

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

МАЗУРОВА Елена Викторовна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
ОБЩЕНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ
И УСЛОВИЯ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Специальность 5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных средств
(психологические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор
Суворова Ольга Вениаминовна

Пермь – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	19
1.1. Психолого-педагогические подходы к определению и соотношению понятий «педагогическое общение» и «профессиональное общение педагога»...19	19
1.2. Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя: онтологический статус понятия в психолого-педагогических исследованиях.....	34
1.3. Теоретико-экспериментальные подходы к формированию психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя.....	44
Выводы по первой главе.....	58
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	61
2.1. Программа эмпирического исследования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля.....	61
2.2. Анализ результатов эмпирического исследования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля.....	65
Выводы по второй главе.....	98
Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	106

3.1. Описание и методическое обоснование программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля.....	106
3.2. Оценка эффективности программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля.....	136
Выводы по третьей главе.....	149
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	154
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	163
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Пакет методик для исследования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля	189
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Факторный анализ компонентов психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля	239
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Дескрипторы универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций ФГОС ВО 3++ коммуникативной направленности (на основе методических рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию «Ядро высшего педагогического образования»)	248
ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Методические материалы по формированию психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля: теоретическое и практическое моделирование ситуаций профессионального общения учителя	251
ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Динамика показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов контрольной группы в формирующем эксперименте	289

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Современная система высшего образования в России повышает требования к профессиональной подготовке современного учителя. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р) ориентирует на сопровождение профессионального развития специалиста, начиная с раннего этапа обучения в вузе. В концепции реализуется пилотный проект реформы высшего образования, усиливающий базовую подготовку и раннюю профессионализацию высшего образования.

Важнейшей составляющей готовности к профессиональной деятельности будущего учителя является его готовность к профессиональному общению (Г. В. Акопов, А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, А. А. Реан, В. В. Сериков, И. А. Зимняя и др.).

С 2022 года во всех педагогических вузах Российской Федерации внедрены единые подходы к предметной и методической подготовке будущих педагогов в рамках модели Министерства просвещения России «Ядро высшего педагогического образования», обязательным элементом которой является коммуникативно-цифровой модуль, ориентированный на формирование компетенций эффективного межличностного и профессионального общения, что поднимает вопрос о совершенствовании коммуникативной подготовки будущих педагогов для реализации этой цели.

Профессиональный стандарт учителя, утвержденный приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016) требует от учителя владения широким спектром коммуникативных профессиональных действий и психологических компетенций взаимодействия с субъектами образования.

Многовекторность современной образовательной среды, включающей в себя поликультурность, инклюзивность, разновозрастность, полисубъектность, а также

интенсивность контактов в школе, наличие проблем взаимопонимания и конфликтного взаимодействия, является вызовом для современного учителя и ставит остро вопрос о предупреждении рисков профессионального общения на этапе вузовской подготовки, актуализирует запрос на изучение психологической готовности к профессиональному общению и разработку программ поэтапного формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя на этапе обучения в вузе.

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречия, где, с одной стороны, повышаются требования к квалификационной характеристике выпускников педагогических вузов в области профессиональных коммуникативных качеств, установленных ФГОС ВО, а с другой стороны, программы коммуникативной подготовки недостаточно ориентированы и направлены на формирование психологической готовности будущего учителя гуманитарного профиля к профессиональному общению.

Степень разработанности проблемы исследования. Традиционно в исследованиях характеристики коммуникативной культуры профессиональной деятельности учителя применяется понятие «педагогическое общение». Именно оно является наиболее разработанным в отечественной науке (А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова и др.).

Понятие профессионально-педагогического общения, введенное В. А. Кан-Каликом, учитывало профессиональный характер педагогических коммуникаций, ориентацию на коммуникативную культуру, коммуникативные способности, отношения в образовательном учреждении, профессиональное целеполагание, специфику задач обучения и воспитания. В научных разработках педагогическое и профессионально-педагогическое общение как вид профессионального общения исследовался преимущественно в аспекте видов, форм, коммуникативного поведения педагога, воспитательного воздействия при общении с обучающимися.

В концептуальных разработках и исследованиях раскрыты: проблемы педагогического общения как составляющей профессиональной деятельности педагога, формы учебного и воспитательного взаимодействия педагога с

обучающимися (А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, В. А. Мудрик, И. А. Колесникова, А. А. Максимова, А. А. Реан, Г. Е. Соколова и др.); понимание педагогического общения как ведущего аспекта и компонента профессиональной деятельности и личности педагога (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.) и подсистемы профессиональной компетентности личности (И. А. Зимняя и др.); определение педагогического общения как вида профессионального общения (А. А. Бодалев и др.); целеполагание культуры профессионального общения как доминанты высшего образования (Р. Я. Ахметшин, Н. Н. Васильева, В. В. Тарасов и др.), что позволило сформировать запрос на исследования профессионального общения педагога.

