла, в КГ – 12,9 балла. Сравнение показателей уровня общительности в КГ и ЭГ представлено на рис. 15.

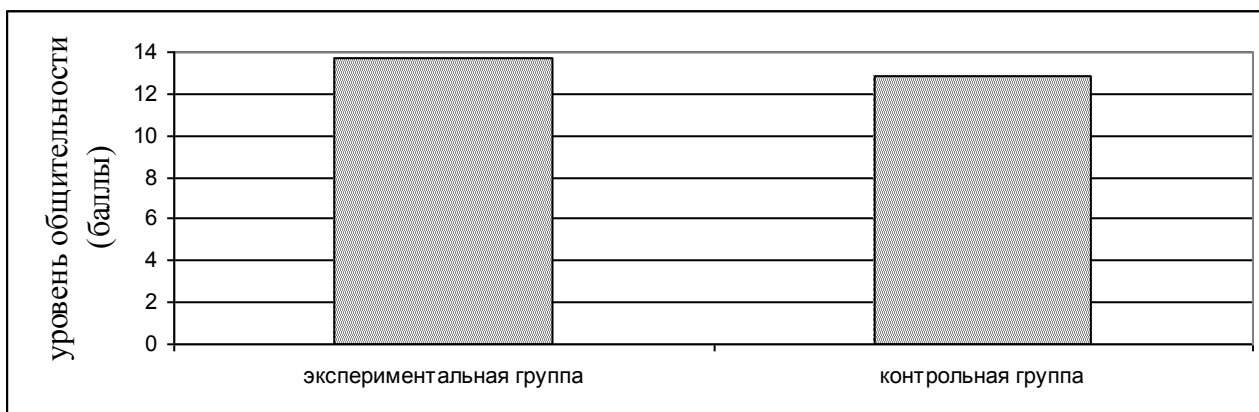


Рис. 15. Сравнение показателей уровня общительности в КГ и ЭГ

Сравнение показателей уровня общительности в КГ и ЭГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,57$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне общительности между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.5. Сравнение показателей уровня эмпатии в КГ и ЭГ до эксперимента

Среднее значение показателя уровня эмпатии до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 49,3 балла, в КГ – 51,6 балла. Сравнение показателей уровня эмпатии в КГ и ЭГ отражено на рис. 16.

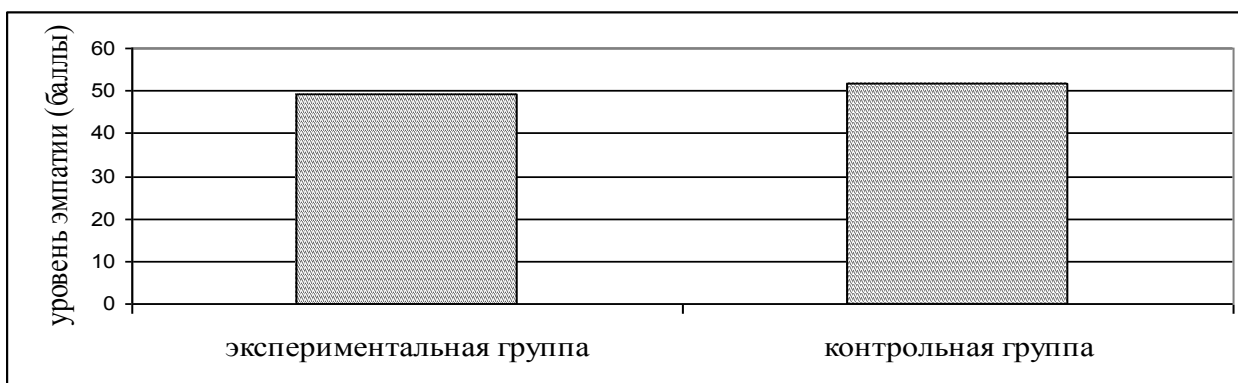


Рис. 16. Сравнение показателей уровня эмпатии в КГ и ЭГ

Сравнение показателей уровня эмпатии в КГ и ЭГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,61$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне эмпатии между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.6. Сравнение показателей уровня коммуникативных умений в КГ и ЭГ до эксперимента

Среднее значение показателя уровня коммуникативных умений до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 8,08 балла, в КГ – 8,32 балла. Сравнение показателей уровня коммуникативных умений в КГ и ЭГ представлено на рис. 17.

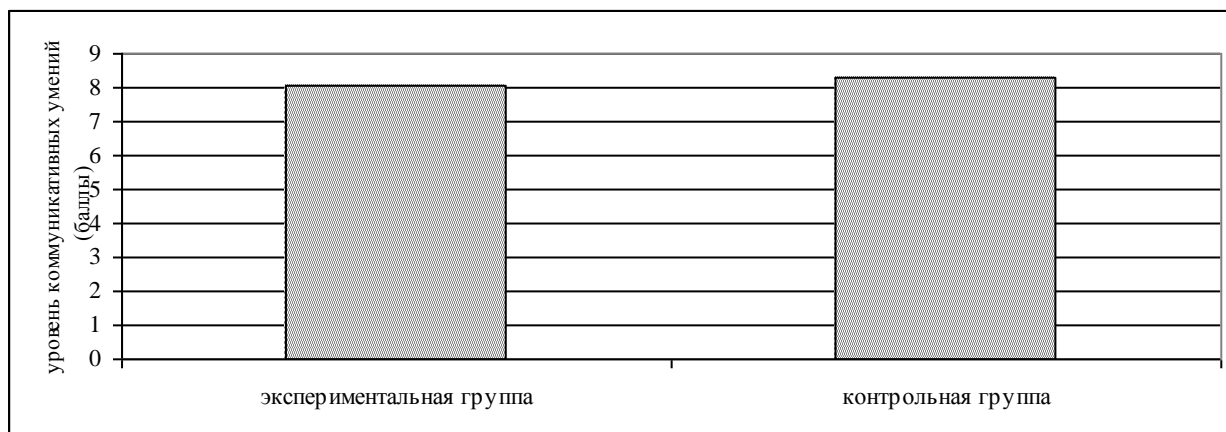


Рис. 17. Сравнение показателей уровня коммуникативных умений в КГ и ЭГ

Сравнение показателей уровня коммуникативных умений в КГ и ЭГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 0,49$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне коммуникативных умений между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.7. Сравнение уровня коммуникативных склонностей в КГ и ЭГ до эксперимента

Среднее значение коэффициента коммуникативных склонностей до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 0,60 балла, в КГ – 0,65 балла. Сравнение показателей коэффициента коммуникативных склонностей в КГ и ЭГ отражено на рис. 18.



Рис. 18. Сравнение показателей коэффициента коммуникативных склонностей в КГ и ЭГ

Сравнение показателей коэффициента коммуникативных склонностей в

КГ и ЭГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 1,53$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне коммуникативных склонностей между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.8. Сравнение уровня организаторских склонностей в КГ и ЭГ до эксперимента

Среднее значение коэффициента организаторских склонностей до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 0,59 балла, в КГ – 0,57 балла. Сравнение показателей коэффициента организаторских склонностей в КГ и ЭГ представлено на рис. 19.

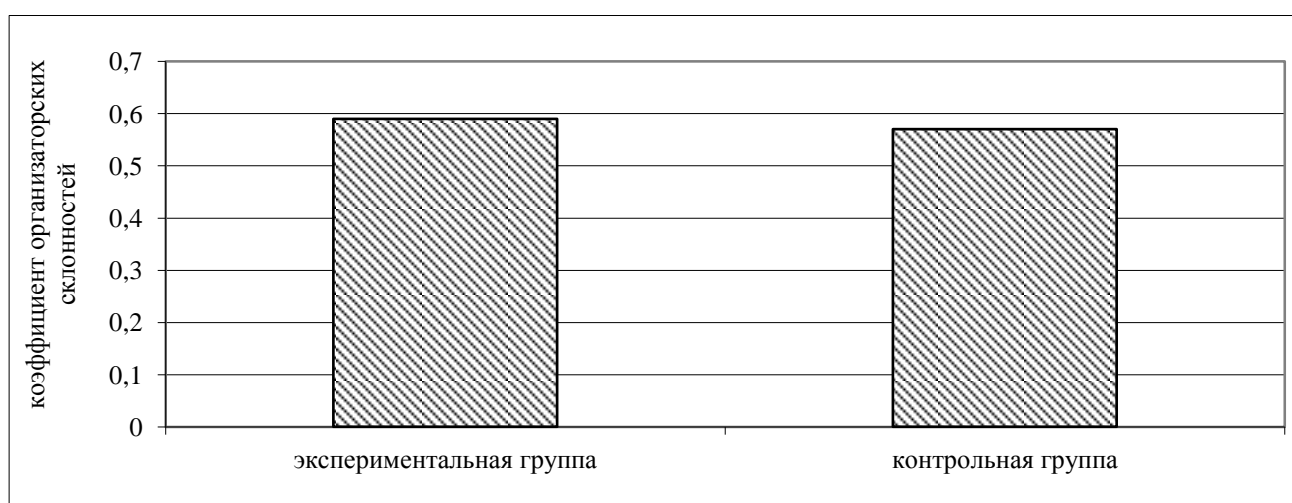


Рис. 19. Сравнение показателей коэффициента организаторских склонностей в КГ и ЭГ

Сравнение показателей коэффициента организаторских склонностей в КГ и ЭГ по t-критерию Стьюдента показало, что $t_{эмп} < t_{кр}$ ($t_{эмп} = 0,58$) и находится в зоне незначимости. Следовательно, различия в уровне организаторских склонностей между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

2.5.9. Сравнение количества эмоциональных помех в общении в КГ и ЭГ до эксперимента

Средние значения количества эмоциональных помех в общении у студентов КГ и ЭГ представлены в таблице 11.

Таблица 11

Средние значения количества эмоциональных помех в общении в КГ и ЭГ

Помехи в установлении эмоциональных контактов	Среднее количество «помех»	
	ЭГ	КГ

1. Неумение управлять эмоциями, дозировать их	2,03	1,81
2. Неадекватное проявление эмоций	2,46	2,55
3. Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	2,07	1,55
4. Доминирование негативных эмоций	1,57	1,63
5. Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	2,02	1,75
Средняя сумма эмоциональных помех в общении	10,17	9,28

Сравнение количества эмоциональных помех в общении в КГ и ЭГ отражено на рис. 20.

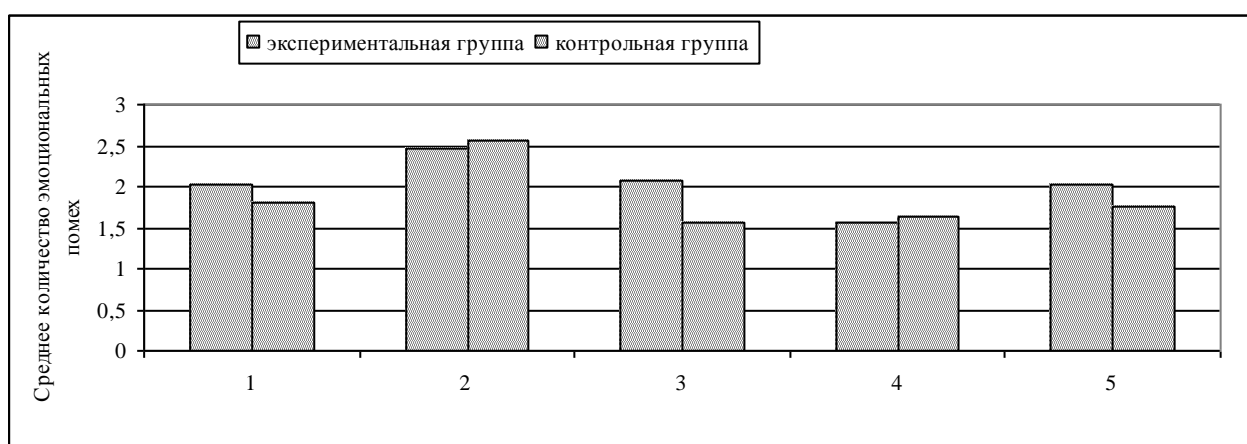


Рис. 20. Сравнение количества эмоциональных помех в общении в КГ и ЭГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены эмоциональные помехи в общении:

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

Сравнение количества эмоциональных помех в общении в КГ и ЭГ по t-критерию Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп} < t_{кр}$ по всем показателям и находится в зоне незначимости либо в зоне неопределенности. Значения $t_{эмп}$ по каждой эмоциональной помехе в общении приведены в таблице 12.

Таблица 12

«Помехи» в установлении эмоциональных контактов	Значения $t_{эмп}$
1. Неумение управлять эмоциями, дозировать их	1,25
2. Неадекватное проявление эмоций	0,47
3. Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	2,66
4. Доминирование негативных эмоций	0,33

5. Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	1,68
Средняя сумма эмоциональных помех в общении	1,77

Следовательно, различия в показателях эмоциональных помех в общении между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

Таким образом, сравнение уровней знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности, уровней общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, а также количества эмоциональных помех в общении у будущих педагогов-психологов до начала экспериментального взаимодействия показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

Повторная психологическая диагностика позволила оценить эффективность проведения комплекса психолого-педагогических технологий, цель которого - сформировать профессиональную коммуникативную компетентность будущих педагогов-психологов.

Рассмотрим далее изменения когнитивного, практического и эмоционального компонентов профессиональной коммуникативной компетентности в процессе формирующего эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Целью опытно-экспериментальной работы было изучение влияния эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. Для достижения этой цели было проведено исследование уровня эмпатии, общительности, профессиональной коммуникативной компетентности студентов, уровня коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, а также эмоциональных помех в общении.

Исследование проводилось в течение трех учебных лет (2003/04; 2004/05; 2005/06). Экспериментальной базой исследования являлся факультет психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет». Исследование включало в себя 4 этапа: поисково-подготовительный, этап констатирующего эксперимента, этап формирующего эксперимента и обобщающий этап.

Констатирующий эксперимент включал в себя изучение уровня сформированности знаний, умений и отношений, входящих в структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, а также уровня общительности, эмпатии, коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, эмоциональных помех в общении. В констатирующем эксперименте участвовали студенты 3-4 курсов факультета психологии дневной и заочной форм обучения. Общее количество испытуемых – 225 человек.

Формирующий эксперимент проходил в течение двух учебных лет (2004/05-2005/06); экспериментальная работа осуществлялась со студентами, имеющими низкие показатели по сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии.

Разработан комплекс психолого-педагогических технологий, рассчитанный на 32 академических часа, целью которого было формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-

психологов. Основными методами работы являлись информационные сообщения по проблеме (лекции), социально-психологический тренинг, упражнения, формирующие эмпатию, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения.

Специфика анализа эмпатии и профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов заключалась в том, что он осуществлялся с помощью комплекса методов, в который входили теоретический анализ и обобщение положений психолого-педагогической науки по проблеме профессиональной коммуникативной компетентности; моделирование; пилотажное исследование; наблюдение; констатирующий эксперимент; формирующий эксперимент; беседа; метод экспертных оценок; тестирование; методы активного социально-психологического обучения; методы математической обработки эмпирических данных.

С целью изучения профессиональной коммуникативной компетентности студентов с опорой на выявленную ранее модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога (§ 1.4), была разработана соответствующая методика. Когнитивный компонент представлен в совокупности знаний, практический – в совокупности умений, а эмоциональный – в совокупности отношений будущего педагога-психолога.

В связи с тем, что результаты самооценок студентов и экспертных оценок имели значимые различия, были применены дополнительные психодиагностические методики, направленные на изучение эмпатии и коммуникативных качеств и умений будущих педагогов-психологов. С этой целью были использованы следующие методики: «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); «Методика диагностики эмпатии» (И.М. Юсупов); «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (Б.А. Федоришин); «Тест оценки коммуникативных умений»; «Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» (В.В. Бойко).

При разработке диагностической модели изучения эмпатии и профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов учтены особенности возрастного периода испытуемых. Использование комплекса эмпирических методов позволило получить информацию о предмете исследования.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что:

- уровень сформированности знаний и умений, входящих в структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, ниже, чем уровень сформированности отношений (в среднем на 0,14 и на 0,04 балла соответственно);

- большинство будущих педагогов-психологов (63,3%) являются общительными или очень общительными людьми, однако высокий уровень коммуникабельности не является достаточным основанием для эффективного психолого-педагогического общения;

- 14,2% студентов имеет уровень эмпатии «выше среднего»; 11,6% – высокий уровень. Следовательно, лишь 25,8% будущих педагогов-психологов можно назвать эмоционально отзывчивыми, особо чувствительными к нуждам и проблемам окружающих;

- уровень коммуникативных умений будущих педагогов-психологов в целом ниже, чем уровень коммуникабельности (52,6% испытуемых имеют уровень коммуникативных умений выше среднего);

- уровень коммуникативных склонностей испытуемых в целом по выборке выше, чем уровень организаторских склонностей (средний балл, полученный по шкале оценок коммуникативных склонностей равен 3,2; средний балл, полученный по шкале оценок организаторских склонностей, равен 2,9);

- наиболее выраженной эмоциональной помехой у студентов является неадекватное проявление эмоций (среднее число помех, полученное в выборке по этому показателю, равно 4,6); наименее выраженной

эмоциональной помехой в общении является доминирование негативных эмоций (среднее число помех равно 2,8).

Выявление критериев успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза шло параллельно с определением компонентов модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов и анализом результатов исследования эмпатии и коммуникативных качеств и умений студентов.

Критериями успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явилось проявление знаний, умений и отношений, соответствующих теоретическому уровню в модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога. Дополнительными показателями успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явились результаты, полученные с помощью психодиагностических методик, направленных на изучение эмпатии и коммуникативных качеств и умений личности.

ГЛАВА 3. ХОД, РАЗВИТИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

3.1. Динамика проявления когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности

Прежде чем анализировать изменения когнитивного компонента ПКК у студентов, дадим определения всех знаний по профессиональной коммуникативной компетентности с опорой на словарь практического психолога [43] и толковый словарь С.И. Ожегова [120] (таблица 13).

Таблица 13

Определение знаний по профессиональной коммуникативной компетентности

Понятие	Определение
Знание собственных перцептивных умений	Совокупность сведений человека о собственных умениях воспринимать, понимать и оценивать самого себя, других людей, социальные группы.
Знание вербальных средств общения	Совокупность сведений человека о словесных приемах установления и развития контактов между людьми.
Знание невербальных средств общения	Совокупность сведений человека о несловесных приемах установления и развития контактов между людьми (с помощью жестов, позы, мимики, интонации, визуального контакта и т.п.).
Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	Совокупность сведений человека о собственных личностных качествах, которые вызывают трудности в установлении и развитии контактов с другими людьми.
Знание коммуникативных способностей	Совокупность сведений человека об индивидуально-психологических особенностях личности, выражающих ее готовность к успешному общению.
Знание правил регуляции коммуникативного поведения	Совокупность сведений человека о правилах налаживания социального взаимодействия.
Знание коммуникативных барьеров	Совокупность сведений человека о психологических препятствиях на пути нормального общения людей. Причинами возникновения таких барьеров являются: психологическая несовместимость мотивов общения, слабое развитие или неглубокое освоение средств общения, психологическая несовместимость людей по характерам, провоцирующая конфликты ситуация общения.

Знание методов формирования коммуникативной компетентности	Совокупность сведений человека о способах улучшения общения между людьми. К таким методам относятся: самосовершенствование, самообразование, групповая дискуссия, социально-психологический тренинг, овладение техникой публичных выступлений, овладение методикой делового общения, игровые методы и другие.
Знание средств коррекции коммуникативного поведения	Совокупность сведений человека о приемах исправления тех особенностей социального взаимодействия, которые по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной» модели.

Для оценки достоверности сдвигов в показателях уровня знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов применялся Т-критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий используется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

Средние значения уровня знаний по профессиональной коммуникативной компетентности у студентов до и после эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14

Средние значения уровня знаний по профессиональной коммуникативной компетентности у студентов до и после эксперимента

Знания по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня знаний			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
1. Знание собственных перцептивных умений	3,86	4,28	3,81	3,85
2. Знание вербальных средств общения	3,88	4,34	3,97	3,92
3. Знание невербальных средств общения	3,76	4,20	3,84	3,86
4. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	3,95	4,35	3,99	3,96
5. Знание коммуникативных способностей	3,85	4,29	4,02	3,91
6. Знание правил регуляции коммуникативного поведения	3,70	4,05	3,71	3,74
7. Знание коммуникативных барьеров	3,67	4,13	3,69	3,56

8. Знание методов формирования коммуникативной компетентности	3,85	4,29	3,90	3,87
9. Знание средств коррекции коммуникативного поведения	3,63	4,02	3,56	3,59

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы знаний по профессиональной коммуникативной компетентности произошли следующие изменения (рис. 21).

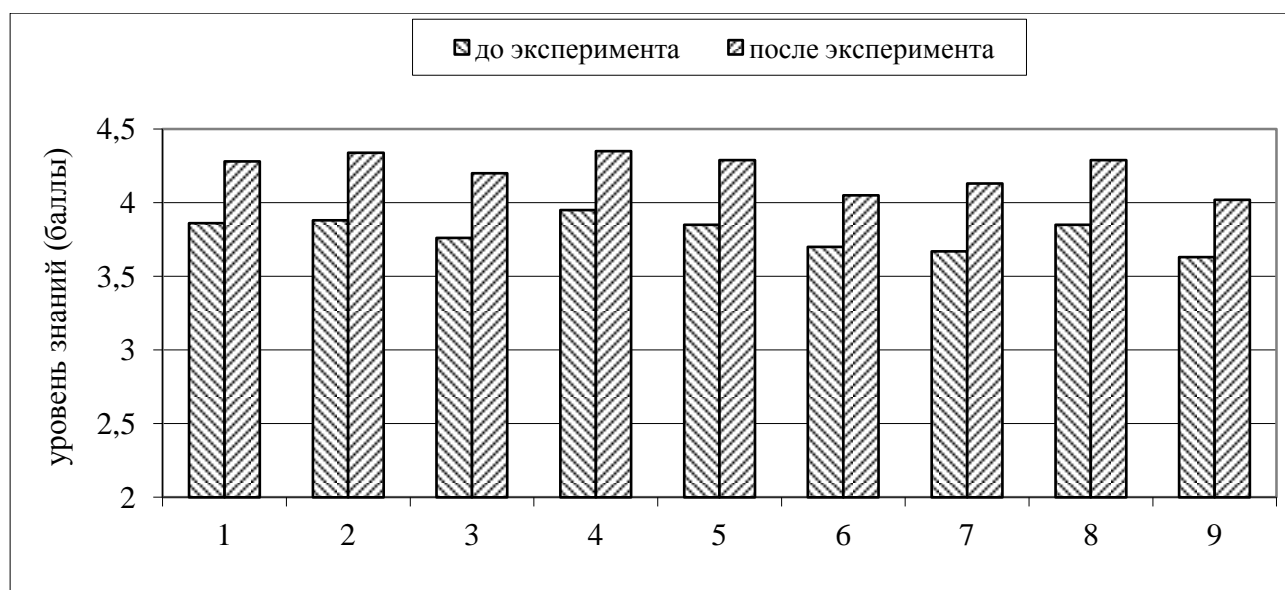


Рис. 21. Проявление знаний по профессиональной коммуникативной компетентности

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - знание собственных перцептивных умений;
- 2 - знание вербальных средств общения;
- 3 - знание невербальных средств общения;
- 4 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- 5 - знание коммуникативных способностей;
- 6 - знание правил регуляции коммуникативного поведения;
- 7 - знание коммуникативных барьеров;
- 8 - знание методов формирования коммуникативной компетентности;
- 9 - знание средств коррекции коммуникативного поведения.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по когнитивному компоненту профессиональной коммуникативной компетентности, представлены в табл. 15.

Таблица 15

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по когнитивному компоненту профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ

Знания по профессиональной коммуникативной компетентности	Т эмпирическое
-----------------------------------------------------------	----------------

	КГ	ЭГ
1. Знание собственных перцептивных умений	693,5	356,5
2. Знание вербальных средств общения	564,5	306
3. Знание невербальных средств общения	610	296
4. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	628,5	285,5
5. Знание коммуникативных способностей	658,5	312
6. Знание правил регуляции коммуникативного поведения	642	469
7. Знание коммуникативных барьеров	549,5	358
8. Знание методов формирования коммуникативной компетентности	612,5	335
9. Знание средств коррекции коммуникативного поведения	611,5	472

$$T_{кр.} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях уровня сформированности большинства знаний по профессиональной коммуникативной компетентности на уровне значимости ($p \leq 0,01$). В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов по всем знаниям не превышает интенсивность отрицательных сдвигов.

Наиболее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности у студентов следующих знаний: собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения, вербальных и невербальных средств общения. Наименее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности знания правил регуляции коммуникативного поведения и знания коммуникативных барьеров. Не выявлены статистически значимые положительные изменения в уровнях знания правил регуляции коммуникативного поведения и знания средств коррекции коммуникативного поведения.

Критериями успешного формирования когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явились проявления знаний, соответствующих теоретическому уровню в модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. В результате реализации комплекса психолого-

педагогических технологий у студентов ЭГ среднее значение уровня сформированности каждого знания находилось в пределах 4,01 – 5,0 баллов, что соответствует теоретическому уровню формирования профессиональной коммуникативной компетентности.

3.2. Динамика проявления практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности

Прежде чем анализировать изменения практического компонента ПКК у студентов, дадим определения всех умений по профессиональной коммуникативной компетентности с опорой на словарь практического психолога [43] и толковый словарь С.И. Ожегова [120] (таблица 16).

Таблица 16

Определение умений по профессиональной коммуникативной компетентности

Понятие	Определение
Умение проявлять эмпатию	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в понимании партнера по общению путем эмоционального вчувствования в его переживания.
Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в приспособлении к условиям социальной среды.
Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в успешном осуществлении непосредственного общения с людьми.
Умение исполнять различные социальные роли	Приобретенное в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений свободное осуществление человеком совокупности действий, ожидаемых социальным окружением.
Умение правильно воспринимать людей как личностей	Приобретенное в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений соответствующее действительности понимание и оценка человеком других людей.
Умение оказывать влияние на людей	Приобретенное в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений осуществление воздействия на других людей, достижение в процессе общения определенных целей.
Умение свободно владеть вербальными средствами общения	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в возможности без затруднений пользоваться словесными приемами установления и развития контактов с другими людьми.
Умение свободно владеть невербальными средствами общения	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в возможности без затруднений пользоваться несловесными приемами установления и развития контактов с другими людьми (с помощью жестов, позы, мимики, интонации, визуального контакта и т.п.).
Умение успешно функционировать в обществе	Приобретенная в процессе жизненного опыта и (или) специальных упражнений возможность человека без затруднений действовать, добиваться желаемых целей в социуме.

Умение преодолевать трудности в общении	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в возможности справляться с препятствиями, возникающими в процессе установления и развития контактов с другими людьми.
Умение оценивать ситуацию межличностного общения	Приобретенная в жизненном опыте и (или) с помощью специальных упражнений возможность человека правильно понимать значимость психологической обстановки, сложившейся в процессе установления и развития контактов с другими людьми.
Умение анализировать ситуацию межличностного общения	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в возможности подвергать анализу психологическую обстановку, сложившуюся в процессе установления и развития контактов между людьми.
Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	Освоенный будущим педагогом-психологом способ выполнения действия, заключающийся в возможности предполагать собственное поведение в процессе установления и развития контактов с детьми и коллегами.
Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	Освоенный человеком способ выполнения действия, заключающийся в успешном установлении, развитии и налаживании контактов с людьми.

Средние значения уровня умений по профессиональной коммуникативной компетентности у студентов до и после эксперимента представлены в таблице 17.

Таблица 17

Средние значения уровня умений по профессиональной коммуникативной компетентности у студентов до и после эксперимента

Умения по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня умений			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Умение проявлять эмпатию	3,72	4,49	3,77	3,69
Умение адаптироваться в различных социальных	3,91	4,36	4,07	4,0
Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	3,89	4,34	3,94	3,88
Умение исполнять различные социальные роли	3,72	4,05	3,79	3,77
Умение правильно воспринимать людей как личностей	3,81	4,20	3,77	3,73
Умение оказывать влияние на людей	3,64	4,10	3,65	3,69

Умение свободно владеть вербальными средствами общения	3,77	4,33	3,94	3,94
Умение свободно владеть невербальными средствами общения	3,69	4,12	3,65	3,66
Умение успешно функционировать в обществе	3,83	4,36	4,0	4,03
Умение преодолевать трудности в общении	3,64	4,11	3,79	3,71
Умение оценивать ситуацию межличностного общения	3,75	4,22	3,70	3,75
Умение анализировать ситуацию межличностного общения	3,71	4,01	3,69	3,70
Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	3,68	4,09	3,77	3,82
Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	3,66	4,01	3,76	3,74

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы умений по профессиональной коммуникативной компетентности произошли следующие изменения (рис. 22).