На современном этапе профессиональное общение педагога рассматривается исследователями как активное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса, а полисубъектность коммуникаций в образовании – как ведущий критерий профессионального общения педагога (И. И. Барахович, В. А. Демина, А. Н. Ксенофонтова, В. В. Монжиевская, Е. А. Орлова, М. Ф. Анкваб и др.). Полисубъектный характер современных коммуникаций в образовании сформировал и запрос на исследования условий и возможностей формирования готовности будущего педагога к профессиональным коммуникациям на раннем этапе вузовской подготовки.

Учитывая разнообразие форм и видов общения современного учителя, в исследованиях выделяются различные подходы к коммуникативной подготовке современного учителя: гуманистический, культурологический, коммуникативный, интерактивный, компетентностный.

Компетентностный подход к профессиональным коммуникациям сегодня доминирует, поскольку является основополагающим для высшего образования. Коммуникативная компетентность как интеграл компетенций (М. Ф. Анкваб, В. В. Монжиевская, Е. А. Смирнова); коммуникативная компетенция как потенциал личности обучающегося к широкому социальному взаимодействию (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской) рассматриваются как интеграл общекультурных и профессиональных компетенций общения будущего педагога.

Компетентностный подход в подготовке будущего учителя направлен на освоение системы компетенций, формирующих готовность и способность будущего учителя строить профессиональное общение со всеми субъектами образовательного процесса, результативность обучения оценивается по широте спектра качества решения коммуникативных задач.

В исследованиях развивается подход к профессиональной подготовке на этапе вузовского образования, который направлен на формирование коммуникативной готовности, готовности к профессиональным коммуникациям, развитие коммуникативного потенциала будущего педагога (И. И. Барахович, М. И. Шилова).

Наряду с информационным и межличностным подходами к пониманию общения педагога, как значимый и продуктивный в понимании профессионально-педагогического общения рассматривается деятельностный подход, поскольку он «интерпретирует цели, задачи, средства и стратегии общения с позиции профессиональной деятельности педагога» (А. А. Реан). Продуктивным психолого-педагогическим подходом к формированию коммуникативной готовности в деятельностном ключе являются исследования возможностей и условий формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога, в котором психологическая готовность включает освоение студентами мотивационно-побудительного, личностного, функционально-операционного звеньев (Е. А. Орлова), связанных с построением отношений, освоение которых позволяет обучать будущего педагога строить целостный полисубъектный процесс общения.

Подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектным взаимодействиям, апеллирующий к пониманию профессионального общения с позиции теории отношений личности, реализован Н. Н. Моисеевой, в структуре которого выделяются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты психологической готовности в практике обучения. Это позволяет реализовать субъектно-деятельностный подход к освоению студентами профессиональных коммуникаций и отношений через практику

освоения психолого-педагогических дисциплин, субъектный опыт моделирования коммуникативной деятельности, накопления представлений о себе как субъекте педагогической деятельности.

В современных исследованиях профессионального общения будущего учителя гуманитарного профиля активно изучаются возможности и апробируются психолого-педагогические условия формирования его коммуникативной готовности, развития коммуникативных свойств его личности, социального интеллекта, формирования системы профессионально важных качеств, эмоциональной сферы, коммуникативной компетентности, а также психологической готовности к профессиональному общению (А. А. Реан, И. И. Барахович, М. И. Шилова, Е. А. Орлова, Н. Н. Моисеева).

Однако сегодня не в полной мере решены вопросы: онтологического статуса понятия «психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля»; этапов и возможностей ее становления на разных курсах обучения; психолого-педагогических, организационных, дидактических условий ее формирования в вузе.

Данное обстоятельство обусловило *проблему* нашего исследования: какова структурно-содержательная организация психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля и каковы условия и возможности ее эффективного формирования в процессе вузовской подготовки.

Цель исследования: определить структурно-содержательную организацию психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля, изучить особенности ее формирования на разных этапах обучения, разработать и апробировать программу ее формирования на раннем этапе обучения в вузе.

Объект исследования: психологическая готовность к профессиональному общению у будущего учителя.

Предмет исследования: условия и возможности формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе.

Гипотезы исследования:

1. Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля является составляющей его психологической готовности к профессиональной деятельности и представляет собой комплекс профессионально значимых коммуникативных качеств, способностей и компетенций, образующих ценностный, личностный, эмоциональный и субъектный потенциал студента, который позволяет обеспечивать: успешное диалогическое, партнерское взаимодействие и сотрудничество; психологическую безопасность, построение открытых, доброжелательных отношений со всеми участниками образовательного процесса; эмоциональную устойчивость в сложных коммуникативных ситуациях; эффективность дидактического и воспитательного взаимодействия.

2. Наблюдаются статистически значимые различия в показателях и структуре компонентов психологической готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля, обучающихся на разных курсах, с тенденцией роста значений ее показателей на старших курсах.

3. Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля на начальном этапе вузовской подготовки будет способствовать повышению ее уровня, если в образовательном процессе реализованы организационные, дидактические, психолого-педагогические условия:

- реализована поэтапная технология формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля;

- осуществлена структурно-содержательная интеграция дисциплин, модулей дисциплин и практик на основе коммуникативного содержания, методов, форм, целей и задач профессионального общения;

– разработана и активно применяется в междисциплинарном обучении база учебно-профессиональных коммуникативных задач и ситуаций взаимодействия учителя с разными субъектами образования;

– предусмотрено освоение способов профессионального общения учителя как деятельности – в логике построения структурного контура организации общения в единстве: мотивации, целеполагания, коммуникативных действий, моделирования, прогнозирования и планирования, организации и рефлексии;

– обеспечено целенаправленное совершенствование компонентов психологической готовности к профессиональному общению студентов.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ и обобщение научных трудов по проблеме педагогического и профессионального общения педагога, а также психологической готовности студентов к нему.

2. Разработать и обосновать компоненты, показатели и уровни психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля.

3. Изучить показатели сформированности психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе.

4. Исследовать структурно-содержательную организацию компонентов и уровни психологической готовности к профессиональному общению студентов на разных этапах обучения в вузе.

5. Построить теоретико-прикладную модель, разработать и апробировать программу формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе.

6. Проверить эффективность программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– *на общенаучном уровне:* системный подход к исследованию коммуникаций в образовании (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, И. А. Баева, В. А. Ясвин и др.); личностно-ориентированный подход к пониманию межличностной природы коммуникаций в образовании (И. А. Зимняя, А. А. Реан, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); аксиологический подход к природе профессиональных отношений, формируемых у будущих педагогов (Б. Г. Ананьев, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Е. Н. Шиянов и др.); субъектно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, С. Л. Рубинштейн и др.) и компетентностный подход к организации формирования профессиональных компетенций – коммуникативных качеств и способностей будущего педагога в процессе освоения квазипрофессиональной и профессиональной педагогической деятельности (И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.);

– *на конкретно-научном уровне:* концептуальные и экспериментальные разработки в области профессионального общения, профессиональной и деловой коммуникации (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан, Ю. М. Жуков и др.); педагогического общения как составляющей профессиональной деятельности педагога (А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, В. А. Мудрик, А. А. Реан, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.); общей и психологической готовности будущего педагога к профессиональным коммуникациям, к субъект-субъектному взаимодействию в образовании (Е. А. Орлова, В. А. Демина, С. В. Кондратьева, И. И. Барахович, М. И. Шилова, Н. Н. Моисеева и др.).

Методы и методики исследования: теоретические методы (обзорно-аналитический метод; теоретико-прикладное моделирование программы формирования психологической готовности к педагогическому и профессиональному общению будущего педагога); эмпирические методы (анкетирование, тестирование, метод констатирующего и формирующего эксперимента); методы математической обработки эмпирических данных (методы описательной, индуктивной статистики, факторный анализ; непараметрические

критерий Крускала – Уоллиса, критерий Хи-квадрат Пирсона, U-критерий Манна – Уитни, факторное исследование методом главных компонент).

В ходе исследования применялись следующие методики: морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина); пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста); опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик); шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна); методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина); методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха); методика «Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева); опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Синявский, Б. А. Федоришин); методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко); авторская анкета для студентов гуманитарного профиля «Ожидаемые трудности профессионального общения у будущих педагогов» (О. В. Суворова, Е. В. Мазурова).

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

На этапе эмпирического исследования в диагностике принимали участие 464 студента очной формы обучения бакалавриата направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с 1-го по 5-й курс факультетов: филологического, иностранных языков и исторического, преимущественно девушки (доля юношей – в пределах от 5 до 15 %). Распределение по факультетам было следующим: филологический факультет – 131 студент, факультет иностранных языков – 167 студентов, исторический факультет – 166 студентов. По курсам выборка распределилась следующим

образом: 1-й курс – 138 студентов, 2-й курс – 108 студентов, 3-й курс – 95 студентов, 4-й курс – 60 студентов, 5-й курс – 63 студента.

На этапе формирующего эксперимента в исследовании принимали участие 94 студента, будущие учителя гуманитарного профиля – участники экспериментальных и контрольной групп. В первую экспериментальную группу (ЭГ1) вошли студенты филологического факультета, будущие учителя русского языка и литературы, – 22 человека; во вторую экспериментальную группу (ЭГ2) – 40 человек, обучающиеся на историческом факультете, будущие учителя истории и обществознания. В контрольную группу вошли студенты факультета иностранных языков, будущие учителя иностранного языка, 32 человека.

Этапы исследования. Поисково-теоретический этап (2021–2022 гг.) – проведен анализ результатов теоретических и эмпирических исследований по проблеме. Определены основные подходы, модели, сформулированы гипотезы настоящего исследования.