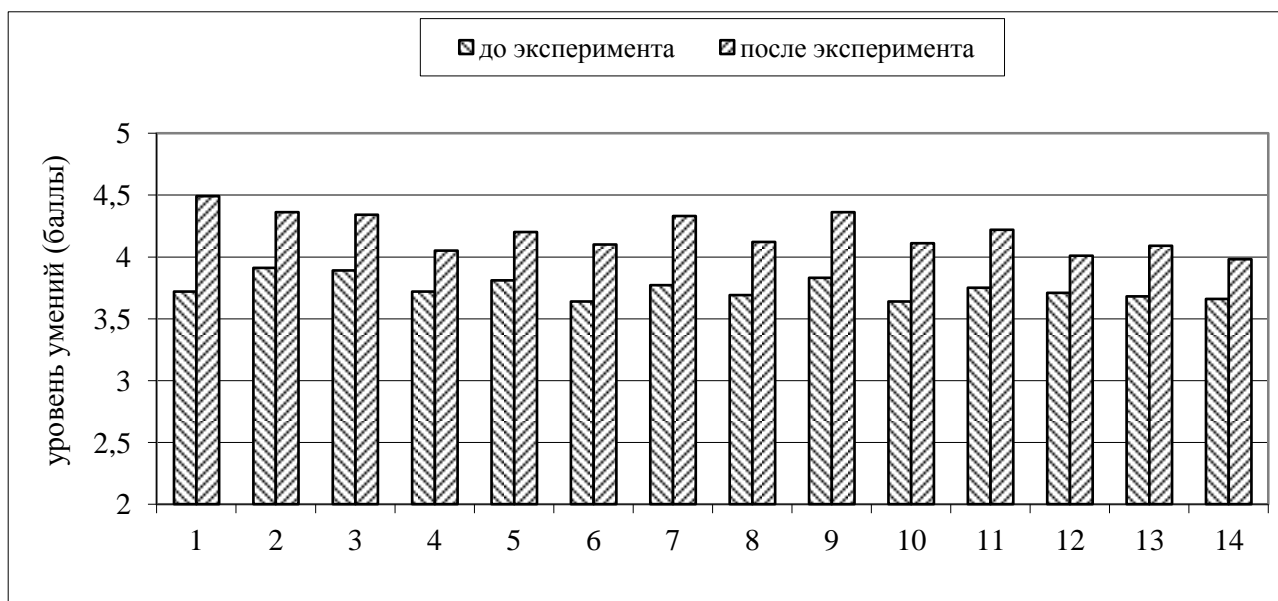


Рис. 22. Проявление умений по профессиональной коммуникативной компетентности

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - умение проявлять эмпатию;
- 2 - умение адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- 3 - умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- 4 - умение исполнять различные социальные роли;
- 5 - умение правильно воспринимать людей как личностей;
- 6 - умение оказывать влияние на людей;
- 7 - умение свободно владеть вербальными средствами общения;
- 8 - умение свободно владеть невербальными средствами общения;

- 9 - умение успешно функционировать в обществе;
- 10 - умение преодолевать трудности в общении;
- 11 - умение оценивать ситуацию межличностного общения;
- 12 - умение анализировать ситуацию межличностного общения;
- 13 - умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- 14 - умение организовывать межличностное пространство в процессе общения.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по практическому компоненту профессиональной коммуникативной компетентности, представлены в таблице 18.

Таблица 18

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по практическому компоненту профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ

Знания по профессиональной коммуникативной компетентности	Т эмпирическое	
	ЭГ	КГ
Умение проявлять эмпатию	226	374
Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях	297	586
Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	437,5	593,5
Умение исполнять различные социальные роли	467	595
Умение правильно воспринимать людей как личностей	417,5	693
Умение оказывать влияние на людей	314,5	556
Умение свободно владеть вербальными средствами общения	197,5	659,5
Умение свободно владеть невербальными средствами общения	298	595,5
Умение успешно функционировать в обществе	269	538
Умение преодолевать трудности в общении	222,5	605,5
Умение оценивать ситуацию межличностного общения	386	646,5
Умение анализировать ситуацию межличностного общения	475	540
Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	399,5	475,5
Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	480	546

$$T_{кр.} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях уровня сформированности большинства умений по профессиональной коммуникативной компетентности на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,01$). В контрольной группе положительные сдвиги не значимы.

Наиболее значимые сдвиги в ЭГ произошли в уровне сформированности у студентов следующих умений: владеть вербальными средствами общения, проявлять эмпатию и преодолевать трудности в общении. Наименее значимые сдвиги произошли в уровне сформированности следующих умений: устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, правильно воспринимать людей как личностей и оценивать ситуацию межличностного общения. Не выявлены статистически значимые изменения в уровнях следующих умений: анализировать ситуацию межличностного общения, исполнять различные социальные роли и организовывать межличностное пространство в процессе общения.

В результате реализации комплекса психолого-педагогических технологий у студентов ЭГ достигнут теоретический уровень в формировании практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности. Это подтверждает тот факт, что среднее значение уровня сформированности каждого умения находилось в пределах 4,01 – 5,0 баллов.

3.3. Динамика проявления эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности

Для оценки достоверности сдвигов в показателях уровня отношений по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов применялся Т-критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам.

Средние значения уровня отношений по профессиональной коммуникативной компетентности у студентов до и после эксперимента представлены в таблице 19.

Таблица 19

Средние значения уровня отношений по профессиональной коммуникативной компетентности у студентов до и после эксперимента

Отношения по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня отношений			
	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
Отношение к себе	3,9	4,39	3,86	3,91
Отношение к профессиональной деятельности	3,85	4,40	4	3,95
Отношение к детям	4,04	4,66	4,21	4,15
Отношение к родителям учеников (воспитанников)	3,96	4,37	3,91	3,94
Отношение к вышестоящим лицам	3,92	4,39	3,9	3,78
Отношение к коллегам	3,89	4,35	3,98	3,93
Отношение к конфликтам	3,87	4,32	3,97	3,88

В процессе формирования у студентов экспериментальной группы отношений по профессиональной коммуникативной компетентности произошли следующие изменения (рис. 23).

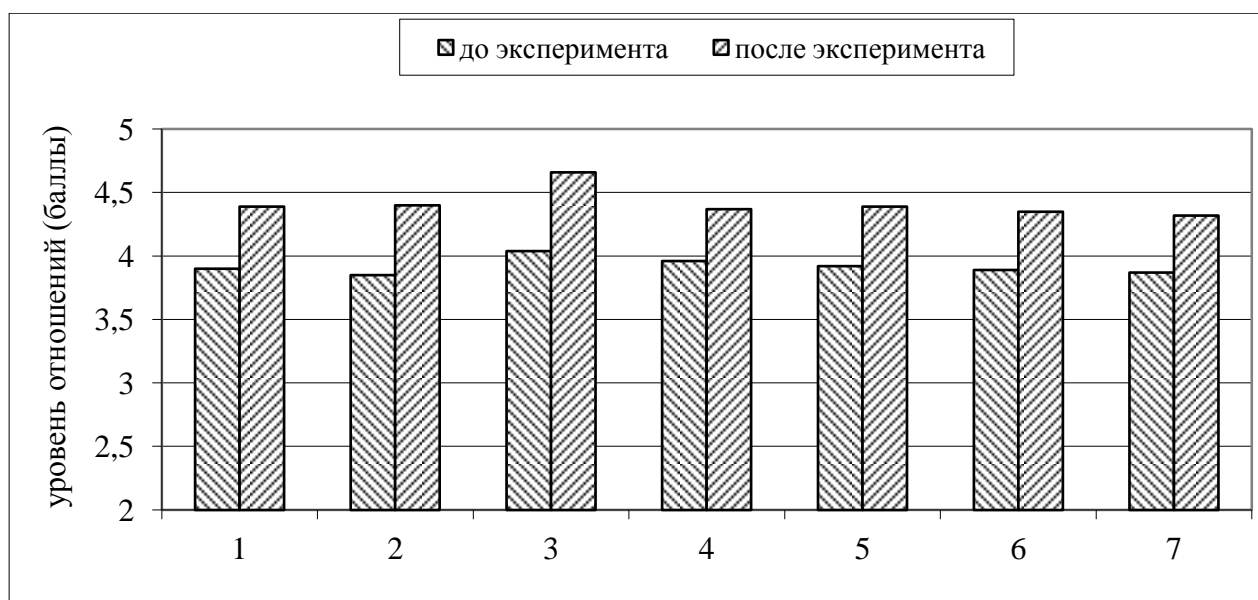


Рис. 23. Проявление отношений по профессиональной коммуникативной компетентности

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - отношение к себе;
- 2 - отношение к профессиональной деятельности;
- 3 - отношение к детям;
- 4 - отношение к родителям учеников (воспитанников);
- 5 - отношение к вышестоящим лицам;
- 6 - отношение к коллегам;
- 7 - отношение к конфликтам.

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по эмоциональному компоненту профессиональной коммуникативной компетентности, представлены в таблице 20.

Таблица 20

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона, полученные по эмоциональному компоненту профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ

Отношения по профессиональной коммуникативной компетентности	Т эмпирическое	
	ЭГ	КГ
Отношение к себе	218	462
Отношение к профессиональной деятельности	226	552,5
Отношение к детям	208,5	472
Отношение к родителям учеников (воспитанников)	402,5	470,5
Отношение к вышестоящим лицам	468	602
Отношение к коллегам	318	498
Отношение к конфликтам	452	509,5

$$T_{кр.} = \begin{cases} 466 (p \leq 0,05) \\ 397 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

В экспериментальной группе выявлены положительные сдвиги в показателях уровня сформированности всех отношений по профессиональной коммуникативной компетентности на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$), за исключением «отношения к вышестоящим лицам». В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов по всем отношениям не превышает интенсивность отрицательных сдвигов (за исключением «отношения к себе», в показателях которого $T_{эмп.} < T_{кр.}$)

Самые значимые изменения произошли в уровне сформированности у студентов отношений к себе, к детям и к профессиональной деятельности. Наименее значимые изменения произошли в уровне сформированности отношений к вышестоящим лицам и к конфликтам.

Критериями успешного формирования эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явились проявления отношений, соответствующих теоретическому уровню в модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. В результате реализации комплекса психолого-педагогических технологий у студентов ЭГ среднее значение уровня сформированности каждого отношения находилось в пределах 4,01 – 5,0 баллов, что соответствует теоретическому уровню формирования эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности.

Рассмотрим далее, как изменились уровни эмпатии, общительности, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, а также количество эмоциональных помех в общении у студентов в результате формирующего эксперимента.

3.4 Изменение уровня эмпатии, общительности, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей

3.4.1. Изменение уровня эмпатии

Изменение уровня эмпатии у студентов в результате реализации комплекса психолого-педагогических технологий представляет для нас особый интерес, так как мы полагаем, что эмпатия способствует формированию у будущих педагогов-психологов профессиональной коммуникативной компетентности. В результате формирующего эксперимента у студентов произошли следующие изменения в уровне эмпатии (рис. 24).

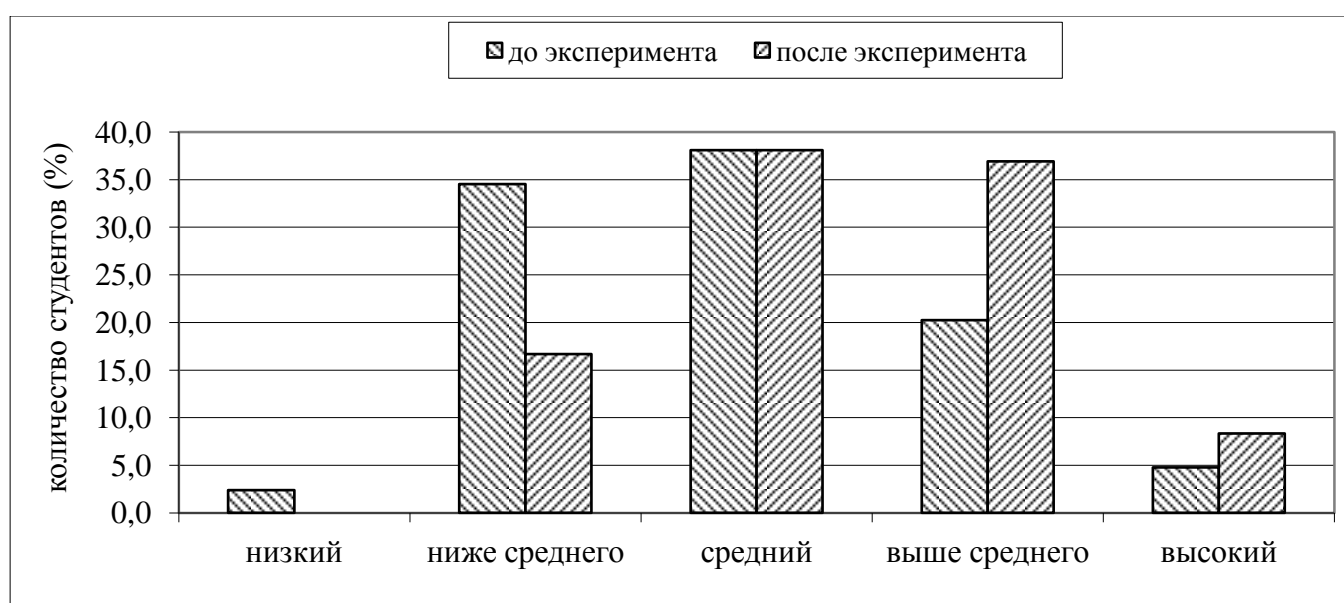


Рис. 24. Изменение уровня эмпатии в ЭГ

Результаты исследования уровня эмпатии у студентов ЭГ приведены в приложении 8. Среднее значение показателя уровня эмпатии (измеренного с помощью методики И.М. Юсупова) до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 49,3 балла, в КГ – 51,6 балла; после экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 54,0 балла, в КГ – 49,1 балла. В ЭГ среднее по выборке значение уровня эмпатии повысилось на 4,2 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 2,5 балла.

Число студентов в ЭГ с «высоким» уровнем эмпатии возросло на 3,6 %, с уровнем «выше среднего» возросло на 16,7 %; с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 17,9 %, с «низким» уровнем уменьшилось на 2,4 %. Число

испытуемых со «средним» уровнем эмпатии осталось на прежнем уровне (38,1 %).

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=132

Ткр.=407($p \leq 0,05$); 345($p \leq 0,01$)

Тэмп. < Ткр. (0,01)

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=526,5

Ткр.=371($p \leq 0,05$); 312($p \leq 0,01$)

Тэмп. > Ткр. (0,05)

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости ($p < 0,01$), в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в результате формирующего эксперимента у студентов произошли значительные изменения в уровне эмпатии. В комплексе психолого-педагогических технологий были удачно подобраны методы и приемы, способствующие формированию эмпатии у студентов.

3.4.2. Изменение уровня общительности

Результаты исследования уровня общительности у студентов ЭГ приведены в приложении 8. Среднее значение показателя уровня общительности (измеренного с помощью методики В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности») до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 13,7 балла, в КГ – 12,9 балла; после экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 12,6 балла, в КГ – 12,2 балла.

После проведения формирующего эксперимента у студентов произошли следующие изменения в уровне общительности (рис. 25).

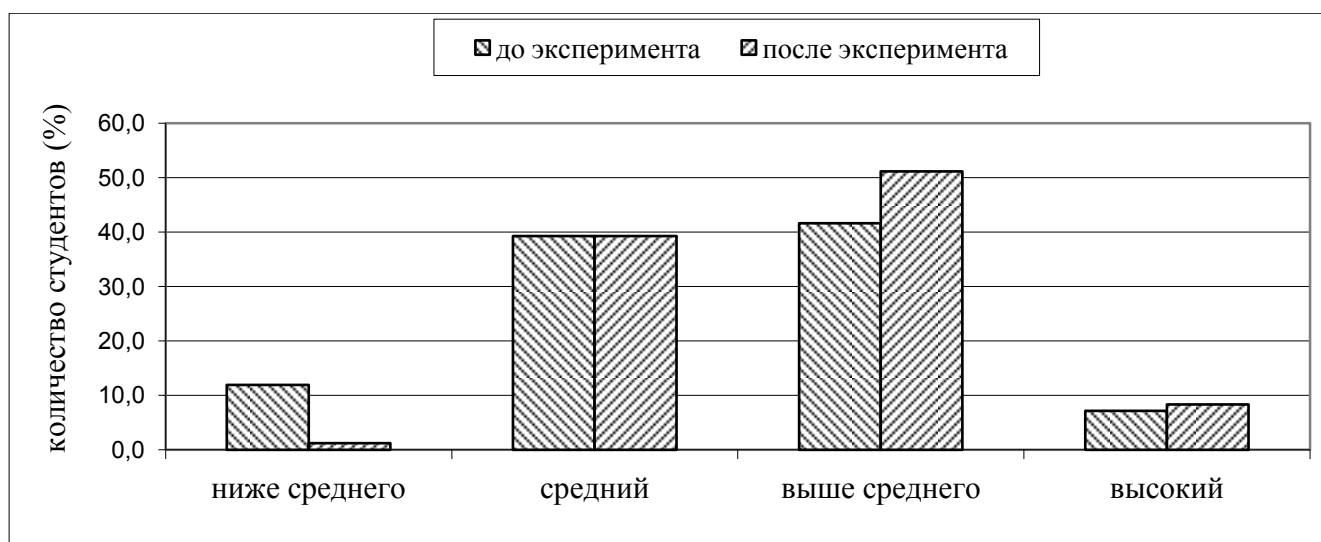


Рис. 25. Изменение уровня общительности в ЭГ

Число студентов в ЭГ с «высоким» уровнем общительности возросло на 1,2 %, с уровнем «выше среднего» возросло на 9,5 %; с уровнем «ниже среднего» снизилось на 10,7 %. Число испытуемых со «средним» уровнем общительности осталось на прежнем уровне (39,3 %).

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=295,5

Ткр.=353($p \leq 0,05$); 296($p \leq 0,01$)

Тэмп. < Ткр. (0,01)

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=542,5

Ткр.=371($p \leq 0,05$); 312($p \leq 0,01$)

Тэмп. > Ткр. (0,05)

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости ($p < 0,01$), в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, формирование общительности у будущих педагогов-психологов оказалось эффективным.

3.4.3. Изменение уровня коммуникативных умений

Результаты исследования уровня коммуникативных умений у студентов

ЭГ приведены в приложении 8. После проведения формирующего эксперимента у студентов произошли следующие изменения в уровне коммуникативных умений (рис. 26).

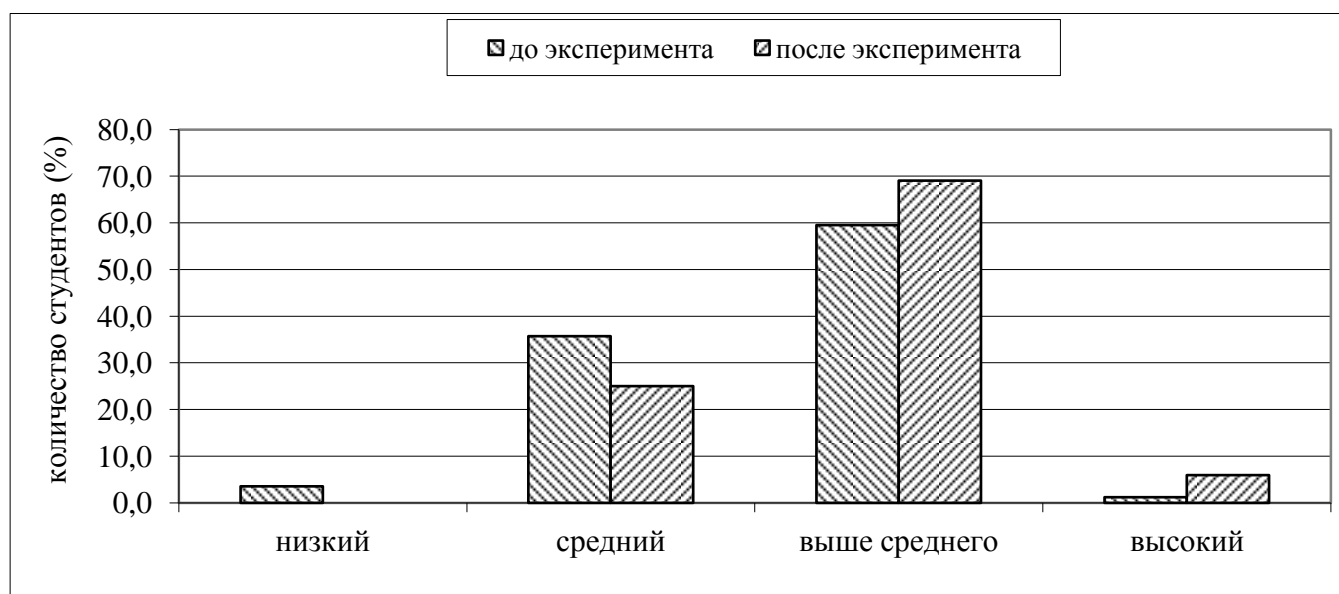


Рис. 26. Изменение уровня коммуникативных умений в ЭГ

Методика составлена таким образом, что с уменьшением числа ситуаций общения, вызывающих негативные чувства у испытуемых (раздражение, досаду и т.п.), уровень коммуникативных умений повышается. Среднее значение показателя ситуаций общения, вызывающих негативные чувства у студентов, до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 8,08, в КГ – 8,32; после экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 6,56, в КГ – 8,87. Среднее по выборке количество таких ситуаций в ЭГ уменьшилось на 1,52.

Число студентов в ЭГ с «высоким» уровнем коммуникативных умений возросло на 4,8 %, с уровнем «выше среднего» возросло на 9,5 %; со «средним» уровнем снизилось на 10,7 %, с «низким» уровнем уменьшилось на 3,6 %.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=331

Ткр.=336($p \leq 0,05$); 281($p \leq 0,01$)

Тэмп.< Ткр. (0,05)

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=575,5

Ткр.=389($p \leq 0,05$); 328($p \leq 0,01$)

Тэмп. > Ткр. (0,05)

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости ($p < 0,05$), в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, формирование коммуникативных умений у будущих педагогов-психологов было успешным.

3.4.4. Изменение уровней коммуникативных и организаторских склонностей

Результаты исследования коммуникативных и организаторских склонностей у студентов ЭГ приведены в приложении 8. Среднее значение коэффициента коммуникативных склонностей (полученного с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности») до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 0,60, в КГ – 0,65; после экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 0,73, в КГ – 0,62.

После проведения формирующего эксперимента у студентов произошли следующие изменения в уровне коммуникативных склонностей (рис. 27).

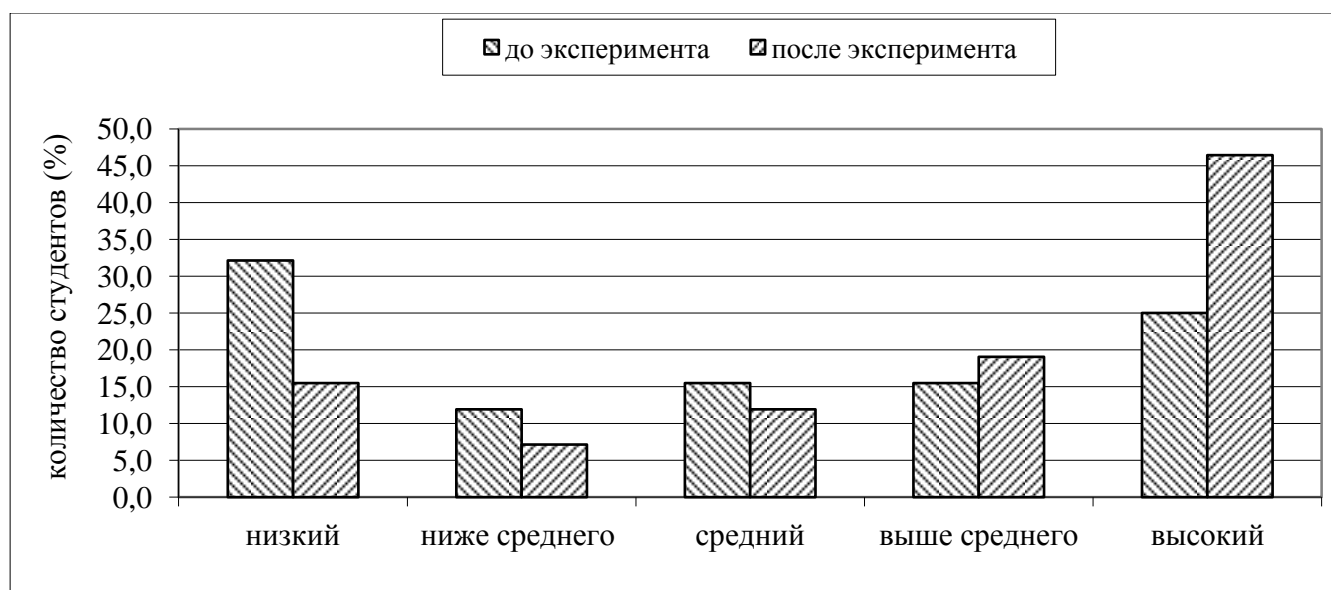


Рис. 27. Изменение уровня коммуникативных склонностей в ЭГ

Количество студентов в ЭГ с «высоким» уровнем коммуникативных склонностей возросло на 21,4 %, с уровнем «выше среднего» возросло также на

3,6 %; число студентов со «средним» уровнем коммуникативных склонностей уменьшилось на 3,6 %, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 4,8 %, с «низким» уровнем уменьшилось на 16,7 %.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=274,5

Ткр.=302($p \leq 0,05$); 252($p \leq 0,01$)

Тэмп. < Ткр. (0,05)

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=434

Ткр.=353($p \leq 0,05$); 296($p \leq 0,01$)

Тэмп. > Ткр. (0,05)

Среднее значение коэффициента организаторских склонностей (полученного с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности») до начала экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 0,59, в КГ – 0,67; после экспериментального взаимодействия: в ЭГ – 0,69, в КГ – 0,69.

После проведения формирующего эксперимента у студентов произошли следующие изменения в уровне организаторских склонностей (рис. 28).

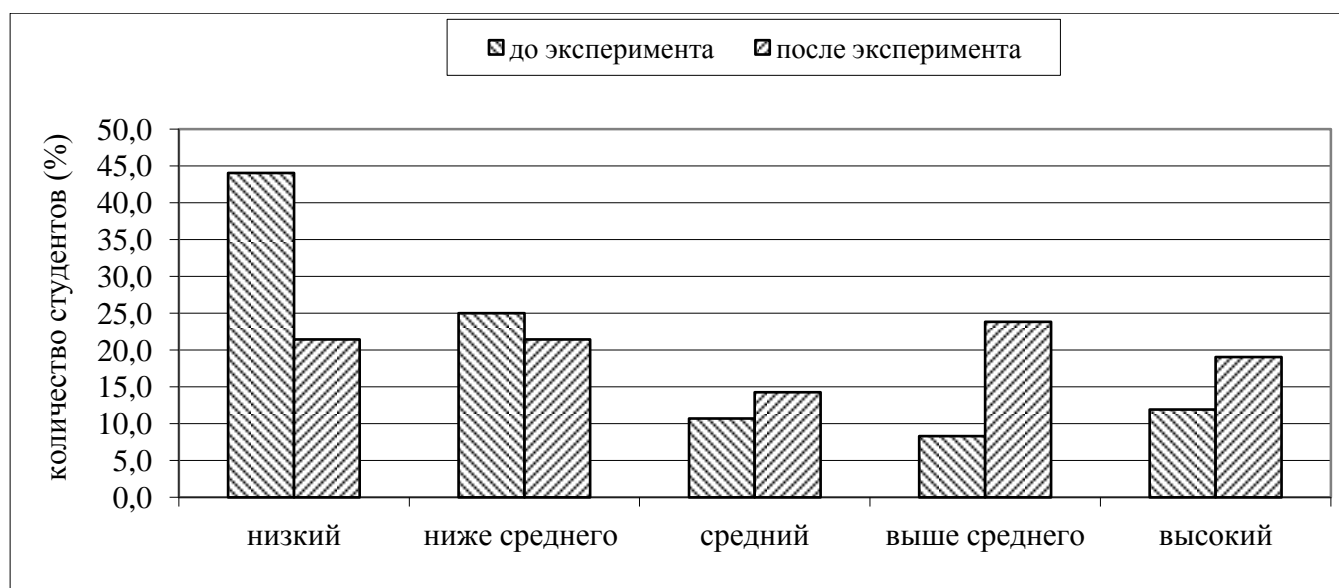


Рис. 28. Изменение уровня организаторских склонностей в ЭГ

Количество студентов в ЭГ с «высоким» уровнем организаторских

склонностей возросло на 7,1 %, с уровнем «выше среднего» возросло на 15,5 %; число студентов со «средним» уровнем организаторских склонностей увеличилось на 3,6 %, с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 3,6 %, с «низким» уровнем уменьшилось на 22,6 %.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=248,5

Ткр.=336($p \leq 0,05$); 281($p \leq 0,01$)

Тэмп. < Ткр. (0,01)

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=590

Ткр.=353($p \leq 0,05$); 296($p \leq 0,01$)

Тэмп. > Ткр. (0,05)

В экспериментальной группе выявлены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровнях значимости ($p < 0,05$) по коммуникативным склонностям и ($p < 0,01$) по организаторским склонностям; в контрольной группе положительные изменения не значимы. Следовательно, формирование коммуникативных и организаторских склонностей у будущих педагогов-психологов оказалось эффективным.

3.4.5. Изменение количества эмоциональных помех в общении

Для диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов применялась методика В.В. Бойко. Результаты исследования эмоциональных помех в общении у студентов экспериментальной группы приведены в приложении 8. Средние значения количества эмоциональных помех в ЭГ до и после проведения формирующего эксперимента отражены на рис. 29. Из рисунка видно, что по каждой группе эмоциональных помех в общении среднее по выборке количество «помех» уменьшилось. Наибольшие изменения произошли по второй группе эмоциональных помех - «неадекватное проявление эмоций» (рис. 29).

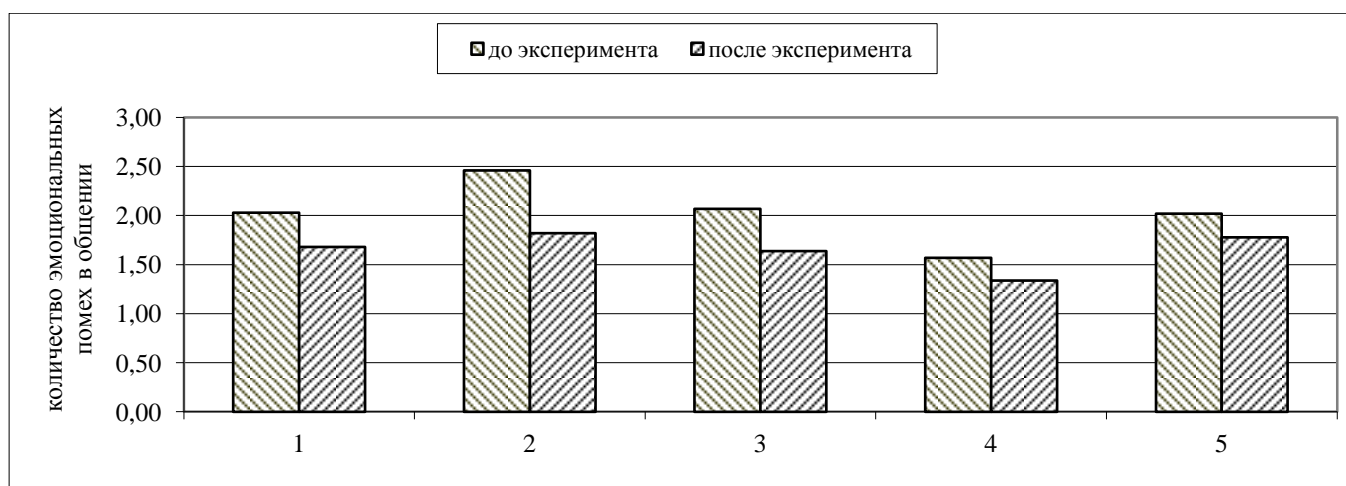


Рис. 29. Изменение количества эмоциональных помех в общении в ЭГ

Средние значения количества эмоциональных помех в общении в КГ в результате входного и выходного контроля отражены на рис. 30.



Рис. 30. Изменение количества эмоциональных помех в общении в КГ

Цифрами на оси абсцисс обозначены эмоциональные помехи в общении:

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

Количество студентов в ЭГ, у которых уменьшилось общее количество эмоциональных помех в общении, составляет 54,7 % (46 человек), увеличилось количество «помех» у 33,3 % (28 студентов), осталось на прежнем уровне у 12 % (10 человек).

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона (учитывалось общее количество эмоциональных помех) в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=238

Ткр.=319($p \leq 0,05$); 266($p \leq 0,01$)

Тэмп. < Ткр. (0,01)

В контрольной группе были получены следующие результаты.

Тэмп.=455,5

Ткр.=302($p \leq 0,05$); 252($p \leq 0,01$)

Тэмп. > Ткр. (0,05)

В экспериментальной группе получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровне значимости ($p < 0,01$), в контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов. Следовательно, в ЭГ произошли значимые изменения в количестве эмоциональных помех в общении.

Таким образом, у будущих педагогов-психологов экспериментальной группы получены достоверно преобладающие по интенсивности положительные сдвиги на уровнях значимости ($p < 0,01$) или ($p < 0,05$) в показателях уровней эмпатии, общительности, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, а также эмоциональных помех в общении.

3.5. Корреляционные связи между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью

Корреляционная связь – это согласованные изменения двух или большего количества признаков. Корреляционная связь отражает тот факт, что изменчивость одного признака находится в некотором соответствии с изменчивостью другого (Плохинский Н.А., 1970). Корреляционные связи различаются по форме, направлению и степени (силе) [146, С. 202]. По форме корреляционная связь может быть прямолинейной или криволинейной, по направлению – положительной или отрицательной. Сила корреляционной связи определяется по величине коэффициента корреляции [146, С. 202-203].

Для выявления корреляционной связи между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью будущих педагогов-психологов в данном исследовании применялся метод ранговой корреляции Спирмена. Основаниями для выбора этого метода явились: его универсальность, простота и широкие возможности в решении задач сравнения двух и более признаков. Метод ранговой корреляции Спирмена позволил определить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками: эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью студентов.

Для подсчета ранговой корреляции необходимо располагать двумя рядами значений. В качестве первого ряда использовались значения уровня эмпатии студентов ЭГ (в баллах), полученные по методике И.М. Юсупова после проведения формирующего эксперимента. В качестве второго ряда использовались значения уровня ПКК студентов ЭГ (в баллах), полученные по методике изучения профессиональной коммуникативной компетентности после проведения формирующего эксперимента. Поскольку профессиональная коммуникативная компетентность будущего педагога-психолога включает в себя множество знаний, умений и отношений, то было произведено 29 сравнений соответственно (значения уровня эмпатии сопоставлялись со значениями каждого знания, умения и отношения по отдельности, за

исключением «умения проявлять эмпатию»).

Была сформулирована рабочая гипотеза о том, что корреляция между показателем уровня эмпатии и показателями уровней знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности студентов статистически значимо отличается от нуля.

В результате применения метода ранговой корреляции Спирмена было получено 29 значений r_s эмп в диапазоне от 0,14 до 0,56. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (r_s эмп), устанавливающие связь между уровнем эмпатии и уровнями знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, приведены на рис. 31.

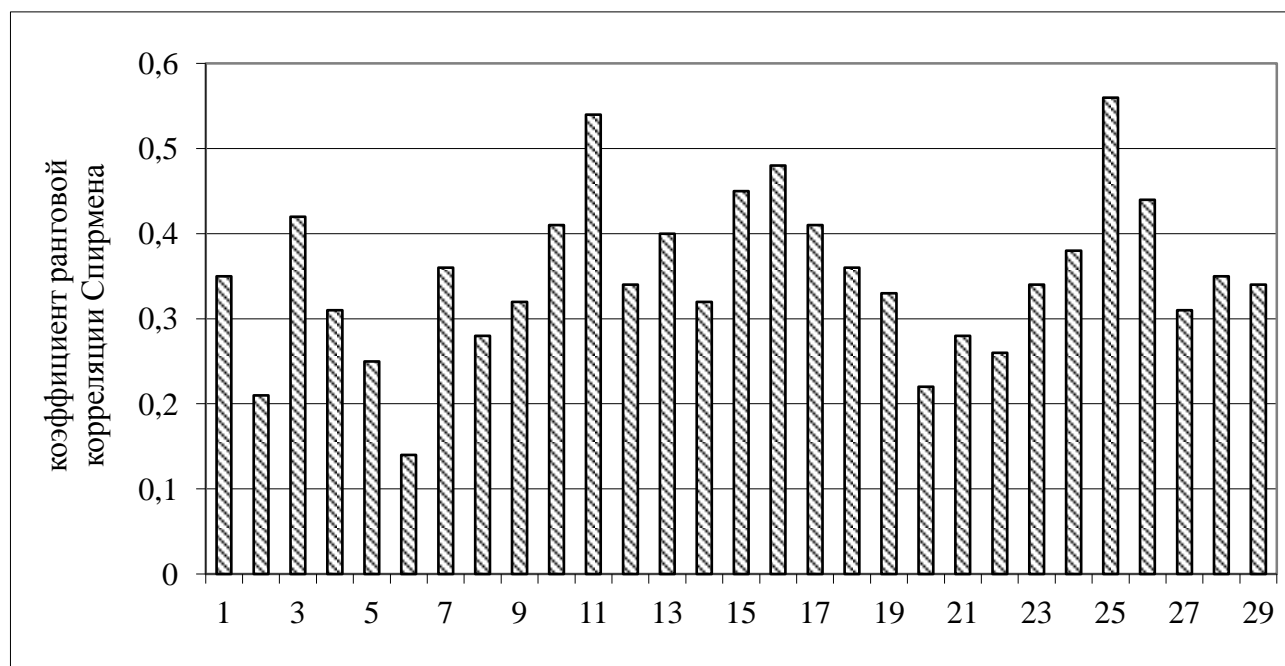


Рис. 31. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена (r_s эмп), устанавливающие связь между уровнем эмпатии и уровнями знаний, умений и отношений по ПКК студентов

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания, умения и отношения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - знание собственных перцептивных умений;
- 2 - знание вербальных средств общения;
- 3 - знание невербальных средств общения;
- 4 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- 5 - знание коммуникативных способностей;
- 6 - знание правил регуляции коммуникативного поведения;
- 7 - знание коммуникативных барьеров;
- 8 - знание методов формирования коммуникативной компетентности;
- 9 - знание средств коррекции коммуникативного поведения;

- 10 - умение адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- 11 - умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- 12 - умение исполнять различные социальные роли;
- 13 - умение правильно воспринимать людей как личностей;
- 14 - умение оказывать влияние на людей;
- 15 - умение свободно владеть вербальными средствами общения;
- 16 - умение свободно владеть невербальными средствами общения;
- 17 - умение успешно функционировать в обществе;
- 18 - умение преодолевать трудности в общении;
- 19 - умение оценивать ситуацию межличностного общения;
- 20 - умение анализировать ситуацию межличностного общения;
- 21 - умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- 22 - умение организовывать межличностное пространство в процессе общения;
- 23 - отношение к себе;
- 24 - отношение к профессиональной деятельности;
- 25 - отношение к детям;
- 26 - отношение к родителям учеников (воспитанников);
- 27 - отношение к вышестоящим лицам;
- 28 - отношение к коллегам;
- 29 - отношение к конфликтам.

$$r_{s \text{ кр.}} = \begin{cases} 0,31 (p \leq 0,05) \\ 0,40 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Из рисунка 31 видно, что одни эмпирические значения коэффициента ранговой корреляции Спирмена меньше r_s критического, а другие превышают его. Корреляционная связь достоверна между уровнем эмпатии и уровнями всех отношений, но не всех знаний и умений по профессиональной коммуникативной компетентности студентов. Результаты исследования корреляционной связи между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью будущих педагогов-психологов отражены в таблице 21.

Таблица 21

Результаты исследования корреляционной связи между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью будущих педагогов-психологов

Знания, умения и отношения по профессиональной коммуникативной компетентности	r_s эмпирич.	Корреляционная связь
1. Знание собственных перцептивных умений	0,35	достоверна
2. Знание вербальных средств общения	0,21	отсутствует
3. Знание невербальных средств общения	0,42	достоверна
4. Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	0,31	достоверна

5. Знание коммуникативных способностей	0,25	отсутствует
6. Знание правил регуляции коммуникативного поведения	0,14	отсутствует
7. Знание коммуникативных барьеров	0,36	достоверна
8. Знание методов формирования коммуникативной компетентности	0,28	отсутствует
9. Знание средств коррекции коммуникативного поведения	0,32	достоверна
10. Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях	0,41	достоверна
11. Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	0,54	достоверна
12. Умение исполнять различные социальные роли	0,34	достоверна
13. Умение правильно воспринимать людей как личностей	0,4	достоверна
14. Умение оказывать влияние на людей	0,32	достоверна
15. Умение свободно владеть вербальными средствами общения	0,45	достоверна
16. Умение свободно владеть невербальными средствами общения	0,48	достоверна
17. Умение успешно функционировать в обществе	0,41	достоверна
18. Умение преодолевать трудности в общении	0,36	достоверна
19. Умение оценивать ситуацию межличностного общения	0,33	достоверна
20. Умение анализировать ситуацию межличностного общения	0,22	отсутствует
21. Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	0,28	отсутствует
22. Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	0,26	отсутствует
23. Отношение к себе	0,34	достоверна
24. Отношение к профессиональной деятельности	0,38	достоверна
25. Отношение к детям	0,56	достоверна
26. Отношение к родителям учеников (воспитанников)	0,44	достоверна
27. Отношение к вышестоящим лицам	0,31	достоверна
28. Отношение к коллегам	0,35	достоверна
29. Отношение к конфликтам	0,34	достоверна

После изучения корреляционной связи между уровнем эмпатии и уровнями отдельных знаний, умений и отношений по ПКК будущих педагогов-психологов, выявлялась связь между уровнем эмпатии и уровнем ПКК в целом. При этом в качестве второго ряда значений использовались средние арифметические уровней знаний, умений и отношений (в баллах), полученные по каждому испытуемому экспериментальной группы в методике изучения

профессиональной коммуникативной компетентности.

Была сформулирована рабочая гипотеза о том, что корреляция между показателем уровня эмпатии и показателем уровня профессиональной коммуникативной компетентности студентов статистически значимо отличается от нуля.

После расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена были получены следующие результаты.

$$r_{s \text{ эмп.}} = 0,34$$

$$r_{s \text{ кр.}} = \begin{cases} 0,31 (p \leq 0,05) \\ 0,40 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$r_{s \text{ эмп.}} > r_{s \text{ кр.}} (p \leq 0,05)$$

Следовательно, корреляция между показателем уровня эмпатии и показателем уровня профессиональной коммуникативной компетентности студентов статистически значимо отличается от нуля.

Таким образом, в результате применения метода ранговой корреляции Спирмена было установлено, что существует положительная корреляционная связь между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью студентов, достоверная на уровне значимости ($p \leq 0,05$). Наличие положительной корреляционной связи в данном случае означает, что чем выше уровень эмпатии, тем выше уровень профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

3.6. Сравнение результатов формирующего эксперимента

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 проводилось с целью доказательства того, что эмпатический процесс влияет на процесс формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. Под эмпатическим процессом мы понимаем эмоциональный отклик одной личности на переживания другой, проявляющийся в понимании партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также в активной поддержке и оказании помощи. Экспериментальная группа (ЭГ) была разделена на две подгруппы (в каждой из которых $n=42$), обозначенные нами как ЭГ1 и ЭГ2. В обеих подгруппах проводился комплекс психолого-педагогического взаимодействия (см. приложение 1), однако в ЭГ1 дополнительно применялись упражнения, направленные на формирование эмпатии, в отличие от ЭГ2.

Сравнение результатов исследования до начала и после экспериментального взаимодействия между ЭГ1 и ЭГ2 осуществлялось с применением t-критерия Стьюдента, позволяющего оценить различия средних параметров для двух выборок.

Средние значения когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2 представлены в таблице 22.

Таблица 22

Средние значения когнитивного компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2

Знания по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня знаний			
	До		После	
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2
Знание собственных перцептивных умений	3,88	3,84	4,45	4,11
Знание вербальных средств общения	3,97	3,79	4,58	4,10
Знание невербальных средств общения	3,78	3,74	4,35	4,05
Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения	4,0	3,90	4,46	4,24
Знание коммуникативных способностей	3,91	3,79	4,43	4,15

Знание правил регуляции коммуникативного поведения	3,73	3,67	4,55	4,19
Знание коммуникативных барьеров	3,71	3,63	4,25	4,01
Знание методов формирования коммуникативной компетентности	3,81	3,89	4,49	4,09
Знание средств коррекции коммуникативного поведения	3,73	3,53	4,38	4,02

Сравнение уровней знаний по профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 32.

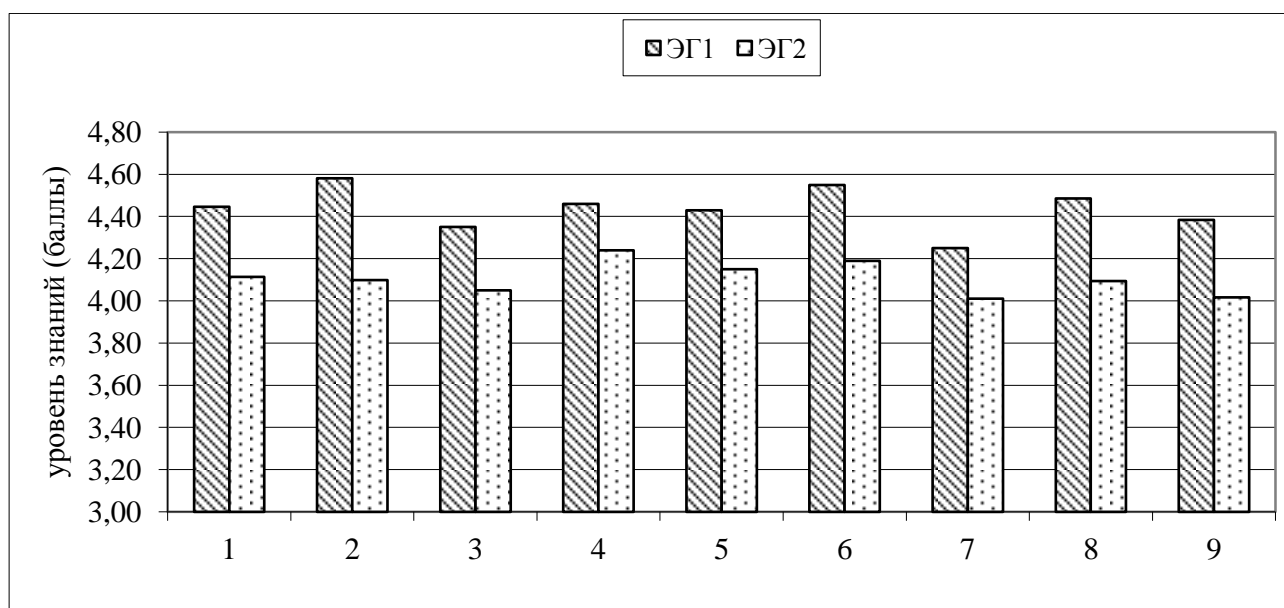


Рис. 32. Сравнение уровней знаний по ПКК в ЭГ1 и ЭГ2 после эксперимента

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - знание собственных перцептивных умений;
- 2 - знание вербальных средств общения;
- 3 - знание невербальных средств общения;
- 4 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- 5 - знание коммуникативных способностей;
- 6 - знание правил регуляции коммуникативного поведения;
- 7 - знание коммуникативных барьеров;
- 8 - знание методов формирования коммуникативной компетентности;
- 9 - знание средств коррекции коммуникативного поведения.

Сравним эмпирические значения t -критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне знаний между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (рис. 33).

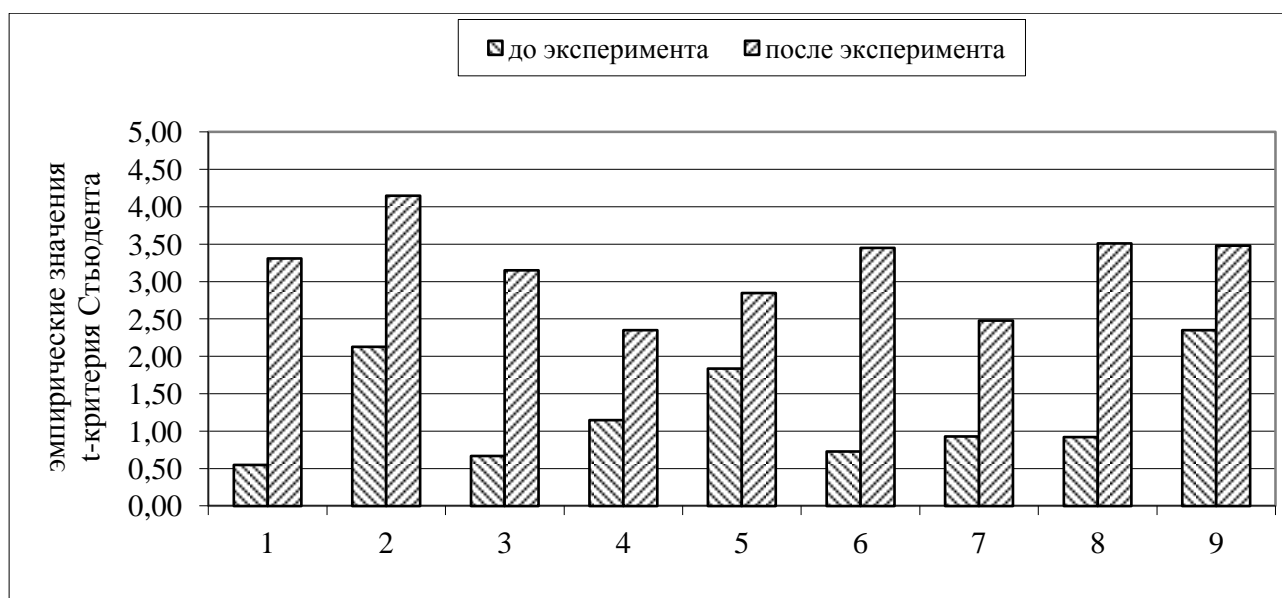


Рис. 33. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне знаний между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены знания по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - знание собственных перцептивных умений;
- 2 - знание вербальных средств общения;
- 3 - знание невербальных средств общения;
- 4 - знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- 5 - знание коммуникативных способностей;
- 6 - знание правил регуляции коммуникативного поведения;
- 7 - знание коммуникативных барьеров;
- 8 - знание методов формирования коммуникативной компетентности;
- 9 - знание средств коррекции коммуникативного поведения.

Число степеней свободы $k=82$.

$$t_{кр.}=2,0 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр.}=2,66 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр.}=3,46 \text{ для } p \leq 0,001$$

Сравнение эмпирических значений t-критерия Стьюдента в ЭГ1 и ЭГ2 позволило заключить следующее.

До эксперимента $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. $t_{эмп}$ по всем знаниям находится в зоне незначимости или в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне знаний по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ1 и ЭГ2 до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

После эксперимента $t_{\text{эмп}}$ по знанию собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения, и по знанию коммуникативных барьеров находится в зоне неопределенности. По остальным знаниям $t_{\text{эмп}} > t_{\text{кр}}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,001$). Следовательно, существуют статистически значимые различия в уровне большинства знаний по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия.

Сравним значения практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2 (таблица 23).

Таблица 23

Средние значения практического компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2

Умения по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня умений			
	До		После	
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2
Умение проявлять эмпатию	3,67	3,77	4,78	4,20
Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях	3,84	3,98	4,59	4,13
Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми	3,85	3,93	4,46	4,22
Умение исполнять различные социальные роли	3,78	3,66	4,34	4,06
Умение правильно воспринимать людей как личностей	3,87	3,75	4,32	4,08
Умение оказывать влияние на людей	3,60	3,68	4,20	4,0
Умение свободно владеть вербальными средствами общения	3,82	3,72	4,49	4,17
Умение свободно владеть невербальными средствами общения	3,77	3,61	4,21	4,03
Умение успешно функционировать в обществе	3,87	3,79	4,48	4,24
Умение преодолевать трудности в общении	3,61	3,67	4,22	4,0
Умение оценивать ситуацию межличностного общения	3,79	3,71	4,40	4,04
Умение анализировать ситуацию межличностного общения	3,78	3,64	4,36	4,0
Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами	3,72	3,64	3,98	4,20
Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения	3,58	3,74	4,06	4,22

Сравнение уровней умений по профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 34.

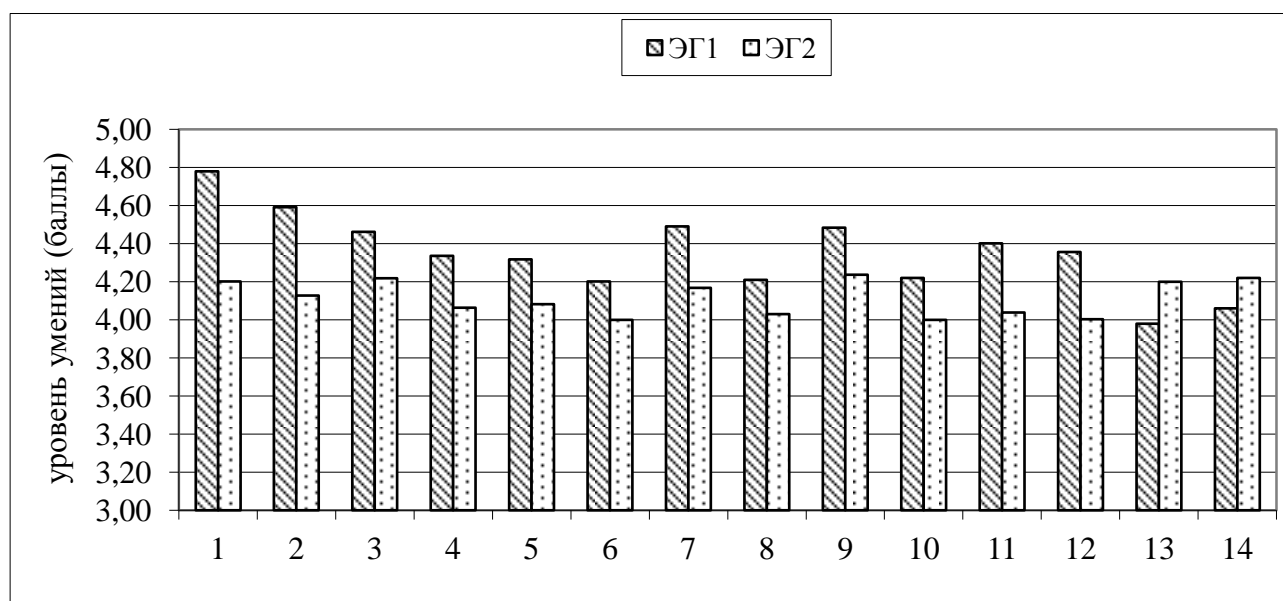


Рис. 34. Сравнение уровней умений по ПКК в ЭГ1 и ЭГ2 после эксперимента

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - умение проявлять эмпатию;
- 2 - умение адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- 3 - умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- 4 - умение исполнять различные социальные роли;
- 5 - умение правильно воспринимать людей как личностей;
- 6 - умение оказывать влияние на людей;
- 7 - умение свободно владеть вербальными средствами общения;
- 8 - умение свободно владеть невербальными средствами общения;
- 9 - умение успешно функционировать в обществе;
- 10 - умение преодолевать трудности в общении;
- 11 - умение оценивать ситуацию межличностного общения;
- 12 - умение анализировать ситуацию межличностного общения;
- 13 - умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- 14 - умение организовывать межличностное пространство в процессе общения.

Сравним эмпирические значения t -критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне умений между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (рис. 35).

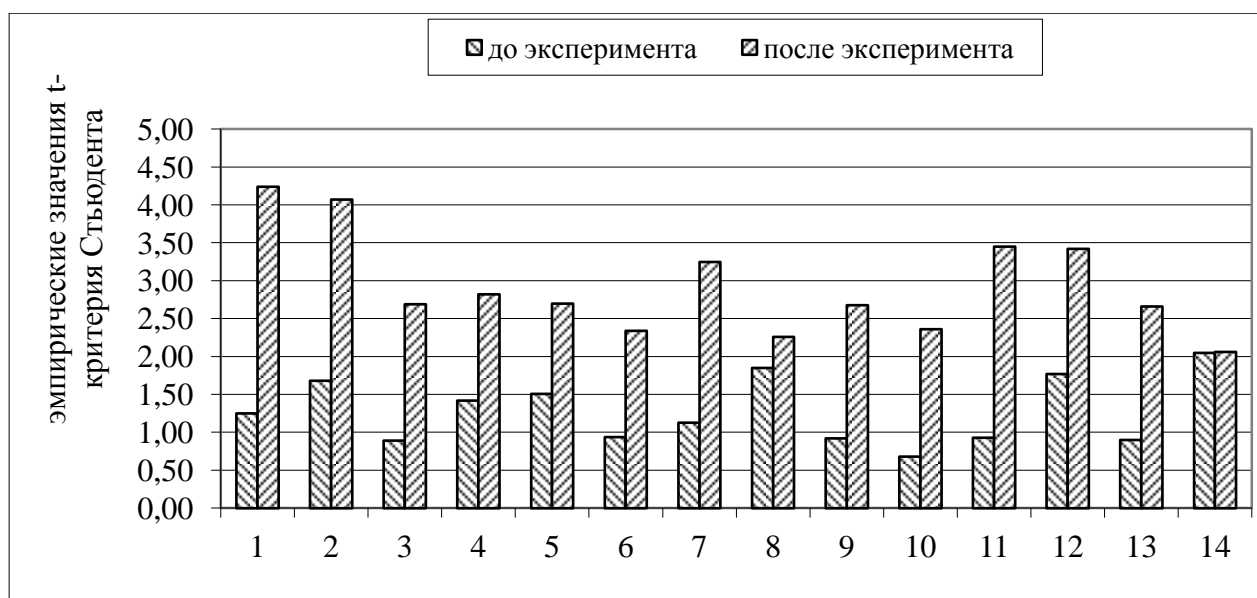


Рис. 35. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне умений между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия

Цифрами на оси абсцисс обозначены умения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - умение проявлять эмпатию;
- 2 - умение адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- 3 - умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- 4 - умение исполнять различные социальные роли;
- 5 - умение правильно воспринимать людей как личностей;
- 6 - умение оказывать влияние на людей;
- 7 - умение свободно владеть вербальными средствами общения;
- 8 - умение свободно владеть невербальными средствами общения;
- 9 - умение успешно функционировать в обществе;
- 10 - умение преодолевать трудности в общении;
- 11 - умение оценивать ситуацию межличностного общения;
- 12 - умение анализировать ситуацию межличностного общения;
- 13 - умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- 14 - умение организовывать межличностное пространство в процессе общения.

Число степеней свободы $k=82$.

$$t_{кр.}=2,0 \text{ для } p \leq 0,05$$

$$t_{кр.}=2,66 \text{ для } p \leq 0,01$$

$$t_{кр.}=3,46 \text{ для } p \leq 0,001$$

Сравнение эмпирических значений t-критерия Стьюдента в ЭГ1 и ЭГ2 позволило заключить следующее.

До эксперимента $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. $t_{эмп}$ по всем умениям находится в зоне незначимости или в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне

умений по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ1 и ЭГ2 до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

После эксперимента $t_{эмп}$ находится в зоне неопределенности по следующим умениям: оказывать влияние на людей; свободно владеть невербальными средствами общения; преодолевать трудности в общении; организовывать межличностное пространство в процессе общения.

По остальным умениям $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,001$). Следовательно, существуют статистически значимые различия в уровне большинства умений по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия.

Сравним значения эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2 (таблица 24).

Таблица 24

Средние значения эмоционального компонента профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2

Отношения по профессиональной коммуникативной компетентности	Средние значения уровня отношений			
	До		После	
	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1	ЭГ2
Отношение к себе	3,87	3,93	4,59	4,19
Отношение к профессиональной деятельности	3,86	3,84	4,62	4,18
Отношение к детям	3,95	4,13	4,88	4,44
Отношение к родителям учеников (воспитанников)	3,98	3,94	4,57	4,17
Отношение к вышестоящим лицам	3,89	3,95	4,63	4,15
Отношение к коллегам	3,92	3,86	4,56	4,14
Отношение к конфликтам	3,85	3,89	4,59	4,05

Сравнение уровней отношений по профессиональной коммуникативной компетентности в ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия отражено на рис. 36.