Экспериментальный этап (2022–2025 гг.) – проведено эмпирическое исследование, разработана теоретико-прикладная модель, обоснована и апробирована программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе.

Обобщающий этап (2024–2025 гг.) – проведены математическая обработка и анализ результатов формирующего эксперимента. Выполнена интерпретация полученных результатов, подведены итоги исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- *уточнено* определение понятия «профессиональное общение педагога»;
- *конкретизировано* определение понятия «психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя» применительно к учителю гуманитарного профиля;
- *разработаны и обоснованы* показатели, критерии и уровни психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля;

– *разработана и верифицирована* структурно-содержательная организация психологической готовности к профессиональному общению и ее компонентов у будущего учителя гуманитарного профиля;

– *выявлены* особенности сформированности показателей, уровней и структурной организации компонентов психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе;

– *разработана и апробирована* теоретико-прикладная модель и программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на раннем этапе обучения в вузе.

В ходе исследования **решена научная задача** – разработана и апробирована эффективная программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на раннем этапе обучения в вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– *уточнено* определение понятия «профессиональное общение педагога»;

– *конкретизировано* определение понятия «психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя» применительно к учителю гуманитарного профиля;

– расширены, обогащены представления об особенностях структурно-содержательной организации психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе;

– расширены представления об условиях и возможностях формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на раннем этапе обучения в вузе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования, разработанная программа формирования и диагностический комплекс для изучения психологической готовности к профессиональному общению будущего

учителя могут быть использованы в подготовке будущего учителя, в системе дополнительного образования и профессиональной переподготовки.

Разработанные в ходе исследования программы модулей и практикумов в рамках дисциплин «Коммуникативно-цифрового модуля», «Психолого-педагогического модуля» и «Модуля воспитательной деятельности», а также рабочие программы элективных дисциплин «Техники профессионально-педагогического общения в вариативной образовательной среде», «Коммуникативный (вербальный и невербальный) имидж педагога», «Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений» и системы практик в рамках элективных модулей «Дополнительные траектории профессионального развития» и отдельные программы практик в рамках «Коммуникативно-цифрового модуля», «Психолого-педагогического модуля» и «Модуля воспитательной деятельности» могут быть применены для совершенствования процесса учебной и учебно-воспитательной работы педагогических вузов.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля является составляющей психологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности и представляет собой комплекс профессионально значимых коммуникативных качеств, способностей и компетенций, образующих ценностный, личностный, эмоциональный и субъектный потенциал студента, который позволяет обеспечивать: успешное диалогическое, партнерское взаимодействие и сотрудничество; психологическую безопасность, построение открытых, доброжелательных отношений со всеми участниками образовательного процесса; эмоциональную устойчивость в сложных коммуникативных ситуациях; эффективность дидактического и воспитательного взаимодействия.

Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя позволяет прогнозировать и контролировать, упреждать и нивелировать риски непродуктивного, неконструктивного, конфликтного общения с разными субъектами образования в будущем.

2. Составляющими и критериями психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля являются: приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими, стремление к активным социальным контактам (ценностный компонент); дружелюбие, альтруизм, открытость и привязанность (личностный компонент); эмпатия, экспрессивность, самоконтроль, эмоциональный интеллект (эмоциональный компонент); диалогические и альтероцентрические стратегии коммуникативного поведения, рефлексия общения, коммуникативные и организаторские склонности (деятельностно-компетентностный компонент).

3. Психологическая готовность к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля разных курсов обнаруживает недостаточную и неравномерную сформированность показателей и компонентов у студентов разных курсов. Наиболее неблагоприятные показатели сформированности психологической готовности к профессиональному общению студентов на разных курсах обучения обнаруживают эмоциональный и деятельностно-компетентностный компоненты.

4. Теоретико-прикладная модель формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля включает: *содержательно-целевой блок* (цель, научно-теоретические и методологические основы, принципы и подходы; организационные, дидактические, психолого-педагогические условия функционирования, планируемый результат); *критериально-оценочный блок* (диагностический комплекс, показатели и критерии уровней психологической готовности к профессиональному общению); *операционно-технологический блок* (направления, формы и методы работы, содержательно-технологические и методические условия реализации программы).

5. Эффективность апробации теоретико-прикладной модели и реализации программы формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля обеспечивается комплексным характером и направленностью: на *формирование* гуманистической ценностной позиции в общении; *развитие* профессионально значимых коммуникативных качеств, способностей, гибких стратегий общения с преобладанием диалогических и

альтероцентрических в процессе решения квазипрофессиональных и учебно-профессиональных коммуникативных задач; *коррекцию* коммуникативных трудностей студентов.