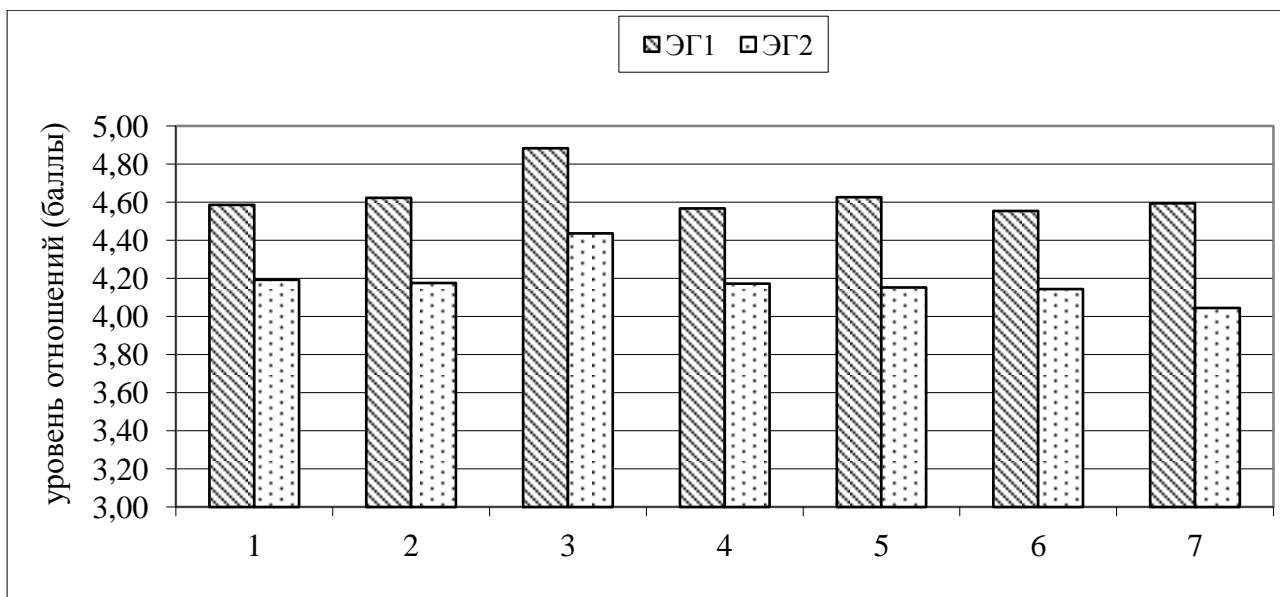


Рис. 36. Сравнение уровней отношений по ПКК в ЭГ1 и ЭГ2 после эксперимента

Цифрами на оси абсцисс обозначены отношения по профессиональной коммуникативной компетентности:

- 1 - отношение к себе;
- 2 - отношение к профессиональной деятельности;
- 3 - отношение к детям;
- 4 - отношение к родителям учеников (воспитанников);
- 5 - отношение к вышестоящим лицам;
- 6 - отношение к коллегам;
- 7 - отношение к конфликтам.

Сравним эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне отношений по ПКК между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия (рис. 37).



Рис. 37. Эмпирические значения t-критерия Стьюдента, отражающие различия в уровне отношений по ПКК между ЭГ1 и ЭГ2 до и после экспериментального взаимодействия

Число степеней свободы $k=82$.

$t_{кр.}=2,0$ для $p \leq 0,05$

$t_{кр.}=2,66$ для $p \leq 0,01$

$t_{кр.}=3,46$ для $p \leq 0,001$

Сравнение эмпирических значений t -критерия Стьюдента в ЭГ1 и ЭГ2 позволило заключить следующее.

До эксперимента $t_{эмп} < t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,05$) по всем значениям. $t_{эмп}$ в уровне всех отношений по ПКК находится в зоне незначимости или в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне отношений по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ1 и ЭГ2 до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

После эксперимента $t_{эмп} > t_{кр}$ на уровнях значимости ($p \leq 0,01$) или ($p \leq 0,001$). Следовательно, существуют статистически значимые различия в уровне отношений по профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ1 и ЭГ2 после экспериментального взаимодействия.

Таким образом, сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t -критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в уровнях большинства знаний и умений, а также всех отношений по профессиональной коммуникативной компетентности. Гипотеза о том, что формирование профессиональной коммуникативной компетентности у будущих педагогов-психологов достигнет желаемого уровня, если будет применяться комплекс специально созданных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование эмпатии у студентов, подтвердилась.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Логика формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выбрать в качестве экспериментальной группы студентов с факультета психологии, имеющих наиболее низкие показатели по сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии, а затем реализовать в этой группе комплекс специально созданных психолого-педагогических технологий. Исследование проводилось по схеме: психологическая диагностика (входной контроль) - опытно-экспериментальная работа - психологическая диагностика (выходной контроль).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение двух учебных лет (2004/05-2005/06). Выборка была разделена на две группы: контрольную (n=85) и экспериментальную (n=84). В экспериментальную группу (ЭГ) вошли студенты 3-4 курсов обучения. С ними была проведена беседа о роли умения успешно общаться в профессиональной деятельности педагога-психолога и предложено пройти обучение с применением комплекса психолого-педагогических технологий. Контрольная группа (КГ) представляла собой выборку, уравновешенную с экспериментальной группой по всем значимым характеристикам: полу, возрасту, специальности. По характеру эксперимент являлся естественным, так как сохранялись обычные условия функционирования учебно-воспитательного процесса факультета психологии ЧГПУ.

Основными методами формирующего взаимодействия являлись информационные сообщения по проблеме (лекции), социально-психологический тренинг, групповые дискуссии, упражнения, формирующие эмпатию, ролевые и деловые игры, психогимнастические упражнения.

После проведения входного контроля необходимо было доказать, что между КГ и ЭГ отсутствуют значимые различия в уровне сформированности профессиональной коммуникативной компетентности, общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей. Для этого был применен t-критерий Стьюдента, позволяющий

оценить различия средних параметров для двух выборок.

Сравнение уровней знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности в КГ и ЭГ с помощью t-критерия Стьюдента позволило заключить, что $t_{эмп}$ по всем знаниям, умениям и отношениям находится в зоне незначимости либо в зоне неопределенности. Следовательно, различия в уровне профессиональной коммуникативной компетентности между ЭГ и КГ до начала экспериментального взаимодействия не значимы.

Сравнение показателей уровней общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, а также эмоциональных помех в общении у будущих педагогов-психологов до начала экспериментального взаимодействия также показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

Повторная психологическая диагностика позволила оценить эффективность реализации комплекса психолого-педагогических технологий, цель которого - сформировать профессиональную коммуникативную компетентность будущих педагогов-психологов.

Для оценки достоверности изменений в уровне сформированности знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов применялся T-критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий позволил установить не только направленность изменений, но и их выраженность.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в уровне сформированности у студентов следующих знаний, умений и отношений: знания собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения ($T_{эмп} = 285,5$), знания вербальных средств общения ($T_{эмп} = 306$) и знания невербальных средств общения ($T_{эмп} = 296$); умения владеть вербальными средствами общения ($T_{эмп} = 197,5$), умения проявлять эмпатию ($T_{эмп} = 226$) и умения преодолевать трудности в общении ($T_{эмп} = 222,5$); отношений к себе ($T_{эмп} = 218$), к детям ($T_{эмп} = 208,5$) и к профессиональной

деятельности ($T_{\text{эмп}} = 226$).

Менее проявляются положительные изменения в области знаний коммуникативных барьеров ($T_{\text{эмп}} = 358$); умений устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми ($T_{\text{эмп}} = 437,5$), правильно воспринимать людей как личностей ($T_{\text{эмп}} = 417,5$) и оценивать ситуацию межличностного общения ($T_{\text{эмп}} = 386$); отношений к вышестоящим лицам ($T_{\text{эмп}} = 468$) и к конфликтам ($T_{\text{эмп}} = 452$).

Не выявлены статистически значимые положительные изменения в уровнях следующих знаний и умений: знания правил регуляции коммуникативного поведения ($T_{\text{эмп}} = 469$), знания средств коррекции коммуникативного поведения ($T_{\text{эмп}} = 472$); умения анализировать ситуацию межличностного общения ($T_{\text{эмп}} = 475$), умения исполнять различные социальные роли ($T_{\text{эмп}} = 467$) и умения организовывать межличностное пространство в процессе общения ($T_{\text{эмп}} = 480$). Дополнительными показателями успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явились результаты психодиагностических методик, направленных на изучение эмпатии и коммуникативных качеств и умений личности.

В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$ по каждому знанию, умению и отношению находится в пределах 470,5-693,5).

Вместе с тем у студентов ЭГ произошли достоверно преобладающие положительные изменения в уровне эмпатии. Средний по выборке уровень эмпатии повысился на 4,2 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 2,5 балла.

Число студентов в ЭГ с «высоким» и «выше среднего» уровнями общительности возросло на 10,7% (9 человек); с уровнем общительности «ниже среднего» снизилось также на 10,7% (9 человек).

Средний по выборке уровень коммуникативных умений в ЭГ увеличился на 1,52 балла, в КГ этот показатель уменьшился на 0,55 балла. Число студентов в ЭГ с «высоким» и «выше среднего» уровнями коммуникативных умений

возросло на 14,3% (12 человек); с «низким» и «средним» уровнями коммуникативных умений уменьшилось на 14,3% (12 человек).

Количество студентов в ЭГ с «высоким» уровнем коммуникативных склонностей возросло на 21,4% (18 человек), с уровнем «выше среднего» возросло на 3,6%; (3 человека); число студентов с «низким» уровнем коммуникативных склонностей уменьшилось на 16,7% (14 человек), с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 4,8% (4 человека).

Количество студентов в ЭГ с «высоким» и «выше среднего» уровнями организаторских склонностей возросло на 5,9% (5 человек); с «низким» и «ниже среднего» уровнями коммуникативных склонностей уменьшилось на 11,9% (10 человек). В КГ также несколько повысились показатели организаторских склонностей (среднее значение коэффициента организаторских склонностей возросло с 0,67 до 0,69). Эти изменения не являются статистически значимыми.

Количество студентов в ЭГ, у которых уменьшилось общее количество эмоциональных помех в общении, составляет 54,7% (n=46), увеличилось количество «помех» у 33,3% (n=28), осталось на прежнем уровне у 12% (n=10). Среднее по выборке количество эмоциональных помех в общении уменьшилось по всем группам «помех». Наибольшие изменения произошли по второй группе эмоциональных помех – «неадекватное проявление эмоций» (среднее значение количества эмоциональных помех уменьшилось с 2,46 до 1,82), наименьшие изменения – в четвертой группе эмоциональных помех – «доминирование негативных эмоций» (среднее значение количества эмоциональных помех уменьшилось с 1,57 до 1,34).

У студентов КГ по выше перечисленным показателям выявлены статистически незначимые положительные либо отрицательные изменения.

В результате применения метода ранговой корреляции Спирмена было установлено, что корреляционная связь между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью будущих педагогов-психологов достоверна на уровне значимости ($p \leq 0,05$).

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в уровнях большинства знаний и умений, а также всех отношений по профессиональной коммуникативной компетентности. Гипотеза о том, что формирование профессиональной коммуникативной компетентности у будущих педагогов-психологов достигнет желаемого уровня, если будет применяться комплекс специально созданных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование эмпатии у студентов, подтвердилась.

Заключение

Проведенное исследование достигло своей цели: изучено влияние эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

Решены задачи исследования.

- 1) Проведен теоретико-методологический анализ профессиональной деятельности педагога-психолога в аспекте влияния эмпатии на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов.
- 2) Выявлена психологическая структура эмпатии и элементы эмпатии, влияющие на формирование профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.
- 3) Разработана и апробирована модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.
- 4) Выявлены критерии успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов.
- 5) Осуществлена опытно-экспериментальная проверка эффективности реализации комплекса специально созданных психолого-педагогических технологий в процессе формирующего эксперимента.

Умение эффективно общаться с людьми играет важную роль на всех этапах становления студента педагогического вуза как личности — от первого до последнего курса. Успешность межличностного взаимодействия связана с такими понятиями, как коммуникативная компетентность и общение.

На основе анализа теоретических и экспериментальных исследований по проблемам коммуникативной и профессиональной компетентности личности определено понятие «профессиональная коммуникативная компетентность педагога-психолога» – система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога-психолога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с детьми, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности.

Необходимым личностным качеством педагога-психолога, способствующим формированию у него профессиональной коммуникативной компетентности, является эмпатия. Термин эмпатия в настоящее время рассматривается в различных аспектах, например, под эмпатией понимают: психический процесс, позволяющий одному человеку понять переживания другого; деятельность человека, которая позволяет особым образом строить общение; особый вид внимания к другому человеку; способность, свойство личности — эмпатия как характеристика человека, «эмпатийность».

В исследовании эмпатия рассматривается с двух позиций:

- 1) как свойство личности педагога-психолога, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность;
- 2) как процесс эмоционального отклика одной личности на переживания другой, проявляющийся в понимании партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также в активной поддержке и оказании помощи.

Составляющими эмпатии являются: 1) когнитивный компонент – понимание состояний другого без изменения своего состояния; 2) эмоциональный (аффективный) компонент в виде сопереживания и сочувствия; 3) поведенческий (действенный) компонент в виде активной поддержки другого и оказания помощи.

Высокая профессиональная эмпатийность педагога-психолога — результат специального обучения навыкам самоанализа, развития сензитивности, способности к активному слушанию.

В процессе обучения в вузе основными субъектами общения будущего педагога-психолога являются однокурсники, преподаватели и ученики.

Профессиональная коммуникативная компетентность будущего педагога-психолога имеет сложную структуру и включает когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, содержание которых изменяется в зависимости от уровня: стихийно-эмпирического, эмпирического, теоретического. Разработана критериальная система определения уровней профессиональной

коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

Для достижения цели исследования было проведено изучение профессиональной коммуникативной компетентности студентов, уровня эмпатии, общительности, коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, а также эмоциональных помех в общении.

Исследование проводилось в течение трех учебных лет (2003/04; 2004/05; 2005/06). Экспериментальной базой исследования являлся факультет психологии ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Исследование включало в себя 4 этапа: поисково-подготовительный, этап констатирующего эксперимента, этап формирующего эксперимента и обобщающий этап.

Исследование осуществлялось с помощью комплекса методов, в который входили: анализ литературных источников; моделирование; пилотажное исследование; наблюдение; констатирующий эксперимент; формирующий эксперимент; сравнительный анализ; беседа; метод экспертных оценок; методы психологической диагностики; методы математической обработки.

Констатирующий эксперимент включал в себя изучение уровня сформированности знаний, умений и отношений, входящих в структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, эмпатии, коммуникативных умений, организаторских и коммуникативных склонностей, уровня общительности, а также эмоциональных помех в общении. В констатирующем эксперименте участвовали студенты 3-4 курсов факультета психологии дневной и заочной форм обучения. Общее количество испытуемых – 225 человек.

Формирующий эксперимент проходил в течение двух учебных лет (2004/05-2005/06); экспериментальная работа осуществлялась с группами студентов, имеющих низкие показатели по сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии.

Был разработан комплекс психолого-педагогических технологий, рассчитанный на 32 академических часа, цель которого – формирование

профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. Общая методика формирующего взаимодействия основывалась на работах В.И. Долговой, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, Г.И. Марасанова, Л.А. Петровской, А.С. Прутченкова, Е.В. Сидоренко, Н.Ю. Хрящевой. Основными методами формирующего взаимодействия являлись информационные сообщения (лекции), упражнения, формирующие эмпатию, социально-психологический тренинг, ролевые и деловые игры, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения.

С целью изучения профессиональной коммуникативной компетентности студентов с опорой на выявленную ранее модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога (п. 1.4), в структуре которой выделены когнитивный, практический и эмоциональный компоненты, была разработана соответствующая методика. Когнитивный компонент представлен в совокупности знаний, практический – в совокупности умений, эмоциональный – в совокупности отношений будущего педагога-психолога.

Применялись также дополнительные психодиагностические методики, направленные на изучение эмпатии и коммуникативных качеств и умений будущих педагогов-психологов. С этой целью были использованы следующие методики: «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); «Методика диагностики эмпатии» (И.М. Юсупов); «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» (Б.А. Федоришин); «Тест оценки коммуникативных умений»; «Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов» (В.В. Бойко).

При разработке диагностической модели изучения эмпатии и профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов учтены особенности возрастного периода испытуемых. Использование комплекса эмпирических методов позволило получить информацию о предмете исследования.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что:

- уровень сформированности знаний и умений, входящих в структуру профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов, ниже, чем уровень сформированности отношений (в среднем на 0,14 и на 0,04 балла соответственно);
- большинство будущих педагогов-психологов (63,3 %) являются общительными или очень общительными людьми, однако высокий уровень коммуникабельности не является достаточным основанием для эффективного психолого-педагогического общения;
- лишь 25,8 % будущих педагогов-психологов можно назвать эмоционально отзывчивыми, особо чувствительными к нуждам и проблемам окружающих;
- уровень коммуникативных умений будущих педагогов-психологов в целом ниже, чем уровень коммуникабельности (52,6 % испытуемых имеют уровень коммуникативных умений выше среднего);
- уровень коммуникативных склонностей испытуемых в целом по выборке выше, чем уровень организаторских склонностей (средний балл, полученный по шкале оценок коммуникативных склонностей, равен 3,2; средний балл, полученный по шкале оценок организаторских склонностей, равен 2,9);
- наиболее выраженной эмоциональной помехой у студентов является неадекватное проявление эмоций (среднее число помех, полученное в выборке по этому показателю, равно 4,6); наименее выраженной эмоциональной помехой в общении является доминирование негативных эмоций (среднее число помех равно 2,8).

Критериями успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явились проявления знаний, умений и отношений, соответствующих теоретическому уровню в модели формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущего педагога-психолога. Дополнительными показателями успешного формирования профессиональной коммуникативной компетентности у студентов явились

результаты психодиагностических методик, направленных на изучение эмпатии и коммуникативных качеств и умений личности.

Логика формирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выбрать группу студентов с факультета психологии и реализовать комплекс психолого-педагогических технологий, который помог бы сформировать у будущих педагогов-психологов профессиональную коммуникативную компетентность. Исследование проводилось по схеме: психологическая диагностика (входной контроль) - опытно-экспериментальная работа - психологическая диагностика (выходной контроль).

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 84 студента 3-4 курсов обучения, у которых были выявлены наиболее низкие показатели по сформированности профессиональной коммуникативной компетентности и эмпатии. С этими студентами была проведена беседа о роли умения успешно общаться в профессиональной деятельности педагога-психолога и предложено пройти обучение с применением комплекса психолого-педагогических технологий. Контрольная группа (КГ) представляла собой выборку, уравновешенную с экспериментальной группой по всем значимым характеристикам: полу, возрасту, специальности. По характеру эксперимент являлся естественным, так как сохранялись обычные условия функционирования учебно-воспитательного процесса факультета психологии ЧГПУ.

Сравнение результатов констатирующего эксперимента с помощью t -критерия Стьюдента показало отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ.

Повторная психологическая диагностика позволила оценить эффективность реализации комплекса психолого-педагогических технологий.

Для оценки достоверности изменений в уровне сформированности знаний, умений и отношений по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов применялся T -критерий Вилкоксона, который подсчитывался отдельно по контрольной и экспериментальной группам. Данный критерий позволил установить не только

направленность изменений, но и их выраженность.

В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в уровне сформированности у студентов следующих знаний, умений и отношений: знания собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения ($T_{\text{эмп}} = 285,5$), знания вербальных средств общения ($T_{\text{эмп}} = 306$) и знания невербальных средств общения ($T_{\text{эмп}} = 296$); умения владеть вербальными средствами общения ($T_{\text{эмп}} = 197,5$), умения проявлять эмпатию ($T_{\text{эмп}} = 226$) и умения преодолевать трудности в общении ($T_{\text{эмп}} = 222,5$); отношений к себе ($T_{\text{эмп}} = 218$), к детям ($T_{\text{эмп}} = 208,5$) и к профессиональной деятельности ($T_{\text{эмп}} = 226$).

Менее проявляются положительные изменения в области знаний коммуникативных барьеров ($T_{\text{эмп}} = 358$); умений устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми ($T_{\text{эмп}} = 437,5$), правильно воспринимать людей как личностей ($T_{\text{эмп}} = 417,5$) и оценивать ситуацию межличностного общения ($T_{\text{эмп}} = 386$); отношений к вышестоящим лицам ($T_{\text{эмп}} = 468$) и к конфликтам ($T_{\text{эмп}} = 452$).

Не выявлены статистически значимые положительные изменения в уровнях следующих знаний и умений: знания правил регуляции коммуникативного поведения ($T_{\text{эмп}} = 469$), знания средств коррекции коммуникативного поведения ($T_{\text{эмп}} = 472$); умения анализировать ситуацию межличностного общения ($T_{\text{эмп}} = 475$), умения исполнять различные социальные роли ($T_{\text{эмп}} = 467$) и умения организовывать межличностное пространство в процессе общения ($T_{\text{эмп}} = 480$).

В контрольной группе интенсивность положительных сдвигов не превышает интенсивность отрицательных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$ по каждому знанию, умению и отношению находится в пределах 470,5-693,5).

Вместе с тем, у студентов ЭГ произошли достоверно преобладающие положительные изменения в уровне эмпатии. Средний по выборке уровень эмпатии повысился на 4,2 балла; в КГ этот показатель уменьшился на 2,5 балла.

Число студентов в ЭГ с «высоким» и «выше среднего» уровнями

общительности возросло на 10,7% (9 человек); с уровнем общительности «ниже среднего» снизилось также на 10,7% (9 человек).

Средний по выборке уровень коммуникативных умений в ЭГ увеличился на 1,52 балла, в КГ этот показатель уменьшился на 0,55 балла. Число студентов в ЭГ с «высоким» и «выше среднего» уровнями коммуникативных умений возросло на 14,3% (12 человек); с «низким» и «средним» уровнями коммуникативных умений уменьшилось на 14,3% (12 человек).

Количество студентов в ЭГ с «высоким» уровнем коммуникативных склонностей возросло на 21,4% (18 человек), с уровнем «выше среднего» возросло на 3,6%; (3 человека); число студентов с «низким» уровнем коммуникативных склонностей уменьшилось на 16,7% (14 человек), с уровнем «ниже среднего» уменьшилось на 4,8% (4 человека).

Количество студентов в ЭГ с «высоким» и «выше среднего» уровнями организаторских склонностей возросло на 5,9% (5 человек); с «низким» и «ниже среднего» уровнями коммуникативных склонностей уменьшилось на 11,9% (10 человек). В КГ также несколько повысились показатели организаторских склонностей (среднее значение коэффициента организаторских склонностей возросло с 0,67 до 0,69). Эти изменения не являются статистически значимыми.

Количество студентов в ЭГ, у которых уменьшилось общее количество эмоциональных помех в общении, составляет 54,7% (n=46), увеличилось количество «помех» у 33,3% (n=28), осталось на прежнем уровне у 12% (n=10). Среднее по выборке количество эмоциональных помех в общении уменьшилось по всем группам «помех». Наибольшие изменения произошли по второй группе эмоциональных помех – «неадекватное проявление эмоций» (среднее значение количества эмоциональных помех уменьшилось с 2,46 до 1,82), наименьшие изменения – в четвертой группе эмоциональных помех – «доминирование негативных эмоций» (среднее значение количества эмоциональных помех уменьшилось с 1,57 до 1,34).

У студентов КГ по выше перечисленным показателям выявлены

статистически незначимые положительные либо отрицательные изменения.

В результате применения метода ранговой корреляции Спирмена было установлено, что корреляционная связь между эмпатией и профессиональной коммуникативной компетентностью будущих педагогов-психологов достоверна на уровне значимости ($p \leq 0,05$).

Сравнение результатов формирующего эксперимента в ЭГ1 и ЭГ2 с применением t-критерия Стьюдента позволило выявить статистически значимые различия в уровнях большинства знаний и умений, а также всех отношений по профессиональной коммуникативной компетентности. Таким образом, гипотезы исследования подтвердились:

- 1) существует связь между уровнями проявления эмпатии и профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов;
- 2) формирование профессиональной коммуникативной компетентности у будущих педагогов-психологов достигнет желаемого уровня, если:
 - будет разработана и апробирована модель формирования профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов;
 - будет применяться комплекс специально созданных психолого-педагогических технологий, направленных на формирование эмпатии у студентов.

Перспективы данного исследования связаны с изучением влияния эмпатии на профессиональную коммуникативную компетентность действующих педагогов-психологов.

Список литературы

1. Абалакина М.А. Анатомия взаимопонимания / М.А. Абалакина, В.С. Агеев. – М., 1990. – 64 с.
2. Аболин Л.М. Развитие духовно-нравственной личности в учебно-событийной деятельности / Л.М. Аболин // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 199- 210.
3. Адамьянц Т.З. В поисках эмоционального и смыслового контакта (по материалам инновационных семинаров, посвященных отработке коммуникативных навыков) / Т.З. Адамьянц // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 178- 186.
4. Акопов Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. –М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
5. Акоюн Т.А. Социально-психологическая компетентность студентов-медиков: проблемы, возникающие в процессе общения с больными / Т.А. Акоюн, Р.М. Дорофеева // Мир психологии. - 2000. - № 4. - С. 217- 219.
6. Алтунина И.Р. Развитие коммуникативной компетентности у старшеклассников и взрослых людей (с помощью видеотренинга): дис. ... канд. псих. наук / И.Р. Алтунина. – М., 1999. – 213 с.
7. Аминов Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. - 1995. - № 5. - С. 5- 17.
8. Амоношвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амоношвили. – М.: Дом Ш. Амоношвили, 1995. – 186 с.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 239 с.
10. Андреева Г.М. Эмоциональные компоненты социального познания / Г.М. Андреева // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 11- 21.
11. Анисимов В.В. Новый этап в развитии педагогического образования / В.В. Анисимов // Педагогика. – 1992. - № 11- 12. – С.48-54.

12. Антонова Л.Н. Педагогика поддержки: смысл, специфика, предназначение / Л.Н. Антонова // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 178- 184.
13. Арестова О.Н. О соотношении физических и смысловых параметров коммуникативного пространства / О.Н. Арестова, И.А. Пахомов // Вопросы психологии. - 2002. - № 2. - С. 112- 123.
14. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. - 1999. - № 1. - С. 3- 12.
15. Басин Е.Я. Творчество и эмпатия / Е.Я. Басин // Вопросы философии. - 1987. - № 2. - С. 54-66.
16. Батаршев А.В. Психология личности и общения / А.В. Батаршев. – М.: Владос, 2004. – 246 с.
17. Батраченко И.Г. Психологический анализ антиципации в педагогическом общении: автореф. дис. ... канд. псих. наук / И.Г. Батраченко. – Киев, 1991. – 19 с.
18. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 211 с.
19. Бражникова А.Н. Еще раз о профессии «психолог» / А.Н. Бражникова // Психология и школа. – 2004. - № 4. – С. 31-35.
20. Богомолова Н.Н. Массовая коммуникация и общение / Н.Н. Богомолова. – М.: Изд-во «Академии», 1988. – 57 с.
21. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. труды / А.А. Бодалев. - М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
22. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения / А.А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. - № 12. – С. 65-71.
23. Бодалев А.А. Психология межличностного общения / А.А. Бодалев. - Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. – 90 с.
24. Бодалев А.А. Психология общения. Избр. психолог. труды / А.А. Бодалев. – М. - Воронеж, 1996. – 255 с.

- 25.Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психолог. труды / Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн. – М. - Воронеж: МОДЕК, 2001. – 349 с.
- 26.Бойко В.В. Энергия эмоций в общении / В.В. Бойко. – М.: Просвещение, 1996. – 75 с.
- 27.Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, И.А. Шайтенко // Педагогика. – 1997. - № 4. – С. 66-72.
- 28.Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М.В. Борисова // Вопросы психологии. - 2005. - № 2. - С. 96- 104.
- 29.Бороздина Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФА, 1999. – 224 с.
- 30.Братусь Б.С. Современный мир и психология (размышления о психологической реальности) / Б.С. Братусь // Мир психологии. - 2005. - № 1. – С. 51-60.
- 31.Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
- 32.Ванина Т.О. Подготовка студентов педвуза к предупреждению трудностей педагогического общения: автореф. дис. ...канд. пед. наук // Т.О. Ванина. – Челябинск, 2004. – 24 с.
- 33.Вартанян В.М. Эмпатия как ключевой фактор успешной профессиональной деятельности психолога / В.М. Вартанян // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 4. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – С.67-73.
- 34.Васильев Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Г.С. Васильев. – М., 1977. – 21 с.

- 35.Васильева Т.Н. Связь черт характера и психических состояний педагогов / Т.Н. Васильева, А.О. Прохоров // Вопросы психологии. - 2002. - № 2. - С. 57-69.
- 36.Воротникова Е.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: дис. ... канд. псих. наук / Е.А. Воротникова. – М., - 1998. – 206 с.
- 37.Воспитание профессионала в педагогическом вузе. Ч.1 / В.И. Долгова и др. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 300 с.
- 38.Габдреев Р.В. Моделирование познавательной деятельности студентов / Р.В. Габдреев. – Казань: КГУ, 1983. – 112 с.
- 39.Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис....канд. псих. наук / Т.П. Гаврилова. - М., 1977. – 20 с.
- 40.Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. - 3-е изд., испр., доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 240 с.
- 41.Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер, В.Я. Пилиповский. – М.: Прогресс, 1991. – 174 с.
- 42.Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, И.В. Панина. – Киев, 1989. – 87 с.
- 43.Головин С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
- 44.Горбунова О.В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально-образовательную деятельность / О.В. Горбунова, Л.В. Филиппова // Мир психологии. - 2005. - № 3. - С. 67-74.
- 45.Горская Н.Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационной сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: автореф. дис. ...канд. псих. наук / Н.Е. Горская. – Иркутск, 2004. – 19 с.

46. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 215 с.
47. Гусейнов А.Ш. Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах: дис. ... канд. псих. наук / А.Ш. Гусейнов. – Краснодар, 1999. – 196 с.
48. Деркач А.А. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика / А.А. Деркач, О.В. Москаленко. – М., 1999. – 720 с.
49. Дмитриева Е.Н. К проблеме определения оснований становления целостной личности будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки в вузе / Е.Н. Дмитриева // Мир психологии. - 2004. - № 4. - С. 179- 183.
50. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: кн. для учителя и родителей / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
51. Довгополова Л.Б. Формирование интеркультурных коммуникативных умений у студентов педвузов: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Л.Б. Довгополова. – Челябинск, 2004. – 20 с.
52. Долгов П.Т. Психолого-педагогические условия формирования и развития мотивации профессионального роста руководителя: автореф. дис. ...канд. псих. наук / П.Т. Долгов. - СПб., 1999. - 18 с.
53. Долгова В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) / В.И. Долгова, П.Т. Долгов. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 380 с.
54. Долгова В.И. Волонтеру-консультанту антинаркотических программ / В.И. Долгова, П.Т. Долгов, Я.В. Латышин. - Челябинск, 2005. - 308 с.
55. Долгова В.И., Лавринович Т.М. Установки на профессиональное самоопределение / В.И. Долгова, Т.М. Лавринович. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2006. – 230 с.

56. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 42-49.
57. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
58. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.
59. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... докт. псих. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.
60. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
61. Жуков Ю.М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю.М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987 – С. 64-78.
62. Жуков Ю.М. Проблемы диагностики социально-психологической компетентности (в педагогическом общении) / Ю.М. Жуков // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1983. – 154 с.
63. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В.И. Журавлев. – М., 1995. – 106 с.
64. Зазыкин В.Г. Менеджер: психологические секреты профессии / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышов. – М., 1992. – 163 с.
65. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 1994. – 144 с.
66. Захаров В.П. Активные методы обучения общению в подготовке студентов – психологов / Гайда В.Л., Захаров В.П., Кухарева Л.В., Хрящева Н.Ю. // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – С. 78-86.

- 67.Зеер Е.Ф. Основы профессионального становления личности инженера-педагога: автореф. дис. ... докт. псих. наук / Е.Ф. Зеер. – Свердловск, 1988. – 45 с.
- 68.Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.-Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
- 69.Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - М.: Академия, 2003. - 320 с.
- 70.Зеер Э.Ф. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 194- 203.
- 71.Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. – Самара: СамГПУ, 2000. – 188 с.
- 72.Зюзько М.В. Психологические консультации для начинающего учителя / М.В. Зюзько. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.
- 73.Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. - М.: АПК и ПРО, 2003. - 101 с.
- 74.Избранные психологические труды: в 2 ч. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
- 75.Иоголевич Н.И. Психология коммуникаций / Н.И. Иоголевич. – Челябинск, 2003. – 69 с.
- 76.Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов первого курса в профессию педагога: : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н.А. Исаева. – М., 1995. – 22 с.
- 77.Кабрин В.И. Психология коммуникативного развития человека как личности: дис. ... докт. псих. наук / В.И. Кабрин. – СПб., 1993. – 427 с.
- 78.Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
- 79.Казанская В.Г. Общение учителя с учениками в процессе обучения / В.Г. Казанская. – СПб.: ЛГОУ, 1996. – 99 с.

80. Кан-Калик В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагентство, 1995. – 108 с.
81. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
82. Касаткина Н.Э. Организационно-педагогическая модель исследования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (от школы до вуза) / Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева // Мир психологии. - 2003. - № 3. - С. 204- 209.
83. Катаева Л.И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества / Л.И. Катаева, Т.А. Полозова // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 147-156.
84. Кашницкий В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. псих. наук / В.И. Кашницкий. – Кострома, 1995. – 197 с.
85. Кашницкий С.Е. Среди людей. Соционика – наука общения. – М., 2002. – 452 с.
86. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам / Е.А. Климов // Вопросы психологии. - 1998. - № 2. - С. 57-60.
87. Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в России / Е.А. Климов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 1998. - № 3. – С. 3- 15.
88. Козиев В.Н. Структура и содержание профессионального самосознания учителя / В.Н. Козиев // Психологические проблемы развития профессионального сознания педагога. – М., 1992. – 87 с.
89. Козина А.В. Процесс эмпатии как эмоциональный фон педагогического общения / А.В. Козина // Материалы VII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». - Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. – 187 с.

90. Кондратьева С.В. Понимание учителем личности учащегося / С.В. Кондратьева // Вопросы психологии. - 1980. - № 5. - С. 143- 147.
91. Копылова Н.В. К вопросу о становлении личностно-профессиональных качеств будущего специалиста / Н.В. Копылова // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 162- 170.
92. Костинская А.Г. Социально-перцептивные процессы в условиях группового принятия решений: дис. ... канд. псих. наук / А.Г. Костинская. – М., 1984. – 202 с.
93. Кроль Л. Человек – оркестр: микроструктура общения / Л. Кроль, Е. Михайлова. – М.: ТОО и Независимая фирма «Класс», 1993. – 160 с.
94. Кроник А.А. Психология человеческих отношений / А.А. Кроник. – М., 1998. – 100 с.
95. Крупенин А.Л. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов / А.Л. Крупенин, И.М. Крохина. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1995. – 480 с.
96. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: МААН, 1993. – 121 с.
97. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л.: Ленингр. орг. о-ва «Знание», 1985. – 32 с.
98. Кулагина Н.Ю. Психологический справочник учителя / Н.Ю. Кулагина. – М., 1991. – 405 с.
99. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: автореф. дис. ... д-ра псих. наук / В.Н. Куницына. – СПб, 1991. – 38 с.
100. Лабунская В.А. Невербальное поведение / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону, 1986. – 135 с.
101. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения / В.А. Лабунская. – М., 2001. – 158 с.
102. Лабутова И.В. Развитие общих коммуникативных умений студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: дис. ... канд. псих. наук / И.В. Лабутова. – Горький, 1990. – 222 с.

103. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
104. Лещинская Е.А. Диагностика и коррекция коммуникативных трудностей у младших подростков: автореф. ... дис. канд. псих. наук / Е.А. Лещинская. – Киев, 1992. – 19 с.
105. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 280 с.
106. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования / В.Я. Ляудис // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. - 1998. - № 2. - С. 88-95.
107. Ляудис В.Я. Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели / В.Я. Ляудис // Вопросы психологии. - 1998. - № 5. - С. 148- 151.
108. Мадэлин Б.-А. Забытое искусство слушать / Б.-А. Мадэлин. – М.: Питер, 1997. – 141 с.
109. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 2000. – (Мастера психологии). – 684 с.
110. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. - М.: «Совершенство», 1998. - 208 с.
111. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова. – Таллин, 1980. – 334 с.
112. Маркова А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
113. Маркова Н.В. Подготовка будущих учителей к активной профессиональной деятельности в процессе изучения курса педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Маркова. – М., 1994. – 16 с.
114. Меламуд В.Э. Принципы формирования информационно-коммуникационной культуры в образовании / В.Э. Меламуд // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 136- 141.

115. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
116. Михальченко Г.Ф. Формирование эмпатии у старшеклассников, ориентирующихся на педагогическую профессию: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Г.Ф. Михальченко. - М., 1989. – 18 с.
117. Москаленко О.В. Личностно-профессиональное развитие современного человека / О.В. Москаленко // Мир психологии. - 2004. - № 4. - С. 168- 178.
118. Мудрик А.В. Коммуникативная культура личности / Мудрик А.В., Гозман О.С. // Базовая культура: теоретические и методические проблемы. – М.: АПН СССР, 1989. – С. 56-67.
119. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1979. – 151 с.
120. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Русс. яз., 1983. – 816 с.
121. Омаров А.М. Управление: искусство общения / А.М. Омаров. – М.: «Советская Россия», 1983. – 237 с.
122. Орлов А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности / А.Б. Орлов, М.А. Хазанова // Вопросы психологии. - 1993. - № 4. - С. 68-73.
123. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. - 2002. - № 2. - С. 64-84.
124. Ососков В.П. Имидж профессии психолога как мотив профессионального выбора / В.П. Ососков, Е.Б. Перелыгина, В.В. Фадеев // Мир психологии. - 2003. - № 4. - С. 151- 159.
125. Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы / Петровская Л.А., Андреева Г.М., Яноушек Я. // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 74-85.

126. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
127. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз – Н. Новгород: Изд-во «Ай кью», 1992. – 262 с.
128. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция профессионального становления личности / Ю.П. Поваренков, В.В. Козлов // Звезды ярославской психологии. - Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2000. - С. 195- 218.
129. Позднякова А.А. Подготовка студентов педагогического вуза к использованию вербальных и невербальных средств общения в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Позднякова. – М., 1994. – 188 с.
130. Практическая психология управления: коммуникативная компетентность: авторский целевой курс интенсивного обучения педагогов и руководителей учебных заведений: в 3 ч. / ГУ ПО адм. Челяб. области, ЧелИРПО; Местечкин В.И. – Челябинск, 1998. - 3 ч. – 280 с.
131. Прикладная социальная психология / Ред. А.Н. Сухов и др. – М. - Воронеж: МОДЕК, 1998. – 688 с.
132. Прутченков А.С. «Свет мой, зеркальце, скажи...»: методические разработки социально-психологических тренингов / А.С. Прутченков. - М.: Новая школа, 1996. - 144 с.
133. Прутченков А.С. Тренинг коммуникативных умений / А.С. Прутченков // Методическая разработка занятий. – М.: Новая школа, 1993. – 47 с.
134. Психогимнастика в тренинге / Макшанов С.И. и др.; ред. Н.Ю. Хрящева. - СПб.: «Речь», 2000. - 256 с.
135. Психологические тесты: в 2 ч. / Ред. А.А. Карелин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 2 ч. – 248 с.

136. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
137. Реан А.А. Социальная педагогическая психология А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
138. Регуш Л.А. Тренинг педагогической наблюдательности / Л.А. Регуш // Вопросы психологии. - 1988. - № 3. С. 86-92.
139. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
140. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1999. – (Мастера психологии). – 376 с.
141. Руднева Т.И. Личность педагога в современном образовательном пространстве / Т.И. Руднева // Мир психологии. - 2004. - № 4. - С. 193-199.
142. Сарсенбаева Б.И. Психологические условия подготовки будущих учителей / Б.И. Сарсенбаева // Психологическая наука и образование. - 2005. - № 1. - С. 16- 27.
143. Селезнева Е.В. Личностно-профессиональный рост и преодоление Персоны / Селезнева Е.В. // Мир психологии. - 2003. - № 4. - С. 159- 164.
144. Семикин В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... докт. псих. наук / В.В. Семикин. –СПб., 2004. – 48 с.
145. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2003. - 208 с.
146. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е.В. - СПб.: ООО «Речь», 2001. - 350 с.
147. Сильченко И.В. Зависимость представлений студентов о межличностных отношениях в группе от ее социально-психологических характеристик: дис. ... канд. псих. наук / И.В. Сильченко. – Гомель, 1993. – 150 с.

148. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения / А.Э. Симановский // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 215- 222.
149. Синягина Н.Ю. Социально-перцептивные характеристики личности педагога / Н.Ю. Синягина, А.А. Деркач // Развитие социально-перцептивной компетентности личности: материалы научной сессии, посвященной 75-летию А.А. Бодалева. - М.: Луч, 1998. - 248 с.
150. Слостенин В.А. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования / В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов // Теория и практика высшего образования. - М., 1991. - С. 3-18.
151. Слостенин В.А. Профессионально педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Педагогика. - № 10. - С. 79-84.
152. Слободчиков В.И. Профессиональный образ педагога как основа его образования / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. // Проблемы изменения и оценки качества психолого-педагогической подготовки учителя: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. - Тула, 1992. - С. 56-59.
153. Степанова М.А. Профессия: практический психолог / М.А. Степанова // Вопросы психологии. - 2001. - № 5. - С. 80-85.
154. Степанова М.А. Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие / М.А. Степанова // Вопросы психологии. - 2003. - № 4. - С. 76-83.
155. Тихонова И.А. Педагогическое общение в школьной библиотеке: скрытые психологические возможности / И.А. Тихонова // Вопросы психологии. - 2001. - № 3. - С. 120- 123.
156. Тюлин М.Ю. Взаимосвязь между эмпатией учителя и его способами разрешения конфликтных ситуаций / М.Ю. Тюлин, А.Ф. Шикун // Записки практических психологов города Твери и области: научно-методический сборник. – Тверь, 1996. – 239 с.

157. Фалунина Е.В. Структура взаимосвязи личностного и профессионального самоопределения студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е.В. Фалунина. – М., 2005. – 15 с.
158. Фельдштейн Д.И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 15- 24.
159. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации / Фонарев А.Р. // Вопросы психологии. - 2004. - № 6. - С. 72-83.
160. Формирование учебной деятельности студентов / Ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
161. Хрусталева Е.А. Взаимосвязь эмпатии и личностных особенностей старшеклассников / Е.А. Хрусталева // Материалы межрегиональной межвузовской научно-практической конференции «Ярмарка научно-практических инициатив студентов». - Пермь: ПГПУ, 2003. - С. 96-100.
162. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пелинг, 1993. – 238 с.
163. Цукерман Г.А. Мы, взрослые и остальные люди / Г.А. Цукерман, В.И. Слободчиков // Семья и школа. – 1990. - № 2. – С. 37-49.
164. Чернышева Н.С. Проблемы психологической подготовки студентов педагогического вуза / Н.С. Чернышева // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 222- 234.
165. Шабельников В.К. Психология души / В.К. Шабельников. – М.: Академия, 2003. – (Высш. образование). – 239 с.
166. Шакуров Р.Х. Психология эмоций: новый подход / Р.Х. Шакуров // Мир психологии. - 2002. - № 4. - С. 30-44.
167. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

168. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики) / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001 – 180 с.
169. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 544 с.
170. Ширманова О.В. Эмоциональная напряженность учителя и студента: взаимосвязь физиологических и психологических показателей / Ширманова О.В. // Психологический журнал. - 2002. - № 2. - С. 88-99.
171. Шувалов В. От неуверенности к профессионализму / В. Шувалов, О. Шиняева // Народное образование. – 1995 - № 1. – С. 121- 123.
172. Эррера Л.М. Развитие коммуникативной компетентности студентов-менеджеров в условиях вузовского обучения: дис. ... канд. псих. наук / Л.М. Эррера. – Тула, 2001. – 163 с.
173. Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание / И.М. Юсупов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993. – 202 с.
174. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 160 с.
175. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов / В.А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 156 с.
176. Яничева Т.Г. Восприятие и оценивание ситуаций межличностного взаимодействия: дис. ... канд. псих. наук / Т.Г. Яничева. – СПб, 1991. – 195 с.
177. Goldstein A. P., Michaels G. Y. Empathy development training, consequences. New Jersey London, 1985. 287 p.
178. Gordon T. Teacher effectiveness training?: N. Y.: Peter H. Wyden, 1974.
179. Rogers C. Freedom to learn for the 80's; Columbus, Ohio, 1983.
180. Rogers C. Empatic: an unappreciated way of being // The Counseling Psychologist. 1975. V. 5, N 2. P. 2—10.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Комплекс психолого-педагогических технологий «Формирование профессиональной коммуникативной компетентности»

Цель – сформировать профессиональную коммуникативную компетентность будущих педагогов-психологов.

Задачи:

Сформировать знания, умения и отношения, соответствующие теоретическому уровню в модели профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов.

1. Сформировать знания:

- собственных перцептивных умений;
- вербальных средств общения;
- невербальных средств общения;
- собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения;
- коммуникативных способностей;
- правил регуляции коммуникативного поведения;
- коммуникативных барьеров;
- методов формирования коммуникативной компетентности;
- средств коррекции коммуникативного поведения.

2. Сформировать умения:

- проявлять эмпатию;
- адаптироваться в различных социальных ситуациях;
- устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми;
- исполнять различные социальные роли;
- правильно воспринимать людей как личностей;
- оказывать влияние на людей;
- владеть вербальными и невербальными средствами общения;
- успешно функционировать в обществе;

- преодолевать трудности в общении;
- оценивать ситуацию межличностного общения;
- анализировать ситуацию межличностного общения;
- планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами;
- организовывать межличностное пространство в процессе общения.

3. Сформировать правильные отношения:

- к себе;
- к профессиональной деятельности;
- к детям;
- к родителям учеников (воспитанников);
- к вышестоящим лицам;
- к коллегам;
- к критике;
- к конфликтам.

КППТ рассчитан на 32 академических часа и состоит из девяти занятий. Два первых занятия представляют собой лекции по два часа и направлены на формирование знаний по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов. Остальные занятия практические и включают в себя элементы социально-психологического тренинга, групповую дискуссию, ролевые и деловые игры и другие методы и средства, направленные на формирование умений по профессиональной коммуникативной компетентности студентов. Каждое практическое занятие рассчитано на четыре часа. Далее следует описание занятий с указанием их целей и содержания.

ЗАНЯТИЕ № 1

Лекция на тему «Введение в психологию общения»

Цель занятия – сформировать понятия о функциях, видах, средствах и структуре общения, о социальной перцепции, механизмах взаимопонимания в процессе общения, содержании и эффектах межличностного восприятия.

План

1. Функции и виды общения.
2. Перцептивная, коммуникативная и интерактивная стороны общения.
3. Вербальные и невербальные средства общения.
4. Механизмы взаимопонимания в процессе общения.
5. Качества личности, способствующие эффективному общению и затрудняющие его.
6. Понятие и виды коммуникативных способностей.

ЗАНЯТИЕ № 2

Лекция на тему «Профессиональная коммуникативная компетентность педагога-психолога»

Цель занятия – сформировать понятие о коммуникативной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности педагога-психолога; изучить методы ее формирования.

План

1. Коммуникативная компетентность как способность к эффективному общению.
2. Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности педагога-психолога.
3. Методы формирования коммуникативной компетентности.
4. Коммуникативные барьеры и способы их преодоления.
5. Правила регуляции коммуникативного поведения.
6. Средства коррекции коммуникативного поведения.

ЗАНЯТИЕ № 3

Цель занятия — создать благоприятные условия для работы группы, ознакомить участников с основными принципами проводимого комплекса психолого-педагогического взаимодействия, принять правила работы, начать освоение активного стиля общения.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Знакомство

В начале работы каждый участник оформляет визитку, где указывает свое имя. При этом студентам предоставляется полная свобода выбора. Имя должно быть написано разборчиво и достаточно крупно. Визитки крепятся на груди так, чтобы все могли прочитать. В дальнейшем на всем протяжении занятий участники обращаются друг к другу по этим именам.

Затем группа делится на пары, в которых участники в течение 5 минут рассказывают друг о друге, после чего каждый кратко на основе полученных сведений представляет своего партнера группе. Основная задача представления — подчеркнуть индивидуальность своего партнера, рассказать о нем так, чтобы все остальные сразу его запомнили. Участники по очереди рассказывают о своем партнере, подчеркивая его особенности (привычки, качества, умения, привязанности и т.п.).

Первое упражнение КППТ призвано настроить участников на серьезное отношение к делу, помочь студентам осознать, что основной принцип, помогающий понять себя и других, — это внимание к человеку. Это задание включает в напряженную работу - предполагает базовые коммуникативные умения: выслушать и услышать, понять, а затем выразить, передать полученное. Использование приема показано и в группе знакомых друг с другом людей, и для впервые встретившихся.

2. Правила группы

В каждой группе могут быть особые правила, но в основе лежат общепринятые, так как их эффективность проверена многолетней практикой проведения таких занятий. Процедуру обсуждения и принятия правил следует использовать для того, чтобы с первых минут показать участникам основные ошибки, которые они допускают в процессе общения. Студенты должны осознать, что это не формальные правила, а нормы, которые значительно сокращают потери времени, позволяют продуктивно работать над собой и освоить наиболее эффективный индивидуальный стиль общения, т.е. достичь

главной цели обучения. Правила предлагались самими участниками, в результате чего были отобраны наиболее приемлемые:

1. Не опаздывать.
2. Заботиться о конфиденциальности жизни группы.
3. Стремиться быть активным участником того, что происходит.
4. Не отказываться от права сказать «нет», а также от права самому (самой) решать, как себя вести, как поступить в той или иной групповой ситуации.
5. По возможности, быть искренним, сообщать достоверные сведения.
6. Иметь право получать поддержку, помощь со стороны группы.
7. Стремиться слушать говорящего, стараясь не перебивать.
8. Ориентировать себя на то, чтобы проявлять активность, участвуя во всех событиях, процедурах, ситуациях, возникающих в ходе работы группы.
9. Иметь право высказывать свое мнение по любому вопросу.
- 10.Использовать обращение на «ты» во время работы группы.
- 11.Сообщать о своих трудностях, мешающих участию в работе группы.
- 12.Высказываться только от своего имени и о том, что воспринято, прочувствовано, переживается, происходит здесь и сейчас.
- 13.Не говорить о присутствующих в третьем лице.

3. Благородный поступок

Ведущий предлагает студентам вспомнить какой-нибудь благородный поступок из их жизни, обращаясь к ним со следующим комментарием: «Для того чтобы жить в мире и согласии с окружающими, иногда приходится чем-то жертвовать. Вспомните, ради кого вам пришлось отказаться от собственного удовольствия и при каких обстоятельствах вы совершили благородный поступок? Была ли это ваша инициатива, вам очень хотелось поступить именно так по отношению к этому человеку? Или он сам попросил, потребовал, и вы

после некоторого колебания выполнили его просьбу? Вспомните конкретные обстоятельства».

Во время выступления очередного участника остальные должны внимательно слушать и помогать ему высказываться. В случае отказа участника от выполнения данного упражнения можно дать ему слово после того, как выступят остальные, но, если он так и не сможет преодолеть внутренний барьер, не следует настаивать. Ему необходимо дать возможность прочувствовать атмосферу группы, убедиться в доброжелательности окружающих. На таких участников стоит обратить особое внимание, не выделяя их из всех остальных. При организации и проведении следующих упражнений им нужно чаще давать возможность включаться в работу, отвечать на вопросы, выступать перед всей группой.

Это одно из первых упражнений КППТ, в ходе которого всем приходится откровенно говорить о себе, своих поступках, их внутренних мотивах. С одной стороны, это диагностика готовности членов созданного коллектива работать над собой, делиться своими мыслями и опытом. С другой стороны, это психологический настрой на доверительный стиль общения, показ возможности жить так, чтобы, не боясь откровенных высказываний, делиться своими чувствами и размышлениями с другими людьми.

4. Список претензий

Комментарий ведущего: «Мы живем среди людей. Бывает всякое, не всегда мы довольны друг другом, иногда даже самые близкие люди вызывают отрицательные эмоции, временами нас чем-то не устраивает все человечество. Давайте проанализируем наше недовольство по отношению к окружающим. Назовем это списком претензий.

Ваши претензии должны быть выражены четко и конкретно, причем список лиц, которым вы предъявляете их, может быть достаточно большим. На эту работу отводится 10 минут. В течение этого времени нужно подготовиться к выступлению. Будьте предельно откровенны и помните, что это вы делаете

только для себя. Чтобы принять людей, нужно понять, чем они нас не устраивают».

На втором этапе участники объединяются в микрогруппы по 4-5 человек и делятся результатами своего анализа, помогая друг другу разобраться в том, чем их не устраивают окружающие. Время одного выступления ограничивается 2 минутами. Все микрогруппы работают одновременно.

Ведущему нецелесообразно вмешиваться в их работу, но, если в какой-то микрогруппе слишком долго длится молчание или студенты занимаются посторонними разговорами, необходимо помочь им настроиться на обсуждение списков претензий.

Упражнение «Список претензий» помогает участникам осознать, что жить среди людей, постоянно обращая внимание на их недостатки, нельзя. Тем более нельзя систематически высказывать свои претензии. Каждый человек имеет право быть самим собой.

5. Зеркало

Группа садится в круг. Каждому участнику предлагается выбрать себе пару, ориентируясь при этом на то, чтобы избранник был наименее знакомым ему человеком.

Комментарий ведущего: «Пусть каждая пара займет удобное место так, чтобы не мешать никому. Встаньте лицом друг к другу, договоритесь, кто будет начинать задание, а кто продолжит. Итак, сейчас тот, кто начинает, будет делать различные движения руками, головой, глазами, всем телом. Второму участнику необходимо с максимальной точностью повторять все движения партнера. Через некоторое время по моему сигналу партнеры поменяются ролями».

Упражнение дает возможность участникам группы лучше почувствовать друг друга, приобрести навыки моторной рефлексии, выявить условия, улучшающие установление контакта, найти пути преодоления барьеров, возникающих в ходе диадного взаимодействия. Участники получают возможность поставить себя на место другого человека.

6. Мой стиль общения

Комментарий ведущего: «В процессе проведения наших занятий вам нужно вести специальный дневник, где будут фиксироваться все изменения, касающиеся стиля вашего общения с людьми. Дневник будет называться «Мой стиль общения». Лучше всего иметь при себе записную книжку, где можно фиксировать все интересные случаи, которые произошли с вами во время общения с окружающими. Образец для записи может быть таким:

Дневник «Мой стиль общения»

1. Дата
2. Партнер(ы) по общению.
3. Содержание общения.
4. Мои новые ощущения.
5. Конкретные выводы.
6. Практические шаги.

Ведите этот дневник в течение всех занятий. Анализируйте, чаще ли вы стали общаться с людьми. Повторяются ли ощущения, которые возникают в процессе общения? Помогают ли вам сделанные выводы? Главное — будьте искренни сами с собой!»

На каждом занятии необходимо выделить время для работы с дневником «Мой стиль общения», предлагая желающим зачитать свои записи. Задание стимулирует активность участников, так как им приходится сознательно анализировать контакты. Его выполнение для многих является очень трудным, заставляет задуматься о стиле своих отношений с людьми, обратить внимание на свою манеру и стиль общения. После выполнения этого задания у членов группы появляется опыт, который послужит предметом обсуждения во время групповых дискуссий.

7. Откровенно говоря...

Комментарий ведущего: «Одной из последних процедур каждого занятия является анкетирование. Вам нужно закончить предложения, которые даны в анкете, и тем самым высказать свое отношение к происходящему. Будьте

предельно откровенны, так как ваше мнение поможет ведущему продумать следующее занятие, сделать его более полезным для вас и всей группы в целом».

Анкета «Откровенно говоря...»

Дата занятия.

Имя.

1. Во время занятия я понял, что ...
2. Самым эффективным считаю ...
3. Я не смог быть более откровенным, так как ...
4. На занятии мне не удалось ...
5. Больше всего мне понравилось, как работал (а) ...
6. На следующем занятии я хотел бы ...
7. На месте ведущего я ...

Подпись

Бланки анкеты целесообразно заготовить заранее. Ведущему нужно внимательно просмотреть ответы студентов, обобщить и сделать для себя необходимые выводы, прежде всего в плане подготовки к занятиям.

Систематическое проведение анкетирования помогает обучающимся выработать прочные навыки ответственного отношения к делу, к самим себе. Во-первых, чтобы заполнить анкету, нужно активно участвовать в занятии, во-вторых, необходимы определенные навыки самоанализа. В-третьих, участнику нужно обладать достаточным мужеством, чтобы указать собственные ошибки и сделать замечания ведущему. Все это способствует решению целей и задач КППТ, дает хорошие результаты.

8. Подведение итогов

Комментарий ведущего: «Занятие закончилось. Вы откровенно высказали свое мнение о нем, но, если что-то осталось в душе, особенно неприятное или тревожное, выскажитесь вслух прямо сейчас. Не уносите домой отрицательные эмоции».

Нужно дать возможность желающим поделиться своими чувствами. Обратит внимание на тех, кто чувствует себя неловко, неуверенно, отрешенно. К ним нужно обязательно подойти после занятия. Напомнить участникам о месте и времени следующего занятия, перечислить, что понадобится для работы. Без проведения этой процедуры нельзя заканчивать работу. У членов группы должна быть последняя возможность сказать то, что их тревожит.

На первом занятии студенты учатся устанавливать контакты. На данном этапе решаются две основные задачи: настройка на партнера (кто он, в каком эмоциональном состоянии, какова его мотивация, чего ждет от работы в группе) и настройка на себя (умение представить себя, вызвать симпатию, заинтересовать, доходчиво изложить информацию, создать чувство общности). Первая встреча призвана сформировать позитивную мотивацию у студентов в соответствии с их потребностями.

ЗАНЯТИЕ № 4

Цель занятия — закрепить активный стиль общения, способствовать самоанализу участников, раскрыть качества, важные для эффективного межличностного общения, ввести игровые процедуры, помогающие формированию коммуникативных навыков студентов.

Занятие целесообразно начать с анализа анкеты «Откровенно говоря...» и дневника «Мой стиль общения». Данное занятие в основном посвящено работе над списком качеств, важных для общения.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Compliment

Комментарий ведущего: «Умение увидеть сильные стороны, положительные качества у любого человека и, главное, найти нужные слова, чтобы сказать ему об этом, является необходимым для приятного и продуктивного общения. Давайте попробуем проверить, насколько мы доброжелательны, умеем ли видеть хорошее в других и говорить об этом».

Участники садятся в большой круг. Каждый должен внимательно посмотреть на сидящего слева и подумать, какая черта характера, какая привычка этого человека ему больше всего нравится. Начинает любой, кто готов сказать приятные слова своему партнеру. Во время высказывания остальные участники должны внимательно слушать выступающего. Тот, кому сделан комплимент, должен как минимум поблагодарить, а затем, установив контакт с партнером, сидящим слева от него, сделать свой комплимент и т.д. по кругу, до тех пор пока все участники не скажут что-то приятное соседу.

Необходимо настроить обучающихся на тактичное отношение друг к другу, на развитие умения слушать и слышать говорящего, обращая внимание на его манеру устанавливать контакт. Если кто-то не готов, он имеет право пропустить ход и сказать комплимент после всех.

Это упражнение из серии психологической разминки, поэтому его основная задача — активный запуск групповых процессов. В ходе его выполнения студенты вынуждены активно общаться друг с другом, забыв о тех неприятностях, которые могли случиться за пределами данного коллектива. Активное взаимодействие настраивает на продуктивную работу, снимает определенную скованность, которая бывает у некоторых участников в самом начале встречи.

2. Мой стиль общения

Комментарий ведущего: «Сейчас мы поработаем с дневниками «Мой стиль общения». Объединитесь в микрогруппы по 7-8 человек и обсудите записи, которые вы сделали после первого занятия. Каждый может зачитывать что хочет, можно комментировать свои записи, исходя из последних наблюдений и впечатлений».

Работа с дневниками «Мой стиль общения» является обязательным элементом каждого занятия. Поэтому следует выделить необходимое количество времени для обсуждения записей участников. Ведущему нужно предостеречь их от типичной ошибки — превращения обсуждения записей в дневнике в формальный разговор по принципу «лишь бы что-нибудь сказать».

Для этого каждому нужно предложить различные формы работы с данным материалом. Например, после обсуждения в микрогруппах участники решают вопрос о том, кто из них смог дать более глубокий и интересный анализ своих коммуникативных особенностей. Решение принимается большинством голосов в каждой микрогруппе.

3. Список качеств, важных для общения

Комментарий ведущего: «Среди множества качеств, характеризующих человека во всех его проявлениях, есть такие, которые относят к качествам, крайне необходимым и важным для эффективного общения людей.

На первом этапе (5 минут) вам нужно самостоятельно и индивидуально составить список качеств, важных для общения. Чем больше их вы включите в этот список, тем интереснее будет работать на втором этапе. При составлении списка постарайтесь представить себе общительного человека. Каким он должен быть? Чем он отличается от других людей? Вспомните литературных героев, своих знакомых и т.д. Это поможет составить перечень качеств, важных для приятного и продуктивного общения.

На втором этапе мы проведем дискуссию, основная цель которой — выработать общий список качеств, важных для общения. При этом любой может высказать свое мнение, аргументируя его, приводя примеры, иллюстрирующие, как и когда эти качества помогали преодолеть то или иное препятствие, улучшить отношения с окружающими. Названные качества включаются в общий список большинством голосов, который оформляется на доске.