6. К наиболее значимым условиям, обеспечивающим достижение результата модели и реализации программы повышения психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля являются: *организационные* (структурно-содержательная организация дисциплин и практик в логике освоения коммуникативных компетенций и профессиональной коммуникации); *дидактические* (содержательное и методическое единство дисциплин и практик, обеспечивающее активное поэтапное теоретическое, практическое, имитационное моделирование ситуаций профессиональной коммуникации; применение информационных ресурсов и технологий); *психолого-педагогические* (атмосфера психологической безопасности, поддерживающий и подтверждающий успешность тон взаимодействия педагогов и наставников; мотивирование студентов на самоактуализацию профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей, навыков, умений и компетенций; интенсификация и обогащение опыта квазипрофессионального и сопровождаемого наставником профессионального взаимодействия и его супервизии в разных образовательных средах).

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы и основные результаты настоящего исследования докладывались на заседании кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». Основные положения исследования были апробированы на Международной научно-практической конференции (Краснодар, 2024), Всероссийском симпозиуме с международным участием (Рязань, 2024), всероссийских научно-практических конференциях (Пермь, 2023; Нижний Новгород, 2024), а также на региональных научных конференциях и семинарах (Пермь, 2023). Разработанная в ходе исследования психолого-педагогическая программа формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на

ранних этапах обучения в вузе была использована при обучении студентов бакалавриата федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». Результаты исследования отражены в 8 публикациях, в том числе в трех статьях в изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается: применением методологических подходов к изучению проблемы исследования; обоснованностью основных теоретических положений; использованием в процессе научного поиска теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету, задачам и логике исследования; позитивной динамикой результатов опытно-экспериментальной работы; объемом и репрезентативностью выборки; использованием методов математической статистики в процессе анализа результатов исследования, сравнительным количественным и качественным анализом данных эксперимента.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации положения соответствуют паспорту научной специальности 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки): п. 1, 2, 4.

Структура диссертации. Работа состоит из трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы из 185 источников, пяти приложений. Текст диссертации содержит 71 таблицу, всего 291 страницу.

Глава 1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Психолого-педагогические подходы к определению и соотношению понятий «педагогическое общение» и «профессиональное общение педагога»

Категорию «общение» можно по праву считать одной из важнейших в общей и социальной психологии, в психологии личности. В педагогической психологии коммуникации составляют сущность педагогического труда, поскольку процессы обучения и воспитания опосредованы общением.

В российских исследованиях традиционно связываются понятие «общение» с категорией «деятельность» таким образом, что общение выступает формой, видом деятельности, процессом, который порождается потребностями в совместной деятельности. По этому поводу А. А. Реан отмечает: «Общение – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности или, в несколько иной редакции, осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности» [125].

Данную традицию поддерживали ученые двух важнейших психологических школ – московской (А. Н. Леонтьев с коллегами и учениками) и ленинградской (Б. Г. Ананьев, считавший человека субъектом трех основных видов деятельности: труда, познания, общения).

Однако категория «общение», по мнению отдельных ученых, не всегда сводится к деятельности и может проявлять достаточную самостоятельность (Б. Ф. Ломов, В. В. Знаков, А. А. Реан). «При этом процесс общения служит для человека не только средством, но и целью, становясь самомотивированным» [125].

Данное утверждение может быть подтверждено наличием в повседневной жизни так называемого «фатического общения» – бессодержательного с точки

зрения совместной деятельности общения, целью которого является поддержание самого процесса общения [125].

Существует три основных подхода к пониманию категории «общение»:

«*Системно-коммуникативно-информационный подход* позволяет определять критерии, условия и способы эффективности коммуникации на основе учета специфики протекания психических процессов в условиях передачи информации по каналу связи. При этом уточняется понятие коммуникации и взаимодействующих субъектов как систем. Но такой подход, как считает И. А. Зимняя, не вскрывает внутренней природы этого взаимодействия, характера двусторонней активности его объектов» [50].

Деятельностный подход устанавливает «связь говорящего и слушателей и определяет ее психологические механизмы, позволяет провести анализ потребностей и мотивов, целей и задач деятельности, ее психологической структуры, особенностей субъектов» (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев) [50, 73, 77].

Межличностный подход лежит в основе построения долговременных отношений с субъектами образования и поэтому является крайне важным в коммуникативной подготовке учителя (А. А. Бодалев, А. А. Реан) [19, 125].

Как отмечает ряд известных исследователей, например Л. М. Митина [97], педагогическая профессия не просто относится к типу профессии «человек-человек», но является коммуникативной профессией, в которой общение выступает как пространство труда педагога, как форма, метод и средство, инструмент достижения профессиональных целей.

По замечанию В. В. Монжиевской, системность в подготовке будущего педагога к профессиональному общению как к полисубъектному взаимодействию сегодня чрезвычайно востребована [101]. Однако, на наш взгляд, неоднозначность понимания соотношения понятий педагогического и профессионального общения, коммуникативной компетентности, а также психологической готовности к ним студентов педагогических специальностей не позволяет сложиться системному подходу к методической подготовке будущего педагога.