На третьем этапе каждый участник записывает в свой листок только что составленный общий список качеств, важных для общения. Он имеет примерно следующий вид.

Список качеств, важных для общения

Качество	Самооценка
Умение слушать	
Тактичность	

Умение убеждать	
Интуиция	
Наблюдательность	
Душевность	
Энергичность	
Открытость	

Подпись

Затем в графе «Самооценка» каждый из вас должен поставить оценку по 10-балльной шкале. Не забудьте подписать оценочный лист и сдать ведущему. Он будет нужен для следующего занятия».

Во время общегруппового обсуждения не следует навязывать свою точку зрения, необходимо лишь следить за ходом дискуссии и соблюдением правил голосования. Время на дискуссию не ограничивается — она может длиться от 0,5 до 1,5 часа. Главное, чтобы было серьезное и содержательное обсуждение. Это основная процедура занятия, в ходе которой нужно обсудить различные точки зрения на модель общительного человека. Упражнение интересно тем, что дает возможность увидеть, как одно и то же явление может восприниматься по-разному. Каждый участник практикуется в отстаивании своей позиции, при этом соблюдая правила культуры дискуссии. В итоге получается обобщенный список, который можно рассматривать в качестве результата «мозгового штурма».

4. Экстрасенс

Комментарий ведущего: «Представьте себе, что вы обладаете экстрасенсорными способностями, в частности умеете читать мысли и чувства другого человека по выражению его глаз, по мимике и позе. Теперь выберите одного человека, чье состояние и мысли вы будете угадывать. Вам дается 3 минуты на то, чтобы письменно изложить, о чем он думал во время занятия, какие чувства испытывал и т.п.

Затем, обращаясь к человеку, состояние которого вы описали, расскажите ему о нем (о его чувствах и мыслях). Тот, чье состояние вы описывали, может

прокомментировать этот рассказ — подтвердить правильность выводов экстрасенса или опровергнуть.

Перед началом упражнения можно предложить участникам объединиться в пары и каждому охарактеризовать состояние и мысли своего партнера, т.е. отработать этюд в открытом режиме. Но можно провести его в закрытом режиме, т.е. описать состояние соседа, который не знает, что все это относится к нему. Затем члены группы должны определить, о ком шла речь. Данное упражнение нацелено на практическую отработку навыков понимания другого человека, формирование эмпатии.

5. Принимаю решение

Комментарий ведущего: «Одно из важнейших умений, которым необходимо овладеть каждому человеку, — умение самостоятельно принимать решения. Составьте перечень тех из них, которые приняли за последнее время, например за прошедшую неделю или месяц, а может быть год, если это очень серьезные решения. На первом этапе нужно просто записать содержание решений, которые касаются непосредственно вас. Например: «Я решила жить отдельно от родителей» или «Я решил заняться изучением иностранного языка» и т.п. На это отводится 5 минут.

Сейчас проанализируйте записи и откровенно ответьте на следующие вопросы: «Кто вам помогал принимать эти решения? Или, может быть, их кто-то принимал за вас? Если «да», то почему? Почему решения, которые касаются только вас, принимает кто-то другой? Значит, вы до сих пор не научились этому? Объединитесь в микрогруппы по 3-4 человека и обсудите записи».

Для того чтобы помочь участникам настроиться на серьезное осмысление своей повседневной практики принятия решений, можно включить музыку. Это упражнение помогает будущим педагогам-психологам понять необходимость самостоятельного решения своих жизненных проблем, в том числе и в сфере общения.

6. Откровенно говоря...

Методика дана в разделе «Занятие № 1», упражнение 7.

7. Подведение итогов

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими чувствами и эмоциями, которые возникают в процессе общения, делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги, развивающие коммуникативную сферу личности. Все это записывается в дневнике «Мой стиль общения».

ЗАНЯТИЕ № 5

Цель занятия — способствовать дальнейшему сплочению группы и углублению процессов самораскрытия, формированию умения самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению, с помощью активного игрового взаимодействия совершенствовать коммуникативные умения и навыки будущих педагогов-психологов.

Ведущему целесообразно придерживаться уже сложившейся схемы проведения занятия: 1) анализ анкет «Откровенно говоря...»; 2) напоминание о правилах и учет мнений участников об их изменении; 3) психологическая разминка — упражнения, включающие участников в активную работу над собой; 4) анализ домашнего задания; 5) основное упражнение; 6) заключительное анкетирование.

Главной процедурой является коммуникативная игра «Воздушный шар». Поэтому для ее проведения необходимо выделить достаточное время и обязательно провести обсуждение. Во время самой игры ведущий не должен вмешиваться в ее ход. Все пожелания следует сделать предварительно. Лишь в том случае, когда участники заходят в тупик, ведущий может вмешаться.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Нетрадиционное приветствие

Комментарий ведущего: «Человек живет в мире стереотипов, которые нередко обедняют нашу жизнь и отношения с близкими людьми. Например, при встрече с друзьями мы часто говорим «Привет! Как дела?» Как вы

приветствуете друг друга? Кто готов рассказать и показать традиционные способы, приемы, манеру приветствия?

Что вы при этом испытываете? Наверное, не очень много эмоций, так как это дело привычное. Вы всегда так здороваетесь. Теперь давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно и освоим нетрадиционные приветствия. Какие? Вы можете сами придумать их и показать всем. Кто хочет это сделать? Прошу. Для начала предлагаю несколько вариантов приветствия:

- 1) ладонями, но только их тыльной стороной;
- 2) стопами ног (внутренней частью, только очень легко, чтобы не было больно);
- 3) коленями (внутренней стороной колена левой ноги слегка коснуться внутренней стороны колена правой ноги партнера);
- 4) плечами (правое плечо легонько прикасается к левому плечу партнера, а затем наоборот);
- 5) лбами (но очень осторожно, чтобы не повредить ни собственной головы, ни головы партнера).

Назовите ваши варианты. Мы готовы их попробовать».

Во время этой разминки не следует настаивать на том, чтобы все члены группы обязательно выполняли предлагаемые виды приветствий. Следует обратиться к ним с просьбой установить контакты со всеми участниками тем или иным способом. Целесообразно провести такие приветствия организованно, т.е. сначала объявляется приветствие тыльной стороной ладони и дается время 1-2 минуты, с тем чтобы все успели поздороваться друг с другом именно этим способом. Затем объявляется новый тип приветствия и также дается 1-2 минуты. И так до тех пор, пока не будут исчерпаны все варианты. После окончания этого упражнения участники делятся друг с другом и со всей группой своими ощущениями.

Эта психологическая разминка помогает включить всю группу в активную деятельность. Кроме того, успешное проведение упражнения

позволяет участникам осознать, что стереотипы часто затрудняют выражение истинного отношения к партнеру по общению.

2. Мой стиль общения

Комментарий ведущего: «Откройте свои дневники, где зафиксированы изменения, касающиеся стиля вашего общения с людьми. Что вы смогли отметить в дневнике, какие выводы сделать? Поделитесь своими наблюдениями со всей группой. Необязательно читать записи, можно комментировать их. Кто готов начать?»

На этом занятии участники объединяются в пары с человеком, который им более приятен и кому хочется рассказать о самом сокровенном. Необязательно вмешиваться в содержание разговора пар, но перед его началом стоит еще раз напомнить, для чего проводится обсуждение их записей в дневнике, настроить на серьезную работу. Данная процедура каждый раз должна проводиться по-новому, чтобы у членов группы не возникало ощущения потерянного времени.

3. Грани сходства

Комментарий ведущего: «Поразмышляем о том, что нас объединяет в этом мире - таких разных, часто непонятных для других. Для этого нужно выбрать себе партнера и сесть рядом с ним, взяв при этом чистый лист бумаги и ручку. Напишите заголовок «Наше сходство» и поставьте двоеточие.

Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами. Он не похож на вас. Другой характер, рост, цвет волос или глаз — очень много различий. И это естественно, ведь он другой. Но сейчас подумайте о том, что вас объединяет, в чем сходство. Ведь оно есть. Только нельзя об этом спрашивать партнера. В течение 5 минут будем молча работать, заполняя листок под заголовком «Наше сходство», думая об этом человеке и о себе одновременно.

Постарайтесь написать не только о сходных физических или биографических признаках. Они, разумеется, важны, но поразмышляйте больше о психологических характеристиках, которые могут вас объединять.

Для записей рекомендуется следующий стиль. «Мы оба(е) добрые»; «Мы оба(е) тактичные»; «Мы оба(е) приятные в общении»; «Мы оба(е) любим слушать музыку» и т.д. После того как закончите перечисление сходств, нужно передать списки друг другу, для того чтобы выяснить согласие или несогласие с тем, что написал партнер. Если вы ничего не имеете против его записей, они остаются в списке. Если вас что-то не устраивает, вы просто вычеркиваете эту запись, тем самым давая понять, что ваш партнер ошибся».

Во время выполнения этого упражнения ведущему нужно следить за тем, чтобы участники не общались между собой. На время работы целесообразно включить легкую музыку. После выполнения упражнения следует провести обсуждение результатов работы и ощущений участников, давая возможность высказаться всем.

Данное упражнение помогает студентам осознать то общее, что есть у людей, какими бы разными они ни казались. Пройдя через поиски и осознание общего с человеком, сидящим напротив, участник лучше понимает, что при желании и определенном усилии всегда можно найти то, что объединяет тебя с другим. Это помогает в общении, позволяет найти общий язык в самых критических и безвыходных ситуациях.

4. Воздушный шар

Комментарий ведущего: «Представьте себе, что вы — экипаж научной экспедиции, которая возвращается на воздушном шаре после выполнения научных изысканий. Вы осуществляли аэрофотосъемку необитаемых островов. Вся работа выполнена успешно. Вы уже готовитесь к встрече с родными и близкими, летите над океаном и до земли 10 км. Произошло непредвиденное — в оболочке воздушного шара по неизвестным причинам образовалось отверстие, через которое выходит газ, заполнявший оболочку. Шар начинает стремительно снижаться. Выброшены за борт все мешки с песком, которые были припасены на этот случай в гондоле воздушного шара. На некоторое время падение замедлилось, но не прекратилось».

Через 5 минут шар стал падать с прежней, очень большой скоростью. Весь экипаж собрался в центре гондолы для того, чтобы обсудить создавшееся положение. Нужно принимать решение, что и в какой последовательности выбрасывать за борт. Вот перечень предметов и вещей, которые остались в гондоле шара:

№ п/п	Наименование	Количество
1	Канат	50 м
2	Аптечка с медикаментами	5 кг
3	Компас гидравлический	6 кг
4	Консервы мясные и рыбные	20 кг
5	Секстант для определения местонахождения по звездам	5 кг
6	Винтовка с оптическим прицелом и запасом патронов	25 кг
7	Конфеты разные	20 кг
8	Спальные мешки	(по одному на каждого члена экипажа)
9	Ракетница с комплектом сигнальных ракет	8 кг
10	Палатка 10-местная	20 кг
11	Баллон с кислородом	50 кг
12	Комплект географических карт	25 кг
13	Канистра с питьевой водой	20 л
14	Радиоприемник	3 кг
15	Лодка резиновая надувная	25 кг

Ваша задача — решить вопрос о том, что и в какой последовательности следует выбросить. Но сначала примите это решение самостоятельно. Для этого нужно взять лист бумаги, переписать список предметов и вещей, а затем с правой стороны рядом с каждым наименованием поставить порядковый номер, соответствующий значимости предмета. При определении значимости предметов и вещей, т.е. очередности, с какой вы будете от них избавляться, нужно иметь в виду, что выбрасывается все, а не часть, т.е. все конфеты, а не половина. Когда вы примите индивидуальное решение, нужно приступить к выработке группового решения, руководствуясь следующими правилами.

1. Высказать свое мнение может любой член экипажа.
2. Количество высказываний одного человека не ограничивается.

3. Решение принимается, когда за него проголосуют все члены экипажа без исключения.

4. Если хотя бы один возражает против принятия данного решения, оно не принимается, и группа должна искать иной выход.

5. Решения должны быть приняты в отношении всего перечня предметов и вещей.

Время, которое есть в распоряжении экипажа, неизвестно. Во многом это зависит от того, как быстро вы будете принимать решения. Если экипаж единогласно проголосует за то, чтобы выкинуть какой-то предмет, он считается выброшенным, и это может замедлить падение шара.

Я желаю вам успешной работы. Главное — остаться в живых!»

Нужно ответить на все вопросы, но не подсказывать выход из создавшегося положения. Его должны найти сами участники. Во время работы нельзя вмешиваться в процесс обсуждения и отвечать на вопросы. Необходимо просто следить за выполнением правил, особенно за голосованием.

Время на игру — 20-25 минут. Можно увеличить время, если группа вяло включается в обсуждение, особенно на начальном этапе. Если группа сумела принять все 15 решений при 100 %-ном голосовании, нужно поздравить участников и попросить их подумать над причинами успешного выхода из столь критической ситуации.

Если они не смогли принять за отведенное время все 15 решений, то ведущий объявляет, что экипаж разбился, и просит подумать над причинами, которые привели к этой катастрофе. Анализ результатов и хода игры можно провести сразу после ее окончания, можно и на следующем занятии, дав возможность более глубоко разобраться в причинах удачи или неудачи, проанализировать ошибки и попытаться прийти к общему мнению.

Ход и результаты игры «Воздушный шар» могут послужить материалом для групповых дискуссий на оставшихся занятиях. Она дает возможность демонстрации того, что ее участники не умеют продуктивно общаться. Моделируемые игрой обстоятельства сталкивают жизненные интересы

студентов, а правила игры ставят их перед необходимостью искать цивилизованные пути выхода из критической ситуации.

5. Угадай чувство

Комментарий ведущего: «Сейчас я раздам каждому из вас карточки, на которых обозначены те или иные чувства и эмоциональные состояния. Прочитайте, что на них написано, но так, чтобы надпись не видели другие члены группы, и затем по очереди изобразите это состояние. Мы будем смотреть и постараемся понять, какое чувство изображено».

В ходе упражнения ведущий дает возможность участникам высказать свои мнения относительно изображенного состояния, затем называет его. В ходе обсуждения нередко высказываются идеи о том, какие чувства распознаются с трудом, что может способствовать их пониманию. Каждый раз после того, как эмоциональное состояние названо, ведущий спрашивает, на какие признаки студенты ориентировались, определяя его. Такое обсуждение дает возможность сформировать «банк» тех невербальных проявлений, на которые можно ориентироваться, определяя состояние человека.

Упражнение позволяет формировать эмпатию, а также выразительность поведения у тех участников, которым предлагается изобразить то или иное состояние.

6. Оценка группы

Комментарий ведущего: «Сейчас мы вернемся к спискам качеств, важных для общения, и самооценке, т.е. к тому, что вы сделали ранее. У вас будет реальная возможность еще раз просмотреть эти списки и свои оценки. В случае необходимости вы можете внести коррективы как в сторону увеличения оценки, так и ее уменьшения. На это у вас есть 3 минуты. Но так думаете вы. А как думают все остальные?»

Проведем коллективную экспертизу ваших самооценок. Для этого нужно объединиться в микрогруппы по 7-8 человек и, выслушав каждого, провести соответствующую коррекцию. Микрогруппа может утвердить самооценку участника, если ни у кого из остальных нет существенных замечаний, но может

и снизить оценку. Для этого нужно провести открытое голосование по тем пунктам, которые вызвали сомнения. Если предложение будет принято большинством голосов, то участник должен внести эту измененную оценку в свой список, в графу «Оценка группы».

7. Я в тебе уверен

Комментарий ведущего: «Объединитесь в пары. Сядьте друг против друга. Посидите некоторое время молча, просто глядя в глаза. Это трудно, не совсем привычно, но вы ведь уже знакомы.

Теперь по очереди высказывайтесь, каждый раз начиная фразу следующими словами: «Я уверен, что ты ...». Например: «Я уверен, что ты поможешь мне, если мне будет нужно», «Я уверен, что ты никогда не скажешь обо мне плохо».

Упражнение нацелено на дальнейшее сближение членов группы, на повышение степени их взаимного доверия.

8. Откровенно говоря... См. раздел «Занятие № 1», упражнение 7.

9. Подведение итогов. См. раздел «Занятие № 2», упражнение 8.

ЗАНЯТИЕ № 6

Цель занятия — продолжить закрепление полученных умений и навыков, расширить представления будущих педагогов-психологов о способах самоанализа и самокоррекции в сфере общения.

На этом занятии необходимо сосредоточить основное внимание на овладении новыми способами самоанализа и на активном общении участников во время контактов и ролевой игры. Она является основной процедурой занятия и требует тщательной и серьезной подготовки, детального объяснения всех правил и содержания. Процесс должен идти без активного вмешательства ведущего.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Волшебное слово

Комментарий ведущего: «Одним из основных коммуникативных умений, которыми должен владеть общительный человек, является умение говорить волшебные слова. В самом начале разговора нужно расположить собеседника к себе, сказать несколько слов, которые помогли бы вам установить доброжелательные отношения.

Давайте вспомним некоторые волшебные слова и выражения: «пожалуйста», «спасибо», «будьте любезны», «благодарю вас», «извините меня» и т.п. Какие еще волшебные слова вы знаете? Прошу высказываться. А теперь в ходе взаимных приветствий и контактов постарайтесь употреблять их, каждый раз сознательно отмечая свои собственные ощущения и реакцию партнера.

Свободно передвигаясь по комнате, поприветствуйте друг друга, используя те волшебные слова, которые вспомнили во время общего обсуждения. Время на приветствия — 4 минуты. Желательно подойти к возможно большему числу участников».

Студентов необходимо настроить на серьезный лад, так как многим кажется, что это слишком простое задание. При проведении этого упражнения целесообразно периодически останавливать работу для фиксации впечатлений и формирования новой установки. В дальнейшем следует постоянно обращать внимание группы на необходимость пользоваться волшебными словами в процессе общения.

2. Мой стиль общения

Комментарий ведущего: «На этом занятии мы продолжим анализ дневников «Мой стиль общения». Это необходимо делать регулярно, так как коммуникативные умения и навыки, как и любые другие социально-психологические качества человека, могут быть усовершенствованы. Но для этого нужна постоянная и систематическая работа над собой с использованием специальных способов самоанализа и самокоррекции.

Сейчас в группах по 3-4 человека вы проанализируете записи, которые сделали дома, а затем продолжим изучение стиля общения, но уже с помощью специальной аналитической таблицы «Круг общения».

Круг общения

Возрастная категория	Имя и фамилия	Тип отношений
Сверстники		
Люди старше меня на 3-5 лет		
Люди старше меня на 6-10 лет		
Люди старше меня более чем на 10 лет		
Юноши и девушки моложе меня на 1 —		
Подростки моложе меня на 4-5 лет		
Совсем маленькие дети		

В графу «Имя и фамилия» впишите имена и фамилии людей, с которыми действительно регулярно общаетесь, а не ограничиваетесь приветствием или разговором раз в месяц. Если их будет много, увеличьте место в таблице для того, чтобы вписать всех. Проанализируйте, постарайтесь понять, в каких отношениях вы с этими людьми. Кто лидер в вашей паре во время общения? Кто из вас инициирует общение? Какие чувства испытываете во время разговора с каждым из них? Почему? Что является предметом беседы, о чем вы чаще всего говорите, какие проблемы обсуждаете? Каким образом вы заканчиваете диалог? Что испытываете после его завершения? Как часто происходят ваши встречи и как долго они длятся?

Исходя из всего вышесказанного, сделайте запись в графе «Тип отношений (общения)». Необязательно зачитывать все записи, а те, которые вы сделали в своем дневнике, можно комментировать, добавлять новые впечатления. Во время занятия вы, вероятно, не сможете заполнить всю таблицу. Но у вас есть время поработать над ней до следующей встречи».

Во время объяснения правил работы с аналитической таблицей «Круг общения» необходимо ответить на вопросы участников, например такие: кого можно и нужно включать в таблицу и как анализировать особенности отношений и общения с разными людьми? Целесообразно заслушать несколько человек с первыми итогами, т.е. дать возможность всей группе удостовериться, что все правильно поняли требования по заполнению таблицы.

Эта работа дает возможность осмыслить круг своего общения, так как заполнение таблицы обнаруживает, что у кого-то это в основном сверстники, у кого-то только люди значительно моложе или старше и т.д. Полученная информация может быть использована в дальнейшем.

3. Грани различия

Комментарий ведущего: «На прошлом занятии мы работали парами, определяя, чем вы похожи друг на друга. Теперь нужно снова сесть рядом с прежним собеседником. Попробуйте вспомнить: что же вас объединяет? О чем вы писали в прошлый раз? Если за прошедшее время у вас появились еще какие-то дополнительные соображения о том, что вас может объединять, поделитесь этим со своим партнером. На это отводится 2-3 минуты. Теперь возьмите новый лист бумаги и напишите название «Наши различия».

Посмотрите внимательно на человека, сидящего рядом с вами. Подумайте о том, в чем вы разные. Нельзя об этом спрашивать партнера. В течение 4-5 минут молча заполните листок, думая об этом человеке и о себе одновременно. При этом постарайтесь написать не только о физических или биографических различиях. Они, разумеется, важны, но поразмышляйте больше о психологических характеристиках. В чем вы не похожи друг на друга? Рекомендуется следующий стиль для ваших записей.

«Ты более общителен (общительна), чем я»;

«Ты более тактичен (тактична), чем я»;

«Ты менее принципиален (принципиальна), чем я»;

«Ты менее уступчив (а) в разговоре, чем я».

После того как вы закончите перечисление различий, передайте списки друг другу, для того чтобы выразить свое согласие или несогласие с тем, что написал партнер. Если вы согласны с его записью, то она остается в списке; если нет, вы просто вычеркиваете эту запись, тем самым давая понять, что он ошибся в своем утверждении. После такого взаимного анализа можете обсудить результаты работы, особенно если есть серьезные разногласия.

Во время этого упражнения необходимо внимательно следить за тем, чтобы участники не общались между собой на первом этапе. На время работы целесообразно включить легкую музыку. После окончания упражнения следует провести общегрупповое обсуждение его результатов и впечатлений участников, давая возможность высказаться всем.

Цель этого упражнения — помочь участникам осознать, что, несмотря на различия, которые они нашли и записали, можно и нужно понимать друг друга, принимать другого человека таким, какой он есть.

4. Установление контактов

Комментарий ведущего: «Умение устанавливать контакты совершенно необходимо для приятного и продуктивного общения. Но человек не рождается с этим умением, оно — результат длительной и настойчивой работы над собой. Именно этим мы сейчас и займемся. Проведем серию встреч с разными людьми. Вы, используя уже освоенные приемы и способы общения, должны легко и свободно войти в контакт с партнером, начать разговор или поддержать его, так же тепло и доброжелательно попрощаться с ним».

Члены группы встают (салятся) по принципу «карусели», т.е. лицом друг к другу, и образуют два круга: внутренний неподвижный (стоят спиной к центру круга) и внешний подвижный (расположены лицом к центру круга). По сигналу все участники внешнего круга делают одновременно 1 или 2 шага вправо (или пересаживаются на стул, стоящий справа от них) и оказываются перед новым партнером. Таких переходов будет несколько. Причем каждый раз роли участникам предлагает ведущий.

Примеры ситуации «встреча»:

1. Перед вами человек, которого вы видите в первый раз, но он вам очень понравился и вызвал желание с ним познакомиться. Некоторое время вы раздумываете, а затем обращаетесь к нему. Время на установление контакта, приветствие и проведение беседы — 3 минуты. Затем по сигналу ведущего участники должны в течение 1 минуты закончить начатую беседу, попрощаться и перейти вправо к новому собеседнику. Эти правила распространяются и на нижеследующие ситуации.

2. В вагоне метро вы случайно оказались рядом с довольно известным киноактером. Вы обожаете его и, конечно, хотели бы с ним поговорить. Ведь это такая большая удача. Роль актера играют сидящие во внутреннем круге.

3. Вам очень нужна довольно крупная сумма денег. Вы решили поговорить с родителями. Роль одного из родителей играют участники внешнего круга, причем необязательно пол родителя должен соответствовать полу играющего.

4. Вы узнали, что один из ваших одноклассников очень плохо отзывался о вас в праздничной компании. Надо с ним поговорить. Конечно, это не очень приятный разговор, но лучше сразу все выяснить, чем строить догадки и переживать по этому поводу. Случай представился: вы одни, никого нет рядом.

Ведущему следует обратить особое внимание всех на то, как они вступают в контакт, начиная встречу, какие приемы и способы коммуникации используют, как поддерживают разговор и заканчивают беседу. Задача преподавателя — подобрать такие ситуации, чтобы было интересно решать поставленную проблему. Целесообразно отводить достаточно времени на обсуждение партнерами результатов проведенной встречи.

5. Эмоциональная скульптура

Комментарий ведущего: «Разделитесь на две подгруппы. Каждой подгруппе дается 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет выбрать какое-либо чувство или эмоцию и продумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное

действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. В то время как первая подгруппа показывает то, что она подготовила, вторая подгруппа отгадывает, какое чувство или эмоция изображены. Затем подгруппы меняются местами».

Подгруппы готовятся в разных помещениях. После выполнения упражнения проводится обсуждение результатов. Необходимо выявить, допущены ли были участниками подгрупп ошибки и каков их характер.

Как правило, ошибки, допускаемые в этом упражнении, связаны со следующими обстоятельствами:

- участники не поняли изображение, которое предлагалось другой подгруппой;
- участники не нашли точного слова для обозначения изображенного чувства или эмоции;
- участникам не удалось передать в своем изображении содержание эмоции или чувства.

Если допущена ошибка, то в ходе обсуждения можно поговорить о том, с чем она связана. Часто причиной ошибок бывает несогласованность в работе подгруппы, неумение выслушать и услышать всех.

Если же подгруппы правильно идентифицируют предложенные им изображения эмоциональных состояний или чувств, то ведущий может задать группе вопрос: «По каким признакам вы определили чувство?» Ответ на этот вопрос позволяет выявить те конкретные проявления невербального поведения человека, которые являются сигнально значимыми для понимания состояния других людей.

6. Ролевая игра «Необитаемый остров»

Комментарий ведущего: «В результате кораблекрушения вы оказались на необитаемом острове с богатым животным и растительным миром. Но жизнь там полна опасностей: ядовитые растения и животные, ливневые дожди, кратковременный, но жестокий холод, могут быть и визиты каннибалов с соседних островов. В ближайшие несколько лет вы не сможете вернуться к

нормальной жизни, в родные края. Ваша задача — создать для себя нормальные условия, в которых вы могли бы выжить. Поймите серьезность и опасность происшедшего. Люди иногда в этих обстоятельствах теряют человеческий облик, вспыхивают ссоры и драки со смертельным исходом. Тут не место для развлечений— вам надо есть и пить, обустроить жилье и т.п.

Нужно освоить остров, организовать на нем хозяйство, наладить социальную жизнь, распределить основные функции и обязанности. Следует продумать и то, каким образом они будут выполняться. Прежде всего, решите вопрос о власти. Какой она будет на вашем острове? Кто будет принимать окончательное решение? Каким образом будет контролироваться выполнение? Как будет распределяться пища? Имеет ли право человек жить на вашем острове, никого не слушая и никому не подчиняясь? Какие у вас будут праздники? Как их будете устраивать?

Разработайте нравственно-психологический кодекс взаимоотношений примерно из 15-20 пунктов. Правила нужны конкретные, а не абстрактные, они должны помогать решению возникающих проблем, эффективному сотрудничеству, предотвращению конфликтов и ссор. Нужно также предусмотреть санкции за нарушения установленных правил.

На все обсуждение и принятие правил дается час и полная свобода действий в рамках задания. Нужно выбрать летописца, который будет фиксировать основные события, записывая все решения и то, каким образом проходило обсуждение».

Задача ведущего — подробно проинструктировать участников об условиях проживания на острове. Следует ответить на все их вопросы, но при этом нельзя подсказывать решение проблемы. Во время обсуждения не следует вмешиваться в его ход. Все отведенное время участники должны работать самостоятельно, без какой-либо помощи. Вмешаться лучше в том случае, если возникнет острая, напряженная ситуация, способная привести к конфликту. После игры необходимо провести обсуждение, обратив особое внимание на стиль и манеру общения участников, на способы согласования и принятия

решений, предупреждение конфликтных ситуаций, желание и умение студентов слушать и слышать других, учитывать их мнение и т.п.

7. *Откровенно говоря...* См. раздел «Занятие № 1», упражнение 7.

8. *Подведение итогов.* См. раздел «Занятие № 2», упражнение 8.

Ведущий напоминает участникам о необходимости вести постоянные наблюдения за своими эмоциями и чувствами, которые возникают в процессе общения с разными людьми и работы с аналитической таблицей «Круг общения».

ЗАНЯТИЕ № 7

Цель занятия — продолжить работу по самоанализу, совершенствованию умений эффективного общения, коммуникативных навыков студентов.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. Я хочу тебе подарить

Комментарий ведущего: «Сегодня, приветствуя друг друга и обмениваясь любезностями, каждый будет дарить партнеру подарок, но не реальный, а гипотетический. Самое главное — подарить его от всей души. Поздоровавшись с партнером, преподнесите свой подарок, исходя из его личностных особенностей. Спрашивать: «Что тебе подарить?» или «Что ты хочешь?» — нетактично. На этот вопрос каждый отвечает самостоятельно, ориентируясь на конкретного человека, думая о нем, его увлечениях, привязанностях. После того как вручите подарок, ваш собеседник должен высказать свое отношение к нему. Если подарок понравился, то чем; если нет, то почему и что в действительности он хотел бы получить в качестве подарка».

Эта психологическая разминка помогает доброжелательно настроиться на партнера, так как приходится делать выбор подарка с учетом индивидуальности каждого из участников.

2. Мой стиль общения

Комментарий ведущего: «Сегодня основное внимание при анализе дневников обратим на характеристику типа отношений (общения) с теми

людьми, которых вы записали в таблице «Круг общения». Для этого объединитесь в микрогруппы по 4-5 человек и обсудите ваши записи».

Перед началом обсуждения участникам следует напомнить основные вопросы, по которым можно судить о типе отношений с тем или иным человеком. (См. раздел «Занятие № 4», упражнение 2).

3. Установление контактов

Комментарий ведущего: «Мы продолжаем работать над проблемой установления контакта и сейчас выполним такое упражнение. Пусть кто-нибудь (кто именно, мы решим позже) выйдет из комнаты. Когда он вернется, ему надо будет определить, кто из участников готов вступить с ним в контакт. При этом мы все будем пользоваться только невербальными средствами общения. Сделать вывод о наличии желания установления контакта или о его отсутствии надо после того, как вы посмотрите на человека».