Понятие «педагогическое общение» наиболее разработано и освоено в отечественной науке (А. А. Леонтьев) [75], (В. А. Кан-Калик) [54], (А. А. Реан) [124, 125] и определяется как взаимодействие с обучающимися и воспитанниками, обусловленное решением задач обучения и воспитания. «Педагогическое общение рассматривается как вид профессионального общения, как ведущий аспект и компонент профессиональной деятельности и личности педагога в исследованиях Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной; как подсистема профессиональной компетентности личности (И. А. Зимняя)» [150].

«А. А. Леонтьев обосновал понятие *оптимальное педагогическое общение* как общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [73].

Л. Д. Столяренко определяет педагогическое общение так: «Педагогическое общение – это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты» [154].

«Понятие профессионально-педагогического общения, введенное в научный оборот В. А. Кан-Каликом, апеллирует к профессиональной основе педагогического общения, коммуникативной культуре и коммуникативным способностям педагога в процессе реализации задач обучения и воспитательных воздействий» [54].

В. А. Кан-Калик под профессионально-педагогическим общением понимает «систему органичного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание

воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им» [54].

М. В. Фалей трактует рассматриваемое понятие таким образом: «Профессионально-педагогическое общение – это система взаимодействия педагога и воспитанников, содержание, методы и средства которого способствуют обмену информацией, взаимному познанию личностей, оказанию воспитательного воздействия» [158].

Исходя из данного определения, можно выделить основные компоненты профессионально-педагогического общения: *коммуникативный, интерактивный, перцептивный*. Все компоненты функционируют не изолированно, а как система в триединстве цели: понимания учебной информации, координации действий для достижения учебных и воспитательных результатов, установления доверительных отношений и профилактики конфликтов.

На основе данных компонентов традиционно выделяют три взаимосвязанных функции педагогического общения: *коммуникативная* (передача информации, обмен информацией между участниками общения); *перцептивная* (восприятие и познание людьми друг друга); *интерактивная* (организация и регуляция совместной деятельности) [158].

Г. Е. Соколова считает, что педагогическое общение – это «сложный целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя с учащимися, основными задачами которого являются передача учебной информации, положительное воздействие на учеников, их успешное обучение и воспитание». При этом она подчеркивает, что особую роль в педагогическом общении играют «психологический климат в коллективе и эмоциональный контакт с педагогом – процессы, которые реализуются с помощью коммуникативных умений и навыков учителя» [142].

Автор выделяет цели педагогической коммуникации – функции педагогического общения: *информационная* (обмен знаниями, сообщениями, сведениями, мнениями); *контактная* (установление взаимоотношений,

готовность к общению); *«побудительная* (стимулирующая педагогическая функция); *координационная* (согласование действий с партнером по коммуникации, взаимная ориентированность друг на друга); *понимание* (понимание партнерами друг друга, а также восприятие и понимание смысла информации, сообщаемой педагогом); *амотивная* – пробуждение в партнере по коммуникации необходимых чувств, эмоций и переживаний; *установление отношений* – понимание, осознание и фиксирование своего места и положения в системе социальных, ролевых, статусных, деловых и межличностных связей в обществе; *оказание влияния* – смена состояния, поведения, чувств, намерений, установок, желаний, потребностей участников коммуникации» [142].

А. А. Бодалев определяет «педагогическое общение как вид профессионального общения» [21].

Поскольку современная образовательная среда характеризуется насыщенностью контактов в профессиональной деятельности, то неизбежно происходит возрастание проблем взаимопонимания субъектов образовательного процесса. Современный педагог включается в общение с обучающимися, у которых фиксируются разрывы с традиционными ценностями, доминирует ориентация на независимость и свободу от всякого авторитета, а также проявляется спонтанность поведения. Еще один субъект общения для современного педагога – родители, проявляющие высокую требовательность и внимание к процессу и результатам обучения и воспитания. При этом родители слабо осознают свою субъектную роль и не готовы к ответственности и вовлеченности в образовательный процесс [150].

Исследователи констатируют трудности взаимодействия педагога в образовательной среде: «многообразие конфликтных ситуаций между разными субъектами образования (Е. В. Фролова, Т. М. Рябова, О. В. Рогач, А. В. Зуйкина)» [157]; «коммуникативные барьеры в отношениях (А. А. Гридчин, Е. Н. Цыганкова)» [38]; «межличностные трудности поликультурного плана (Д. Н. Долганов)» [44]; «трудности и деформации межличностного взаимодействия (Н. В. Елфимова)» [46]; «коммуникативные дефициты педагога (А. С. Васильева, А. С.

Вокуева, А. А. Николаева)» [26]; «речевую агрессию педагога (Е. Ю. Сысоева)» [154], в том числе недостаточную коммуникативную толерантность (Е. Е. Дмитриева, О. В. Суворова) [42], «наличие персонифицированных рисков в предстоящем профессиональном общении будущего педагога (О. В. Суворова, П. А. Егорова, А. Е. Хрулев)» [148].

Характер трудностей взаимодействия педагога в современной образовательной организации во многом носит компетентностно-психологический характер и актуализирует тему психологической готовности студентов педагогических специальностей к профессиональному общению.

Как показывает анализ сайтов российских вузов, обучение студентов профессионально-педагогическому общению происходит как в теоретическом, так и в практическом плане в процессе лекционных и практических занятий по дисциплинам коммуникативного блока. При прохождении производственных педагогических практик идет фиксация проблем и психологических трудностей взаимодействия студентов-практикантов с обучающимися и воспитанниками, которые необходимо корректировать [150]. К настоящему времени сложился ряд психологических практик для будущих педагогов, применяются методы обучения профессиональному общению будущих педагогов, активные формы обучения, тренинги, контекстные методы обучения навыкам и умениям моделирования педагогического общения и профессиональной коммуникации педагога (И. И. Барахович) [14], (Н. Н. Моисеева) [98], (В. В. Монжиевская) [100].

В то же время важно отметить, что как теоретическая, так и «практическая подготовка современного студента педагогического вуза к коммуникативному аспекту профессиональной деятельности в рамках дисциплин и практик преимущественно связана с освоением педагогического общения как взаимодействия с обучающимися. Существенно реже представлены исследования готовности студентов педагогического профиля к полисубъектному профессиональному общению педагога, готовности к профессиональным коммуникациям (И. И. Барахович, М. И. Шилова)» [12]. «Сегодня профессиональное общение педагога – это активное взаимодействие со всеми

участниками образовательного процесса (И. И. Барахович)» [14], (А. Н. Ксенофонтова) [68], (В. А. Демина) [41].

Современная школа и «образовательное учреждение – это сложная система полисубъектных профессионально-педагогических взаимодействий педагога (педагог – обучающийся, педагог – педагог, педагог – администратор, педагог – родитель), которая направлена, прежде всего, на построение образовательной общности, отношений совместности, организацию совместной деятельности, обеспечение положительного психологического климата и психологической безопасности всех участников образовательного процесса» [150] для решения центральной задачи обучения, воспитания и развития обучающихся и воспитанников».

Обозначим наши основные позиции в понимании сущности и специфики профессионального общения педагога.

Родовым по отношению к понятию «профессиональное общение педагога» является понятие профессионального общения. В энциклопедическом словаре понятие «профессиональное общение» трактуется как «многоплановый процесс развития контактов между субъектами, порождаемый мотивами совместной трудовой деятельности» [123]. Понятие профессионального общения в соответствии с данным определением сближается с понятием «профессиональная коммуникация», общением в профессиональной среде, в профессиональном сообществе.

«Профессиональное общение рассматривается также как вид общения, направленный на реализацию эффективной стратегии взаимодействия и построение отношений, способствующих достижению целей и решению задач профессиональной деятельности» (В. В. Монжиевская) [101, 102]. В качестве сущностных характеристик профессионального общения В. В. Монжиевская называет: субъект-субъектные отношения, предполагающие активную позицию участников коммуникации; природу общения как единство коммуникативной, интерактивной и перцептивной составляющих; поле его функционирования как межпрофессиональную и внутривидовую стратификацию; предмет

общения [101, 102]. Выделенные автором сущностные характеристики профессионального общения свойственны как профессиональному общению педагога в целом, так и педагогическому общению.

Прежде всего профессиональное общение предполагает «субъект-субъектный, диалогический способ взаимодействия и сотрудничества педагога со всеми участниками образовательного процесса» (Н. Н. Моисеева) [98]. Общение многоаспектно, поэтому «как самостоятельная и специфическая форма активности субъекта предполагает в качестве результата построение субъект-субъектных отношений» (Б. Ф. Ломов)» [83]. «Субъект-субъектная, или диалогическая, парадигма предполагает оптимальную стратегию взаимодействия и воздействия в межличностном и в том числе в профессионально-педагогическом взаимодействии» (Г. А. Ковалев) [63]. «В качестве системообразующей причины коммуникативных проблем образования отмечается именно недостаточная сформированность позиций диалога, партнерства и сотрудничества в отношениях субъектов образования у будущих педагогов как организаторов субъект-субъектного взаимодействия» (Н. Н. Моисеева [99]; О. В. Кириллова [57]).

«Сущность профессионального общения педагога и педагогического общения раскрывается, на наш взгляд, в первую очередь в понимании общения как отношения и общности» (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) [119]. Мы считаем, что главная цель профессионального общения педагога – в создании образовательной общности, «построении и развитии гуманистических партнерских отношений со всеми субъектами образовательного процесса» [150] с *доминантой сотрудничества* во взаимодействии в ней с целью реализации задач воспитания, обучения и развития обучающихся и воспитанников. Профессиональное общение во многих других профессиях может строиться как на кооперации, так и на конкуренции, в образовательной общности – совместность и сотрудничество являются определяющей формой отношений как с обучающимися, так и с коллегами и родителями [150].