Ведущий спрашивает группу о том, кто хотел бы начать работу, или предлагает это сделать конкретному участнику. Вызвавшийся (или выбранный) выходит из комнаты, а группа в его отсутствие определяет участника, которому надо будет вступить в контакт. Остальные должны демонстрировать нежелание, отсутствие готовности это сделать. Затем приглашается ожидающий за дверью участник и он, последовательно подходя к каждому, определяет готовность участников вступить в контакт.

Упражнение включает еще два последовательных шага, организация которых аналогична приведенному выше, только во втором случае в контакт готовы вступить трое участников, в третьем — каждый сам решает, будет он вступать в контакт или нет.

При обсуждении результатов упражнения обращается внимание на признаки, которые были определяющими при установлении готовности к вступлению в контакт. Предметом обсуждения могут стать сложности, связанные с однозначностью предъявления своего желания вступить в контакт (или его отсутствием).

4. Событие

Ведущий напоминает всем о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, эмоциями и чувствами, которые возникают в процессе общения с разными людьми, делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги, развивающие коммуникативную сферу личности.

В дополнение к уже освоенным способам самоанализа предлагается еще один — «Событие». Для этого нужно заготовить таблицу «Событие».

Событие

Содержание события	
Кого обрадовало?	
Кого огорчило?	
Кто помогал?	
Кто мешал?	

В графе «Содержание события» участникам предлагается описать несколько самых важных событий из их прошлой или настоящей жизни. Затем в соответствии с названием каждой следующей графы необходимо вспомнить и перечислить тех людей, кого случившееся обрадовало или огорчило, а также тех, кто помогал или мешал. Это упражнение является серьезным материалом для анализа взаимоотношений с окружающими. Введение новой части дневника служит для поддержания интереса участников при осмыслении своей манеры общения, круга тех лиц, которые наиболее активно участвуют в их жизни.

5. Мое переживание

Упражнение проводится в микрогруппах по 3-4 человека, состав которых определяют сами участники по критерию наилучшего знания партнеров.

Комментарий ведущего: «В опыте каждого из нас есть ситуации, которые сопровождались глубокими эмоциональными переживаниями. Вспомните одну из таких ситуаций и расскажите о ней в группе. Постарайтесь описать свое

состояние в тот момент как можно детальнее, чтобы слушатели смогли вчувствоваться в него».

Упражнение направлено на развитие эмпатии, навыков вербализации состояний, дает возможность получать дополнительные представления о субъективных особенностях их переживаний, способствует сплочению участников и улучшению групповой атмосферы.

6. Достижение цели в общении

Комментарий ведущего: «Довольно часто мы сталкиваемся в жизни с ситуациями, в которых нам необходимо побудить другого человека что-то сделать. Наши попытки окажутся более результативными, если мы учтем личностные особенности человека, к которому обращаемся, а также его настроение, состояние в момент разговора. Будем опираться на эти идеи в ходе своей дальнейшей работы. Вспомните, пожалуйста, ситуацию, в которой вы хотели побудить другого человека на какие-то действия, например, вы обращались к однокласснику с просьбой помочь в выполнении учебного задания или к приятелю с предложением сопровождать вас в магазин за покупками и т. д.»

Ведущий, убедившись, что каждому удалось вспомнить ситуацию, продолжает инструкцию: «Мысленно поставьте на место человека, к которому вы обращаетесь, всех членов нашей группы по очереди и подумайте, как бы вы обратились к каждому, как бы повели разговор, учитывая его личностные особенности? Можете записывать возникающие варианты. На эту работу у вас будет примерно 15 минут».

После того, как все будут готовы, ведущий предлагает участникам разбиться на группы по 4-5 человек в каждой и дает такое задание: «Сейчас мы будем работать в малых группах. Каждый, кратко охарактеризовав свою ситуацию, обратится по очереди к остальным членам своей подгруппы, представляя их на месте своего собеседника. Они же реагируют от лица этого собеседника. Каждый разговор длится 1-2 минуты. В конце разговора те, к кому

обращались, высказывают свои впечатления, говорят, что побуждало их идти навстречу просьбе, а что снижало это желание».

После завершения работы в малых группах следует продолжить обсуждение «в кругу». В ходе этого обсуждения можно составить перечень того, что способствует достижению успеха в ситуации побуждения другого человека к поступку.

7. *Откровенно говоря...* См. раздел «Занятие № 1», упражнение 7.

8. *Подведение итогов.* См. раздел «Занятие № 1», упражнение 8.

ЗАНЯТИЕ № 8

Данное занятие отличается от остальных своим содержанием, поскольку в нем используются не отдельные упражнения, а один из основных и наиболее эффективных методов формирования коммуникативной компетентности – групповая дискуссия.

Цель дискуссии – сформировать у студентов умение высказать собственное мнение, выявить многообразие точек зрения по какому-либо вопросу и в результате обмена ими подойти к всестороннему видению предмета; развивать умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного.

Процедура дискуссии состоит из трех основных этапов:

1) этап ориентировки - определение целей и темы дискуссии, сбор информации (знаний, суждений, мнений, новых идей, предложений всех участников дискуссии) 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.

Продолжительность и интенсивность выраженности каждого этапа непосредственно зависят от целей, темы, контингента участников.

Схему проведения групповой дискуссии можно представить следующим образом:

1. Изложить тему и цель дискуссии: четко обозначить тему; заинтересовать темой всех участников; ясно изложить цель обсуждения; убедиться в том, что все участники понимают тему одинаково.

2. Собрать информацию по теме обсуждения: задать участникам обсуждения вопросы; выявить мнения всех участников; подвести частичные итоги.

3. Резюмировать полученную информацию. Оценить ее по следующим пунктам: относится ли к теме; актуальна ли; что внесено нового.

4. Упорядочить информацию и выделить главное, самое существенное.

5. Сформулировать выводы кратко и ясно: достигнута ли цель обсуждения; отвечало ли обсуждение теме; обозначить вклад, который внес каждый участник.

Для эффективности групповой дискуссии важен такой социально-психологический фактор, как адекватное восприятие участниками друг друга и, в частности, личности ведущего. Уже на начальном этапе ведущий может по собственному усмотрению дать инструкцию группе и остаться затем «в стороне», наблюдателем или включиться в реализацию вместе с другими участниками, т.е. с самого начала занять двойную позицию ведущего-участника. Тему дискуссии рекомендуется записать на доске, ее формулировку, выносимые на обсуждение вопросы тоже стоит согласовать с группой.

В ходе занятия целесообразно использовать небольшие психологические «разминки», которые бы создавали должный настрой на занятия, вносили разнообразие, повышали эмоциональную вовлеченность. Уместными здесь могут быть различные игровые элементы.

Примеры упражнений для «разминки»

1. *Поймай мяч*

Все участники располагаются по кругу. Ведущий передает или бросает кому-либо небольшой предмет (мягкую игрушку, мячик и т.п.) и называет при этом какой-либо другой неодушевленный или одушевленный предмет. Участник, получивший предмет, проделывает с ним действия, характерные для обращения с названным предметом. Затем он передает предмет следующему члену группы, называя его уже по-новому и т.д.

2. Давай побеседуем

Комментарий ведущего: «Для выполнения этого упражнения мы создадим пары. Пусть каждая пара займет удобное для нее место так, чтобы никому при этом не мешать. Вам дается 8 минут для беседы (ведущий может предложить для обсуждения связанные с контекстом группы или нейтральные темы). По моему указанию в ходе беседы мы будем менять положение, не прекращая разговора. Сейчас давайте повернемся друг к другу спиной и начнем беседу».

Участники 2 минуты беседуют, сидя спиной друг к другу, по 2 минуты — один сидя, другой стоя и наоборот (лицом друг к другу), 2 минуты — сидя лицом друг к другу.

При обсуждении упражнения ведущий задает вопросы о том, в каком положении ведение беседы было наиболее трудным, а в каком наиболее комфортным. Участники проговаривают идеи о наибольшей комфортности равных положений. Это позволяет высказать мысль о важности для эффективного общения равенства позиций участников, отсутствия между ними барьеров.

Если работа с группой проводится в конце дня, можно использовать элементы аутогенной тренировки, направленные на снятие усталости участников и мобилизацию их к новой активности.

Поведение в конфликтной ситуации. Выражение мнения относительно дискутируемой проблемы не может не затрагивать суждения других участников. Эти мнения могут полностью или частично совпадать,

противоречить друг другу и, следовательно, сталкиваться, находиться в оппозиции.

Важнейшая задача ведущего состоит в том, чтобы противостояния между различными мнениями, точками зрения ограничить по возможности именно этим предметно ориентированным уровнем и удержать от перехода на уровень межличностного столкновения. Нежелательное перерастание конфликта идей в конфликт людей происходит, когда противоречия во взглядах на предмет обсуждения переходят в межличностное противоборство, когда могут совершаться так называемые выпады против личности. Оценка мнений и суждений друг друга косвенно может затрагивать оценку личностных свойств авторов высказываний, и, таким образом, в некоторых случаях критическая оценка может восприниматься как негативная оценка, например, способностей человека. Возникает естественное стремление психологически защититься. Так что неадекватное восприятие критики может приводить к межличностному конфликту. Чем более негативна и менее аргументирована критика, тем больше вероятность неадекватного ее восприятия. Способствует этому и соответствующий контекст высказываний участников, например, резкий и категоричный тон, повышенный голос, употребление обидных выражений, вкрапление негативных личных оценок. Осознание отмеченных моментов - важная предпосылка адекватного психологического климата дискуссии.

Если конфликт развился между ведущим и участником (или участниками), то решающим для его преодоления будет отношение ведущего к конфликту. Продуктивность в разрешении сложных ситуаций предполагает:

- а) выраженную установку на учет позиции другого;
- б) готовность проявить инициативу в принятии ответственности за развитие ситуации.

Сохранение позиции сотрудничества с партнером и в условиях конфликта - принципиальный момент в спектре диалогических умений в общении. Конструктивное отношение к конфликту предполагает его восприятие как задачи, требующей творческого решения. Необходимо настроиться на ситуацию, в

которых предстоит принимать нестандартные решения, ориентируясь на специфические особенности данного положения, его конкретных участников, на свои собственные возможности.

Основные усилия ведущего концентрируются на создании и поддержании общей групповой атмосферы - доверия, открытости, включенности в групповой процесс. Названные характеристики общения обуславливают возможный психотерапевтический эффект участия в дискуссии - способность данного метода, корректно реализуемого, снимать состояния психологического дискомфорта участников: тревогу, беспокойство, раздражительность, подавленность и т.п.

Под открытостью как составляющей коммуникативной компетентности подразумевается готовность быть самим собой, предъявить собеседнику свою позицию, собственное мнение. Другая важная сторона психологической открытости - готовность и умение отнестись к своей позиции не как единственно возможной. Установка на доверительный контакт предполагает готовность ведущего принять на себя ответственность за развитие желаемых отношений, проявить инициативу.

Способность быть сотрудничающим партнером, готовность и умение откликнуться на проявления соучастника контакта - главное и определяющее в психологическом облике ведущего. Позиция отклика может быть различной: выслушать, постараться понять, сказать доброе слово, почувствовать настроение, заметить проявление чувств и т.д. Существенной характеристикой диалогического контакта является равенство психологических позиций взаимодействующих сторон. Необходимо умелое владение и невербальными средствами общения - языком взглядов, интонаций, жестов, поз и т.п. Это важно как в плане понимания партнеров по общению, так и с точки зрения эффективности самовыражения, самоподачи, в частности с целью более адекватного понимания ведущего участниками.

Итак, обсуждение может проводиться по различной схеме, но каждый раз нужно дать возможность высказаться самой группе, воздержаться от

«экспертного», категоричного суждения, однозначно определяющего ситуацию. Необходимо умение терпеливо переживать возможные паузы, моменты неопределенности. Опыт показывает, что они полезны для инициирования активности в большей мере, чем прямые призывы к участникам быть активными.

Трудности в проведении дискуссии. Среди типичных трудностей могут быть отмечены такие, как нежелание включаться (наличие участников-«молчунов»); переключение обсуждения с проблемы на личности; излишняя горячность; отдельные участники могут говорить слишком много, выступая в роли «монополизаторов» дискуссии. В связи с этим группе могут кратко даваться разъяснения, возможно повторные, что наилучший результат дискуссии достигается лишь при условии участия всех. Допускается любезное персональное обращение к участнику с приглашением высказаться.

Преодоление трудностей

Прежде чем решать проблемы, необходимо осознать, что они возникли. Часто этого бывает достаточно для их устранения. С этой целью важно обращать внимание на «сбои» в групповой работе.

Преодоление пассивности

Путь устранения пассивности выбирается в зависимости от причин. Например, в случае застенчивости участника можно предложить очередность высказываний, при боязни критики – организовать дискуссию по типу «мозгового штурма».

Преодоление враждебности

Сформировать диады, в которые входили бы участники с противоположными взглядами. Попросить их за отведенное время (10 мин.) определить пункты, в которых их мнения сходятся. В случае обостренной враждебности сформировать триады – «враги» и арбитр. Роль арбитра - давать инструкции и следить за временем. Затем в течение 5 минут каждая из сторон путем расспроса узнает о противоположной стороне столько, сколько возможно, в течение следующих 5 минут каждый из «врагов» говорит другому

о том, что ему в нем (в его позиции) не нравится; потом каждый называет черты другого, которые его восхищают; и, наконец, высказываются пожелания друг другу.

Борьба с монополизированием дискуссии: ограничение времени выступления каждого участника; использование обратной связи. Если в группе выделился лидер, который берет роль ведущего на себя, и это благоприятствует процессу дискуссии, то ведущий должен быть готовым отдать «бразды правления».

Приведенный перечень затруднений не полон, потому что групповое общение в дискуссии - это творчество, и все ситуации предусмотреть вряд ли возможно. В целом ведущему нужно избегать категоричных высказываний, особенно опережающих выступления других участников; поучающего тона; снисходительных интонаций; демонстрации какого-либо превосходства.

Далее приводится обобщенная таблица, группирующая основные сферы и виды активности ведущего.

Задачи	Средства
I этап - ориентации По отношению к проблеме	
Сформулировать цель и тему дискуссии.	Объяснить, что обсуждается, зачем нужна дискуссия в данной ситуации, в какой степени следует решить проблему.
Установить время дискуссии.	Объявить участникам о времени, отведенном для дискуссии.
Заинтересовать участников, создать необходимую мотивацию.	Изложить проблему в виде некоторого противоречия. Указать, в чем значимость проблемы, какие результаты может дать ее решение.
Добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками.	Попросить задать вопросы. Можно предложить контрольные вопросы.
Начать обмен мнениями (по возможности без оценок).	Предоставить слово желающим или предложить высказаться участникам по кругу. Руководителю не рекомендуется брать слово первым.
По отношению к группе	
Познакомить участников дискуссии, если они не знакомы.	Попросить представиться, например, по кругу. Можно предложить участникам задавать друг другу вопросы,

	чтобы познакомиться поближе.
Ориентировать на коллективное решение.	Можно сообщить о преимуществах группового решения.
Создать доброжелательную, деловую атмосферу, установить положительный эмоциональный фон.	Доброжелательное отношение ко всем участникам - доброжелательные обращения, жесты, мимика, улыбка и т.п.
По отношению к каждому участнику	
Добиться, чтобы в дискуссии принимали участие все члены группы.	Можно установить порядок выступлений по кругу, если возникает затруднение с включением всех участников.
Активизировать пассивных участников.	Обратиться к молчашему с вопросом, просьбой помочь. Можно предложить задание, в котором необходимо участие каждого.
Оказывать поддержку, помощь выступающим.	Внимательно выслушать каждого, лучше не перебивать. Посоветовать без боязни высказывать свои мнения, поскольку важно учесть их все.
II этап - оценки По отношению к проблеме	
Собрать максимум предложений. Постараться осветить все аспекты проблемы.	Выслушать каждого. Выступать со своими предложениями только после того, как выслушаны мнения всех участников.
Провести анализ собственных мнений.	Подводить частичные итоги, выделять основные положения, делать предварительные выводы.
Держаться в «русле» проблемы, не допускать отклонений от темы и повторов.	Тактично останавливать отклонившихся от темы, напоминать о целях и задачах дискуссии.
По отношению к группе	
Поддерживать высокий уровень активности всей группы.	Всем поочередно предоставлять слово. Не допускать затянувшихся диалогов и монологов, чрезмерной активности одних за счет других.
Поддерживать деловую атмосферу.	Требовать ясного изложения мыслей, уточнять неясные положения. Руководителю больше спрашивать и слушать. Самому стараться говорить меньше, но по существу.
Не допускать личной конфронтации участников.	Устранять недоразумения между участниками дискуссии. Пресекать оценочные суждения, направленные на личные качества оппонента.
Поддерживать теплую, дружескую атмосферу.	Например, использовать улыбку, поощрительные высказывания типа: «Хорошо, мы продвигаемся».
По отношению к каждому участнику	

Уделять максимум внимания мнению каждого участника.	Внимательно выслушивать каждого. Преждевременно не прерывать говорящего.
Требовать ясной аргументации.	Уточнять неясные положения, просить объяснить свою точку зрения.
Активизировать пассивных участников.	Обратиться к «молчуну» с вопросом. Любезно попросить его высказать свою точку зрения.
По возможности сохранять беспристрастность.	Уделять внимание, оказывать поддержку всем участникам.
III этап - завершение дискуссии По отношению к проблеме	
Четкое и внятное подведение итогов.	Формулировка вывода, решения или спектра решений.
Сравнить итог с поставленной целью.	Напомнить цель, сопоставить с ней результаты дискуссии.
Если тема не исчерпана - стимулировать продолжение дискуссии.	Предложить группе продолжить дискуссию в следующий раз.
По отношению к группе	
Принятое решение должно быть групповым.	При подведении итогов учитывать мнения всех членов группы. Каждый должен высказать свое мнение по поводу группового решения.
Помочь группе прийти к согласованному мнению.	Умелая постановка вопросов, обобщение полученных результатов.
Сохранить деловую, доброжелательную атмосферу, несмотря на возможную конфронтацию мнений.	Подчеркнуть важность разнообразия предложений и подходов в дискуссии для нахождения оптимальной альтернативы.
По отношению к каждому участнику	
Добиваться того, чтобы у каждого или по крайней мере у большинства осталось чувство удовлетворения от участия в дискуссии.	Подчеркнуть вклад каждого в общий итог. Не жалеть заслуженных похвал. Поблагодарить всех членов группы за участие в дискуссии.

ЗАНЯТИЕ № 9

Цель занятия — закрепить сформированные знания, умения и отношения по профессиональной коммуникативной компетентности будущих педагогов-

психологов, завершить работу группы, ответить на все вопросы, оказать необходимую психологическую поддержку и настроить на будущее.

На последнем занятии КППТ необходимо дать возможность всем участникам проверить действенность и эффективность тех умений и навыков, которые они получили. Нужно организовать обсуждение возникших вопросов для того, чтобы у студентов были разрешены все проблемы, которые были сформулированы во время работы группы.

СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЯ

1. «Здравствуй, мне очень нравится...»

Традиционная разминка, приветствия и установление контактов в данном случае проводятся с обязательным использованием в начале разговора фразы: «Здравствуй, мне очень нравится...» Участник вправе закончить беседу по своему усмотрению, но начало диалога должно быть именно таким. На упражнение отводится 10-12 минут. Затем проводится обсуждение содержания диалогов. О чем говорили друг другу? Что чаще всего они вспоминали, начиная беседу? Кроме того, необходимо обязательно выяснить впечатления, которые сложились у обучающихся от одной и той же фразы, но услышанной от разных людей и с разной интонацией.

2. «Чувство в движении»

Участники группы стоят по кругу. Комментарий ведущего: «Пусть каждый из нас по очереди сделает движение, отражающее его внутреннее состояние, а мы все будем повторять это движение 3-4 раза, стараясь вчувствоваться в состояние человека, понять его».

После завершения упражнения можно задать группе вопрос: «Каково, по вашему мнению, состояние каждого из нас?». После того, как относительно состояния кого-либо из участников будет высказано несколько гипотез, следует обратиться к нему за объяснением его действительного состояния.

Упражнение направлено на формирование эмпатии. При его проведении можно обнаружить соотношение роли мимических, пантомимических и

жестикulatoryных движений при определении тех или иных состояний партнера по общению.

3. *«Мой стиль общения»*

Комментарий ведущего: «Сегодня у нас есть последняя возможность тщательно поработать с дневниками «Мой стиль общения» и с таблицей «Событие». Давайте обсудим записи ваших наблюдений. Можете зачитывать отдельные из них, можете их дополнительно комментировать, добавлять новые впечатления». У всех участников есть право задавать любые вопросы по теме высказывания.

4. *«Чемодан»*

Комментарий ведущего: «Это основная процедура данного занятия. Мы проведем ее следующим образом. Один выходит из комнаты, а остальные начинают «собирать ему в дальнюю дорогу чемодан» (ведь скоро расставание, и нужно помочь человеку в его дальнейшей жизни). В этот «чемодан» складывается то, что, по мнению группы, поможет ему в общении с людьми, т.е. те положительные качества, которые коллектив особенно ценит в нем.

Обязательно «отъезжающему» напомнить о том, что будет мешать ему в дороге, т.е. обратить внимание на его отрицательные качества, с которыми необходимо поработать, чтобы жизнь стала более приятной и продуктивной. Для проведения этой работы нам нужно выбрать секретаря, который на листе бумаги будет записывать для каждого участника (вышедшего из комнаты) все названные положительные и отрицательные качества».

Мнение того или иного члена группы должно быть поддержано большинством. Только после прямого голосования оно вписывается секретарем в лист участника. При наличии возражений, сомнений лучше воздержаться от записи, но, если кто-то настаивает, можно записать такое качество, обязательно указав автора особого мнения. Для хорошего «чемодана» нужно не менее 5-7 характеристик, как положительных, так и отрицательных. Затем вышедшему из комнаты зачитывается и передается полученный список. У него есть право задать любой вопрос, если не совсем понятно то, что записал секретарь.

Выходит следующий участник (по мере психологической готовности), и вся процедура повторяется. И так до тех пор, пока каждый не получит свой «чемодан».

Заключительная процедура предназначена для серьезного настроя на будущее. Занятия заканчиваются, но это не означает, что все проблемы позади, поэтому каждый получает напутствие группы, в котором сформулированы общие выводы и впечатления друг о друге.

5. «Больше всего мне понравилось...»

Комментарий ведущего: «У каждого из вас есть возможность высказать свои впечатления, задать любому человеку вопрос или сказать ему то, что не успел во время занятий: «Мне больше всего понравилось, как ты (обращаясь к кому-то из членов группы)...»; «Мне не понравилось, что ...».

Процедура может быть организована в микрогруппах по 7-8 человек. Но в этом случае обязательно провести обсуждение выводов и впечатлений каждой из них в большом кругу. Это своеобразная разрядка, которая необходима участникам перед завершением занятий. Она помогает снять возникшие недоразумения, мелкие обиды и возможные конфликты.

6. «Дневник»

Ведущий напоминает всем о необходимости вести постоянные наблюдения за своими ощущениями, чувствами и эмоциями, которые возникают в процессе общения с разными людьми, делать конкретные выводы и предпринимать практические шаги, развивающие коммуникативную сферу личности. Это желательно делать и в дальнейшем, несмотря на то, что занятия закончились.

7. Откровенно говоря...

См. раздел «Занятие № 1», упражнение 7.

Это заключительное анкетирование необходимо провести, чтобы дать участникам возможность высказаться.

8. Подведение итогов

Ведущему необходимо ответить на все вопросы участников, дать возможность им задавать любые вопросы друг другу. Ни один из них не должен остаться без ответа.

Методика изучения профессиональной коммуникативной компетентности педагога-психолога (В.И. Долгова, Е.В. Мельник)

Инструкция: «Уважаемый коллега! Просим Вас произвести самооценку знаний, умений и отношений, составляющих профессиональную коммуникативную компетентность будущего педагога-психолога. Коммуникативная компетентность – умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. Профессиональная коммуникативная компетентность педагога-психолога – система знаний, умений и отношений, связанных со способностью педагога-психолога устанавливать и поддерживать такой уровень общения с учениками, их родителями, коллегами, который обеспечивает эффективность его профессиональной деятельности.

Вам необходимо оценить степень (уровень) сформированности каждого из перечисленных ниже знаний, умений и отношений, опираясь на их характеристики. В графе «самооценка» поставьте, пожалуйста, галочку, отметку или любой другой знак напротив соответствующего уровня (от 2 до 5 баллов). Просим Вас быть искренними в своих самооценках».

№	ЗНАНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Самооценка	Экспертная оценка
	<i>Знание собственных перцептивных умений</i>		
1.	Обладает всесторонними знаниями, имеет целостное представление о собственных перцептивных умениях (5 баллов)		
2.	Обладает системными знаниями, способен к осознанию своих перцептивных умений (4 балла)		
3.	Представления о собственных перцептивных умениях неоформленные (3 балла)		
4.	Знания поверхностные, несистемные, не способен к осознанию своих перцептивных умений (2 балла)		
	<i>Знание вербальных средств общения</i>		
5.	Обладает глубокими знаниями, имеет четкое представление об их системе (5 баллов)		
6.	Обладает твердыми системными знаниями; способен к решению теоретических задач с помощью вербальных средств общения (4 балла)		

7.	Знает отдельные вербальные средства общения (3 балла)		
8.	Знания поверхностные, несистемные (2 балла)		
	<i>Знание невербальных средств общения</i>		
9.	Обладает прочными знаниями; гибкость мышления позволяет решать сложные задачи теоретического характера в коммуникативной сфере (5 баллов)		
10.	Обладает твердыми системными знаниями; способен к решению теоретических задач с помощью невербальных средств общения (4 балла)		
11.	Знает отдельные невербальные средства общения (3 балла)		
12.	Слабо ориентируется в невербальных средствах общения (2 балла)		
	<i>Знание собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения</i>		
13.	Обладает прочными знаниями; способен самостоятельно изменять личностные черты, затрудняющие процесс общения (5 баллов)		
14.	Обладает твердыми знаниями; способен к изменению собственных личностных черт, затрудняющих процесс общения, с помощью других людей (4 балла)		
15.	Знает отдельные личностные черты, затрудняющие процесс общения (3 балла)		
16.	Имеет бессистемные знания о собственных личностных чертах, затрудняющих процесс общения (2 балла)		
	<i>Знание коммуникативных способностей</i>		
17.	Обладает глубокими знаниями, имеет целостное представление об их системе; способен к саморазвитию коммуникативных способностей (5 баллов)		
18.	Обладает твердыми системными знаниями; способен к развитию отдельных коммуникативных способностей (4 балла)		
19.	Знает отдельные коммуникативные способности (3 балла)		
20.	Имеет слабое представление о коммуникативных способностях (2 балла)		
	<i>Знание правил регуляции коммуникативного поведения</i>		
21.	Обладает всесторонними знаниями; способен к саморегуляции коммуникативного поведения (5 баллов)		
22.	Обладает твердыми знаниями; способен к решению теоретических задач в процессе общения (4 балла)		
23.	Знает отдельные правила регуляции коммуникативного поведения (3 балла)		
24.	Имеет поверхностное представление о правилах регуляции коммуникативного поведения (2 балла)		
	<i>Знание коммуникативных барьеров</i>		
25.	Обладает глубокими знаниями, имеет целостное представление об их системе (5 баллов)		
26.	Обладает твердыми знаниями; способен к решению теоретических задач, связанных с коммуникативными		

	барьерами (4 балла)		
27.	Знает отдельные коммуникативные барьеры (3 балла)		
28.	Имеет слабое представление о коммуникативных барьерах (2 балла)		
	<i>Знание методов формирования коммуникативной компетентности</i>		
29.	Обладает всесторонними знаниями, способен самостоятельно повышать уровень своей коммуникативной компетентности (5 баллов)		
30.	Обладает твердыми знаниями; способен повышать уровень своей коммуникативной компетентности с помощью других людей (4 балла)		
31.	Знает отдельные методы формирования коммуникативной компетентности (3 балла)		
32.	Представления о методах формирования коммуникативной компетентности неоформленные (2 балла)		
	<i>Знание средств коррекции коммуникативного поведения</i>		
33.	Обладает глубокими знаниями, имеет целостное представление об их системе; способен самостоятельно корректировать коммуникативное поведение (5 баллов)		
34.	Обладает твердыми знаниями; способен корректировать коммуникативное поведение с помощью других людей (4 балла)		
35.	Знает отдельные средства коррекции коммуникативного поведения (3 балла)		
36.	Представления о средствах коррекции коммуникативного поведения неоформленные (2 балла)		
	УМЕНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ		
	<i>Умение адаптироваться в различных социальных ситуациях</i>		
37.	Высокоразвито и позволяет легко приспосабливаться к различным социальным ситуациям (5 баллов)		
38.	Развито и позволяет приспособиться к большинству социальных ситуаций (4 балла)		
39.	Развито удовлетворительно, часто не удается адаптироваться к той или иной ситуации (3 балла)		
40.	Развито слабо, адаптация проходит с трудом (2 балла)		
	<i>Умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми</i>		
41.	Высокоразвито и обеспечивает установление и поддержание контактов в большом диапазоне ситуаций социального взаимодействия (5 баллов)		
42.	Развито и дает возможность устанавливать и поддерживать необходимые контакты (4 балла)		
43.	Развито удовлетворительно, часто не удается установить контакт (3 балла)		
44.	Развито слабо, контакты устанавливаются с трудом (2 балла)		

	<i>Умение исполнять различные социальные роли</i>		
45.	Высокоразвито и дает возможность исполнять социальные роли в большом диапазоне ситуаций социального взаимодействия (5 баллов)		
46.	Развито и позволяет исполнять необходимые социальные роли (4 балла)		
47.	Развито удовлетворительно, часто не удается адекватно исполнить социальную роль (3 балла)		
48.	Развито слабо, социальные роли исполняются неадекватно (2 балла)		
	<i>Умение правильно воспринимать людей как личностей</i>		
49.	Высокоразвито и позволяет адекватно воспринимать личностные качества партнеров по общению (5 баллов)		
50.	Развито и позволяет достаточно адекватно воспринимать партнеров по общению как личностей (4 балла)		
51.	Развито удовлетворительно; возникают затруднения в процессе восприятия другого человека как личности (3 балла)		
52.	Развито слабо; в процессе межличностной перцепции возникают искажения и ошибки (2 балла)		
	<i>Умение оказывать влияние на людей</i>		
53.	Высокоразвито, имеет ярко выраженные лидерские качества, что обеспечивает возможность влиять на людей (5 баллов)		
54.	Развито и обеспечивает возможность влиять на людей (4 балла)		
55.	Развито удовлетворительно; влияние на других людей оказывается с трудом (3 балла)		
56.	Развито слабо; практически не удается влиять на других людей (2 балла)		
	<i>Умение проявлять эмпатию</i>		
57.	Высокоразвито и позволяет сопереживать, сочувствовать, оказывать помощь и поддержку другим людям, прежде всего детям (5 баллов)		
58.	Развито и позволяет сочувствовать, сопереживать другим людям (4 балла)		
59.	Развито удовлетворительно; не всегда удается поставить себя на место другого человека и прочувствовать его переживания (3 балла)		
60.	Развито слабо; ситуации сопереживания бывают редко (2 балла)		
	<i>Умение свободно владеть вербальными средствами общения</i>		
61.	Высокоразвито и обеспечивает передачу различной информации коммуникатору с помощью слов (5 баллов)		
62.	Развито и обеспечивает возможность передачи основной информации коммуникатору с помощью слов (4 балла)		
63.	Развито удовлетворительно; возникают затруднения в		

	передаче информации коммуникатору с помощью слов (3 балла)		
64.	Развито слабо; большую часть информации не удается передать словами (2 балла)		
	<i>Умение свободно владеть невербальными средствами общения</i>		
65.	Высокоразвито и обеспечивает передачу различной информации коммуникатору с помощью жестов, позы, мимики (5 баллов)		
66.	Развито и обеспечивает возможность передачи основной информации коммуникатору с помощью жестов, позы, мимики (4 балла)		
67.	Развито удовлетворительно; возникают затруднения в передаче информации коммуникатору с помощью жестов, позы, мимики (3 балла)		
68.	Развито слабо; большую часть информации не удается передать с помощью невербальных средств общения (2 балла)		
	<i>Умение успешно функционировать в обществе</i>		
69.	Высокоразвито и позволяет добиваться поставленных целей в ситуациях социального взаимодействия (5 баллов)		
70.	Развито и позволяет быть успешным в большинстве ситуаций социального взаимодействия (4 балла)		
71.	Развито удовлетворительно, часты неудачи в ситуациях социального взаимодействия (3 балла)		
72.	Развито слабо, для достижения целей требуется посторонняя помощь (2 балла)		
	<i>Умение преодолевать трудности в общении</i>		
73.	Высокоразвито и позволяет достичь взаимопонимания даже при наличии трудностей в общении (5 баллов)		
74.	Развито и обеспечивает эффективность общения (4 балла)		
75.	Развито удовлетворительно, из-за имеющихся трудностей в общении часто не удается достичь взаимопонимания (3 балла)		
76.	Развито слабо, трудности в общении не могут быть преодолены (2 балла)		
	<i>Умение оценивать ситуацию межличностного общения</i>		
77.	Высокоразвито и позволяет адекватно оценивать различные ситуации межличностного общения (5 баллов)		
78.	Развито и позволяет достаточно адекватно оценить ситуацию межличностного общения (4 балла)		
79.	Развито удовлетворительно, ситуация межличностного общения оценивается неадекватно (3 балла)		
80.	Развито слабо, ситуация межличностного взаимодействия оценивается с трудом (2 балла)		
	<i>Умение анализировать ситуацию межличностного общения</i>		

81.	Высокоразвито; гибкость мышления позволяет правильно анализировать различные ситуации межличностного общения (5 баллов)		
82.	Развито и позволяет проанализировать ситуацию межличностного общения (4 балла)		
83.	Развито удовлетворительно, ситуация межличностного общения анализируется с трудом (3 балла)		
84.	Развито слабо, ситуация межличностного общения самостоятельно не может быть проанализирована (2 балла)		
	<i>Умение планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами</i>		
85.	Высокоразвито и позволяет эффективно планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами (5 баллов)		
86.	Развито и позволяет планировать собственные коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами на достаточно высоком уровне (4 балла)		
87.	Развито удовлетворительно; коммуникативные действия планируются по мере необходимости (3 балла)		
88.	Развито слабо; коммуникативные действия в общении с учащимися и коллегами практически не планируются (2 балла)		
	<i>Умение организовывать межличностное пространство в процессе общения</i>		
89.	Высокоразвито и обеспечивает психологический комфорт участникам общения (5 баллов)		
90.	Развито и позволяет общаться с достаточной долей легкости и непринужденности (4 балла)		
91.	Развито удовлетворительно, что не дает возможности общаться легко и непринужденно (3 балла)		
92.	Развито слабо; участники общения ощущают дистанцию и психологический дискомфорт (2 балла)		
	ОТНОШЕНИЯ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ		
	<i>Отношение к себе</i>		
93.	Самооценка адекватная или немного завышена, уважает и принимает себя (5 баллов)		
94.	Самооценка неадекватная: умеренно завышена или занижена (4 балла)		
95.	Самооценка неустойчивая: от низкой до высокой (3 балла)		
96.	Самооценка низкая, склонен к безосновательному самообвинению (2 балла)		
	<i>Отношение к профессии</i>		
97.	Профессию педагога-психолога считает своим призванием (5 баллов)		
98.	К профессии относится уважительно, но считает возможным работать по другой профессии (4 балла)		
99.	По объективным причинам собирается работать по		

	другой профессии (3 балла)		
100.	К профессии относится с неприятием, не собирается работать по профессии (2 балла)		
	<i>Отношение к детям</i>		
101.	К детям относится с любовью и уважением, с удовольствием общается с детьми, отзывчив, доброжелателен (5 баллов)		
102.	Любит детей, но иногда устает от их присутствия, раздражается (4 балла)		
103.	Отношение к детям неустойчивое, зависит от настроения, не всегда отзывчив, доброжелателен (3 балла)		
104.	К детям относится с неприятием, легко раздражается в их присутствии, проявляет негуманность, недоброжелательность (2 балла)		
	<i>Отношение к родителям учеников (воспитанников)</i>		
105.	К родителям относится уважительно, доброжелательно, считает их союзниками в разрешении детских проблем (5 баллов)		
106.	Не всегда уважительно относится к родителям, считает, что иногда родители только мешают в разрешении трудных ситуаций (4 балла)		
107.	К родителям относится предвзято, в большинстве случаев отказывается от сотрудничества с ними (3 балла)		
108.	К родителям относится с неприятием, не уважает и не ценит их мнение (2 балла)		
	<i>Отношение к вышестоящим лицам</i>		
109.	К вышестоящим лицам относится уважительно, проявляет субординацию, обращается за помощью или советом (5 баллов)		
110.	Проявляет субординацию, иногда обращается за помощью или советом (4 балла)		
111.	Вышестоящих лиц считает «помехой» для успешной профессиональной деятельности (3 балла)		
112.	К вышестоящим лицам относится с неприятием, не уважает и не ценит их мнение (2 балла)		
	<i>Отношение к коллегам</i>		
113.	К коллегам относится уважительно, всегда готов к сотрудничеству, отзывчив (5 баллов)		
114.	К коллегам относится доброжелательно, иногда обращается за помощью или советом (4 балла)		
115.	К коллегам равнодушен, не проявляет готовности к сотрудничеству (3 балла)		
116.	К коллегам не доброжелателен, не уважает и не ценит их мнение (2 балла)		
	<i>Отношение к конфликтам</i>		
117.	В конфликтной ситуации эмоционально устойчив, уважает чужое мнение, стремится прийти к компромиссу (5 баллов)		
118.	В конфликтной ситуации прислушивается к чужому		

	мнению, но не всегда стремится к компромиссу (4 балла)		
119.	В конфликтной ситуации редко стремится к компромиссу, проявляет признаки эмоциональной неустойчивости (3 балла)		
120.	В конфликтной ситуации видит и стремится отстоять только свою точку зрения, проявляет явные признаки эмоциональной неустойчивости (2 балла)		

Методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупов)

Эмпатия — эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании, так и в сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; это возможно лишь при представлении себя на месте переживающего. При сочувствии эмоциональный отклик выражается лишь в участливом отношении к переживающему человеку или страдающему животному. Переживания сочувствующего человека и их проявления могут быть весьма разнообразны.

При оценке эмпатии как индивидуально-психологической характеристики следует учитывать факторы, в наибольшей мере влияющие на эмоциональную чувствительность и особенности эмоционального реагирования, такие, как пол, возраст, эмоциональный опыт, социальные установки и т. п.

Для эмпатии характерно то, что она может возникать и проявляться с большой силой не только в отношении людей (животных), реально существующих, но и изображенных в художественных произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры.

Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Инструкция: «Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут расцениваться, как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать.

Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе ваше мнение под одной из градаций: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «почти всегда», «всегда или да». Ни одно из утверждений пропускать нельзя».

Если в процессе работы у испытуемого возникнут вопросы, то экспериментатор должен дать разъяснения, но так, чтобы испытуемый не оказался сориентированным этим разъяснением на тот или иной ответ.

Обработку результатов исследования следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждения опросника: «не знаю»: 2, 4, 16, 18, 33; «всегда или да»: 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23. Кроме того, следует выявить, сколько раз ответ «всегда или да» получен на оба утверждения в следующих парах: 7 и 17, 10 и 18, 17 и 31, 22 и 35, 34 и 36; сколько раз ответ типа «всегда или да» получен для одного из утверждений, а типа «никогда или нет» для другого в следующих парах: 3 и 36, 1 и 3, 17 и 28. После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Если общая сумма — 5 или более, то результат исследования не достоверен; при сумме равной 4 — результат сомнителен, если же сумма не более 3 — результат исследования может быть признан достоверным.

Единая метрическая шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом, получить общую характеристику эмпатии и оценки по отдельным шкалам.

Опросник

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей не раздражает забота старших.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных передач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.

6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в свой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда все родителям прощал, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением птиц и животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызывать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных собак и кошек.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
26. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число

свидетелей.

29.Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.

30.Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.

31.Из затруднительных, конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.

32.Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33.Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34.Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда задумчивы.

35.Беспризорных домашних животных следует уничтожать.

36.Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я перевожу разговор на другую тему.

Ключ -дешифратор

Шкала		Номер утверждения
	Название	
1	Эмпатия с родителями	10, 13, 16
2	Эмпатия с животными	19, 22, 25
3	Эмпатия со стариками	2, 5, 33
4	Эмпатия с детьми	26, 29, 32
5	Эмпатия с героями художественных произведений	9, 12, 15
6	Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми	21, 24, 27

Уровни эмпатии

Уровень	Количество баллов по шкалам	Количество баллов в целом
Очень высокий	15	82-90
Высокий	13-14	63-81
Средний	5-12	37-62
Низкий	2-4	12-36
Очень низкий	0-1	5-11

В процесс обработки результатов автором данной работы были внесены незначительные коррективы. Это связано с тем, что при подсчете общего количества баллов «средний уровень» имеет очень большой диапазон значений (37-62 балла), поэтому «средний уровень» был разделен на три уровня: «ниже среднего» (37-45 баллов), «средний» (46-54 балла) и «выше среднего» (55-62 балла). Эти коррективы позволили более точно измерить и оценить изменения, произошедшие в уровне эмпатии студентов экспериментальной группы.

Оценка уровня общительности (В.Ф. Ряховский)

Тест содержит возможность определить уровень коммуникабельности человека. Отвечать на вопросы следует, используя три варианта ответов: «да», «иногда», «нет».

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается ряд вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «да», «нет» или «иногда».

Текст опросника

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у Вас смутение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком. Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12. Боитесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в разговор?
15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?
16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Обработка результатов: за каждый ответ «да» начисляется 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Полученные баллы суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относится испытуемый.

Классификатор теста

30-31 балл. Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как больше всего страдаете от этого Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25-29 баллов. Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в Вашей власти переломить эти особенности характера.

19-24 балла. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете не охотно.

14-18 баллов. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

9-13 баллов. Вы весьма общительны, любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами.

4-8 баллов. Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 балла и менее. Вы многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Вам надо поработать над собой и своим характером. Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям.

Приложение 5

**Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей
(Б.А. Федоришин)**

Коммуникативные и организаторские склонности представляют собой важный компонент и предпосылку развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением с людьми, с организацией коллективной работы. Они являются важным звеном в развитии педагогических способностей.

Желание заниматься организаторской деятельностью и общаться с людьми зависит и от содержания соответствующих форм активности, и от типологических особенностей самой личности. Во многом они определяются субъективной ценностью и значимостью для человека будущих результатов его активности и отношением к лицам, с которыми он взаимодействует. Достаточно часто склонности появляются в ходе таких видов деятельности и общения, которые вначале человеку безразличны, но по мере включения в них становятся значимыми. Здесь важны собственные усилия и преодоление коммуникативных барьеров, которые возможны, если человек ставит себе сознательную цель саморазвития.

Исследование коммуникативных и организаторских склонностей с помощью теста-опросника «КОС-2» можно проводить как индивидуально, так и с группой. Испытуемым раздаются тексты опросника, бланки для ответов и зачитывается инструкция.

Инструкция: «Предлагаемый Вам тест содержит 40 вопросов. Прочитайте их и ответьте на все вопросы с помощью бланка. На бланке напечатаны номера вопросов. Если Ваш ответ на вопрос положителен, то есть Вы согласны с тем, о чем спрашивается в вопросе, то на бланке соответствующий номер обведите кружком. Если же Ваш ответ отрицателен, то есть Вы не согласны, то соответствующий номер зачеркните. Следите, чтобы номер вопроса и номер в бланке для ответов 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 и согласовывайте свой ответ с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Важна искренность при ответе».

Текст опросника

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего решения?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причинённое 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 каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли какие-то 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 и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включиться в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удаётся 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 обещаний, 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 мало знакомых для Вас 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. Принимали ли Вы участие в общественной работе в школе?

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 для Вас 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 у 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?

Бланк для ответов представляет собой четыре ряда цифр, означающих номера вопросов и пронумерованных от 1 до 40 в определенном порядке, точно таком, как на образце. Если испытуемых было несколько, то при необходимости бланки подписывают на обратной стороне.

Обработка результатов

Цель обработки результатов — получение коэффициентов коммуникативных и организаторских склонностей. Для этого ответы испытуемого сопоставляют с дешифратором и подсчитывают количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям. В дешифраторе учитывается построчное расположение номеров вопросов в бланке для ответов.

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Дешифратор

Склонности	Ответы	
	положительные	отрицательные
Коммуникативные	номера вопросов 1-й строки	номера вопросов 3-й строки
Организаторские	номера вопросов 2-й строки	номера вопросов 4-й строки

Чтобы определить уровень коммуникативных и уровень организаторских склонностей, нужно подсчитать их коэффициенты. Коэффициенты представляют собой отношение количества совпадающих ответов той или иной склонности к максимально возможному числу совпадений, в данном случае — к 20. Формулы для подсчета коэффициентов такие:

$$K_k = K_x / 20;$$

$$K_o = O_x / 20,$$

где K_k — коэффициент коммуникативных склонностей;

K_o — коэффициент организаторских склонностей;

K_x и O_x — количество совпадающих с дешифратором ответов соответственно по коммуникативным и организаторским склонностям.

Анализ результатов

В ходе анализа результатов сначала дают оценку уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемого. Для этого пользуются шкалой оценок.

Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

К к	К О	Шкала оценки
0, 10-0,45	0, 2-0,55	1
0, 46-0,55	0, 56-0,65	2
0,	0,	3

56-0,65	66-0,70	
0, 66-0,75	0, 71-0,80	4
0, 75-1,00	0, 81-1,00	5

Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей характеризуется с помощью оценок по шкале следующим образом. Испытуемые, получившие оценку 1, — это люди с низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 2, имеют коммуникативные и организаторские склонности ниже среднего уровня. 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. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

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.

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

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, это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, и сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Тест оценки коммуникативных умений

Тест применялся с целью изучения коммуникативных умений будущих педагогов-психологов. С помощью данной методики определялось, насколько хорошо студенты умеют слушать собеседника, достаточно ли они терпеливы в общении.

Понятие «коммуникативные умения» включает в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить доброжелательную атмосферу, умение слушать, умение понять проблемы собеседника и т.п.

Инструкция: «Отметьте ситуации, вызывающие у вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком – будь то ваш товарищ, сослуживец, непосредственный начальник, руководитель или случайный собеседник».

1. Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово.
2. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушает ли он меня.
3. Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова.
4. Собеседник никогда не улыбается.
5. Собеседник отвлекает меня вопросами и комментариями.
6. Собеседник старается опровергнуть меня.
7. Собеседник вкладывает в мои слова другое содержание.
8. На мои вопросы собеседник выставляет контрвопросы.
9. Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.
10. Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.

- 11.Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла очков и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.
- 12.Собеседник делает выводы за меня.
- 13.Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.
- 14.Собеседник смотрит на меня внимательно, не мигая.
- 15.Собеседник смотрит на меня, как бы оценивая.
- 16.Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что думает так же.
- 17.Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает.
- 18.Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты.
- 19.Собеседник часто смотрит на часы во время разговора.
- 20.Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы с этим не согласны?»

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается процент ситуаций, вызывающих у испытуемого досаду или раздражение.

70-100 % — Вы плохой собеседник, и вам необходимо кропотливо работать над собой и учиться слушать.

40-70 % — Вам присущи некоторые недостатки, вы критически относитесь к высказываниям, но вам еще не хватает некоторых достоинств хорошего собеседника, избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимания на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10-40 % — Вы хороший собеседник. Но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте время

высказать свою мысль полностью, приспособляйте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что общаться с Вами будет еще приятнее.

0-10 % — Вы отличный собеседник. Вы умеете слушать. Ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов (В.В. Бойко)

Эмоции и чувства могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на деятельность и общение. Данная методика применялась с целью изучения эмоциональных помех в общении будущих педагогов-психологов. Тест содержит 25 суждений, касающихся эмоциональной составляющей общения между людьми: экспрессии лица, жестов, мимики.

В результате обработки выявлялся тип эмоциональных помех в установлении контактов и делалось заключение об уровне эмоциональной эффективности в общении.

Инструкция: «Читайте суждения и отвечайте «да» (+) или «нет» (-)».

1. Обычно к концу рабочего дня на моем лице заметна усталость.
2. Случается, что при первом знакомстве эмоции мешают мне произвести более благоприятное впечатление на партнеров.
3. В общении мне часто недостает эмоциональности, выразительности.
4. Пожалуй, я кажусь окружающим слишком строгим.
5. Я в принципе против того, чтобы изображать учтивость, если тебе не хочется.
6. Я обычно умею скрыть от партнеров вспышки эмоций.
7. Часто в общении с коллегами я продолжаю думать о чем-то своем.
8. Бывает, я хочу выразить партнеру эмоциональную поддержку (внимание, сочувствие, переживание), но он этого не чувствует, не воспринимает.
9. Чаще всего в моих глазах или в выражении лица видна озабоченность.
10. В деловом общении я стараюсь скрывать свои симпатии к партнерам.
11. Все мои неприятные переживания обычно написаны на моем лице.

12. Если я увлекаюсь разговором, то мимика лица становится излишне выразительной, экспрессивной.
13. Пожалуй, я несколько скован, зажат.
14. Я обычно нахожусь в состоянии нервного напряжения.
15. Обычно я чувствую дискомфорт, когда приходится обмениваться рукопожатиями в деловой обстановке.
16. Иногда близкие люди одергивают меня: расслабь мышцы лица, не криви губы, не морщи лицо и т. п.
17. Разговаривая, я излишне жестикулирую.
18. Обычно в новой ситуации мне трудно быть раскованным, естественным.
19. Пожалуй, мое лицо часто выражает печаль или озабоченность, хотя на душе спокойно.
20. Мне затруднительно смотреть в глаза при общении с мало знакомым человеком.
21. Если я хочу, то мне всегда удается скрыть свою неприязнь к плохому человеку.
22. Мне часто бывает почему-то весело без всякой причины.
23. Мне очень просто сделать по собственному желанию или по заказу разные выражения лица: изобразить печаль, радость, испуг, отчаяние и т. д.
24. Мне говорили, что мой взгляд трудно выдержать.
25. Мне что-то мешает выражать теплоту, симпатию человеку, даже если я испытываю эти чувства к нему.

Анализ результатов

Ответы испытуемых сопоставляются с «ключом». За каждый ответ «да» начисляется один балл. Заключение об уровне эмоциональной эффективности в общении делается исходя из суммы набранных баллов (она может колебаться в пределах от 0 до 25). Эмоциональные помехи в общении объединены в пять групп. Если испытуемый набрал 3 и более баллов по какой-либо группе, то

делается вывод о наличии конкретных «помех» в установлении эмоциональных контактов.

«Помехи» в установлении эмоциональных контактов	Номера вопросов и ответы по «ключу»
1. Неумение управлять эмоциями, дозировать их	+1,-6,+11,+16,-21
2. Неадекватное проявление эмоций	-2, +7, +12 +17 +22
3. Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	+3,+8;+13,+18,-23
4. Доминирование негативных эмоций	+4, +9, +14, +19, +24
5. Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе	+5, +10, +15, +20, +25
Итого	

Уровни эмоциональной эффективности в общении:

- 1 уровень - 0-2 балла – испытуемый плохо видит себя со стороны либо в своих ответах был не искренен;
- 2 уровень - 2-5 баллов – эмоции обычно не мешают общаться с партнерами;
- 3 уровень - 6-8 баллов – имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении;
- 4 уровень - 9-12 баллов – эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами;
- 5 уровень - 13 и более баллов – эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми.

Результаты исследования уровня общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, эмоциональных помех в общении у студентов экспериментальной группы до эксперимента

№ испытуемого	Уровень общит. (баллы) по методике В.Ф. Ряховского	Уровень эмпатии по методике И.М. Юсупова	Уровень коммуник. умений (баллы)	Коэффициент коммуник. склонностей по методике "КОС-2"	Коэффициент организ. склонностей по методике "КОС-2"	Кол-во эмоциональных помех в общении по методике В.В. Бойко
1	19	54	9	0,55	0,65	17
2	15	45	11	0,25	0,7	10
3	16	52	11	0,4	0,7	12
4	17	55	8	0,35	0,5	12
5	13	50	8	0,65	0,7	7
6	11	47	9	0,55	0,7	7
7	10	41	5	0,85	0,6	10
8	12	58	2	0,55	0,45	8
9	13	52	10	0,75	0,6	15
10	11	59	5	0,5	0,6	9
11	9	51	8	0,45	0,45	8
12	14	46	10	0,3	0,3	12
13	9	59	8	0,9	0,55	5
14	8	44	8	0,95	0,65	8
15	15	57	5	0,7	0,65	9
16	14	50	9	0,65	0,6	12
17	12	52	3	0,35	0,35	14
18	20	48	7	0,6	0,55	14
19	11	52	4	0,75	0,55	14
20	10	45	6	0,3	0,2	16
21	17	51	10	0,95	0,85	5
22	9	49	7	0,65	0,6	13
23	20	40	11	0,8	0,85	14
24	15	58	6	1	0,75	7
25	13	50	9	0,9	0,7	11
26	19	60	13	0,45	0,6	10
27	7	44	7	0,65	0,45	9
28	10	32	7	0,35	0,3	10
29	19	61	6	0,8	0,75	12
30	15	39	12	0,8	0,3	13
31	19	70	12	0,7	0,85	9
32	15	40	9	0,4	0,55	13
33	8	47	9	0,8	0,6	10
34	11	55	8	0,85	0,75	11
35	17	43	11	0,45	0,85	11
36	14	61	9	0,85	0,65	12
37	15	41	10	0,45	0,65	9
38	12	48	6	0,3	0,55	12
39	10	34	7	0,75	0,75	7
40	18	46	8	0,75	0,7	10
41	13	67	8	0,8	0,75	7
42	10	74	5	0,9	0,85	5
43	12	49	8	0,8	0,7	9
44	15	51	7	0,6	0,65	13
45	10	40	7	0,5	0,5	13
46	17	40	10	0,4	0,45	4
47	16	46	11	0,5	0,6	7
48	12	43	6	0,75	0,95	13
49	12	57	19	0,35	0,5	13
50	11	40	10	0,4	0,5	14
51	9	42	7	0,6	0,7	10
52	17	43	10	0,15	0,15	16
53	15	54	8	0,60	0,45	12
54	19	49	11	0,20	0,45	15

55	13	42	4	0,4	0,4	8
56	8	44	4	0,7	0,6	6
57	11	57	7	0,85	0,55	5
58	15	42	7	0,45	0,6	6
59	9	45	6	0,45	0,8	6
60	16	55	8	0,8	0,7	7
61	15	43	5	0,25	0,4	9
62	8	52	5	0,75	0,85	6
63	13	37	13	0,85	0,75	6
64	12	42	12	0,65	0,5	14
65	8	47	16	0,9	0,85	13
66	16	50	16	0	0,45	15
67	20	59	14	0,55	0,35	14
68	15	58	3	0,75	0,55	8
69	14	53	8	0,6	0,65	7
70	12	48	6	0,85	0,95	6
71	16	38	5	0,7	0,85	5
72	11	38	4	0,5	0,45	8
73	17	54	10	0,75	0,45	10
74	19	57	4	0,6	0,45	12
75	9	49	6	0,6	0,6	10
76	16	44	11	0,55	0,55	13
77	17	48	4	0,8	0,65	9
78	9	49	5	0,45	0,55	8
79	17	45	8	0,7	0,6	15
80	13	40	4	0,4	0,6	10
81	18	73	4	0,35	0,5	14
82	21	42	12	0,6	0,35	8
83	15	56	8	0,55	0,25	5
84	18	53	10	0,4	0,15	13

Результаты исследования уровня общительности, эмпатии, коммуникативных умений, коммуникативных и организаторских склонностей, эмоциональных помех в общении у студентов экспериментальной группы после эксперимента

№ испытуемого	Уровень общит. (баллы) по методике В.Ф. Ряховского	Уровень эмпатии по методике И.М. Юсупова	Уровень коммуник. умений (баллы)	Коэффициент коммуник. склонностей по методике "КОС-2"	Коэффициент организ. склонностей по методике "КОС-2"	Кол-во эмоциональных помех в общении по методике В.В. Бойко
1	16	58	7	0,45	0,6	11
2	14	50	4	0,35	0,65	14
3	14	56	6	0,75	0,55	16
4	14	62	4	0,55	0,6	8
5	12	54	7	0,6	0,7	8
6	18	53	5	0,5	0,65	10
7	9	45	5	0,95	0,7	7
8	10	62	1	0,85	0,4	9
9	10	59	7	0,95	0,7	10
10	8	64	0	0,25	0,6	6
11	18	55	10	0,45	0,7	11
12	12	50	8	0,45	0,4	8
13	9	62	8	0,9	0,8	11
14	4	49	4	0,95	0,9	8
15	8	58	1	1	0,65	10
16	12	61	2	0,9	0,75	4
17	12	55	7	0,85	0,7	7
18	10	58	0	0,5	0,4	9
19	18	54	5	0,8	0,65	10
20	15	50	9	0,7	0,50	12
21	14	55	7	0,95	0,85	7
22	12	54	5	0,8	0,70	10

23	17	45	8	0,95	0,90	10
24	14	60	10	1	0,80	6
25	12	53	8	0,9	0,75	12
26	12	63	8	0,5	0,70	4
27	7	49	4	0,8	0,65	7
28	10	37	7	0,8	0,40	11
29	17	64	4	0,95	0,50	11
30	13	39	9	0,75	0,80	13
31	15	72	8	0,9	0,90	7
32	11	45	6	0,6	0,65	10
33	6	52	6	1	0,70	6
34	9	62	5	0,95	0,85	7
35	14	49	8	0,3	0,65	11
36	13	61	9	0,55	0,55	11
37	18	44	8	0,3	0,60	12
38	10	66	6	0,65	0,65	6
39	6	39	8	0,75	0,60	7
40	18	61	10	0,75	0,65	8
41	9	69	8	0,9	0,70	5
42	13	52	13	0,75	0,75	6
43	10	47	5	0,95	0,85	4
44	13	55	6	0,8	0,65	10
45	10	47	10	0,8	0,60	12
46	13	49	7	0,45	0,50	8
47	10	46	10	0,7	0,80	8
48	13	56	11	0,6	0,55	15
49	14	51	5	0,4	0,50	15
50	15	43	10	0,4	0,55	15
51	9	41	9	0,75	0,75	6
52	15	46	9	0,3	0,20	13
53	14	58	6	0,75	0,55	9
54	17	53	10	0,35	0,50	13
55	16	51	7	0,6	0,45	16
56	10	59	4	0,9	0,7	11
57	11	60	4	0,95	0,6	9
58	18	53	9	0,7	0,65	7
59	9	45	6	0,6	0,8	7
60	14	58	5	0,95	0,75	11
61	12	47	5	0,5	0,5	10
62	10	61	4	0,8	0,85	6
63	11	48	5	1	0,8	5
64	13	46	11	0,8	0,6	14
65	8	53	10	1	0,85	9
66	14	52	9	0,3	0,55	13
67	16	61	10	0,75	0,5	10
68	14	61	3	0,85	0,6	9
69	11	56	5	0,75	0,7	9
70	11	45	8	0,95	0,9	6
71	13	42	8	0,9	0,85	6
72	12	46	5	0,7	0,55	10
73	14	55	9	0,85	0,5	8
74	14	62	8	0,75	0,5	7
75	10	56	4	0,75	0,7	9
76	13	48	4	0,7	0,6	10
77	20	53	3	1	0,75	6
78	9	49	5	0,65	0,7	8
79	17	45	8	0,9	0,7	15
80	13	50	4	0,65	0,65	10
81	15	75	3	0,6	0,55	11
82	18	45	9	0,8	0,45	6
83	12	58	6	0,8	0,35	4
84	15	57	7	0,65	0,3	10

Научное издание: монография

**Валентина Ивановна Долгова
Елена Викторовна Мельник**

ЭМПАТИЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Сдано в набор 04.06.2007. Подписано к печати 06.06.2007

Формат 60×80 1/16.

Печать офсетная.

Объем уч.-изд. л. 10

Тираж 100 экз.

Заказ №460

ISBN 5 -8227-0123-8

Фирма АТОКСО

Издательская лицензия ПР № 060441

454092, Челябинск, а/я 10195

тел. 72-29-55, тел/факс 35-96-51