Профессиональные коммуникации в сфере образования специфичны и отражают ценностную картину мира, нормы взаимоотношений всех участников

образовательного процесса (Г. Ф. Кудинова) [71]. В образовании как социальном институте гуманистические отношения и нравственные ценности находятся на вершине ценностной иерархии. Историческая специфика гуманистического подхода в образовании состоит в том, что гуманистические ценности составляют системообразующее начало профессиональной деятельности педагога, в основе которых – нравственные смыслы и нравственные императивы (В. П. Бездухов, О. К. Позднякова) [16], (В. А. Григорьева-Голубева, И. В. Евграфова) [37], прежде всего, в педагогическом общении (В. А. Григорьева-Голубева) [36]. Аксиологическая природа профессионального общения педагога заключается в гуманистической и нравственной позиции педагога, которая реализуется в общении и транслируется субъектам образования в оценках событий, поступков, выборов, в способах и средствах, в стратегиях и стиле взаимодействия, этике и культуре общения. Педагог как коммуникатор выступает с гуманистической, нравственной ценностной позиции в профессиональном общении с обучающимися, коллегами и родителями [150]. Вместе с тем как в педагогическом, так и в профессиональном общении педагога важной задачей является координация различных смыслов и достижение взаимопонимания с разными субъектами образовательной среды (О. И. Матьяш) [90], что также обращает нас к гуманистическому смыслу и гуманистической миссии института образования [150].

А. Б. Орлов рассматривает психологическую личностную центрацию учителя как интегральную и системообразующую характеристику его профессионального труда (его личности, деятельности и общения), определяющую все его стороны, компоненты и параметры. Именно личностная центрация учителя намечает сферу мотиво-, смысло- и целеобразования в его деятельности, задает пространство наиболее интенсивного диалогического общения (сотрудничества), определяет направление и зону личностного развития и творчества [106].

Можно с уверенностью сказать, что центрация учителя – это направленность его личности, избирательная психологическая обращенность на

учебно-воспитательный процесс и его участников. Мы поддерживаем мнение А. Б. Орлова о том, что только *гуманистическая центрация* личности педагога [106] в полной мере помогает достичь всестороннего развития, гармоничного обучения и воспитания обучающихся, а также выстраивать конструктивное субъект-субъектное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса и сохранять с ними долгосрочные позитивные отношения.

До недавнего времени в системе вузовской подготовки будущих учителей не уделялось должного внимания воспитательной составляющей, в большей степени педагогические вузы готовили специалистов-предметников, а не учителей-воспитателей. С 2022 года ситуация значительно изменилась, в обязательной части учебных планов по всем педагогическим направлениям и профилям подготовки содержится «Модуль воспитательной деятельности» [91]. Это коррелирует с трансляцией традиционных российских духовно-нравственных ценностей как приоритетом современного российского образования. Образование является важнейшим мощным инструментом, который помогает сформировать целостную личность, способствует ее успешной социализации, обеспечивает преемственность культурных традиций, воспитывает в гражданине чувство патриотизма и уважение к старшему поколению и окружающим людям, определяя морально-нравственный облик молодого поколения.

Особое место в такой подготовке занимают предметы гуманитарного цикла (русский язык, литература, история, обществознание), в которых большое внимание уделяется духовному наследию, эстетическому воспитанию, приобщению к культуре и искусству, укреплению единства общества и сохранению культурного многообразия народов нашей страны.

В процессе обучения и воспитания обучающимся транслируется определенная ценностная система, которая является отражением ценностных систем конкретных педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность. Педагоги должны не просто передавать обучающимся информацию, транслировать знания, они являются своего рода катализаторами увлеченного

учения, духовной жизни, личностного роста учащихся, искренне считая, что конечной целью образования является укрепление духовности как способности жить осмысленно и нравственно.

Таким образом, системообразующим началом профессиональной деятельности педагога становятся те гуманистические ценности, которые, став мотивом его педагогической деятельности, представляя значение и для него, и для обучающегося, реализуются в конкретный момент его профессиональной деятельности в рамках гуманистического подхода к личности ребенка. Ценности, направленные на себя, становятся ценностями, направленными на другого (прежде всего обучающегося), являются гуманистическими, определяя тем самым содержание профессиональной деятельности педагога [16].

«Профессиональное общение педагога в образовательной среде с разными участниками образовательного процесса предполагает реализацию как общих (контактная, информационная, когнитивная, эмотивная, конативная, координационная)» (В. В. Монжиевская) [101], так и специфических задач и функций: прагматической, формирующей и подтверждающей, организации и поддержки межличностных отношений (Н. С. Ефимова) [47]; установления отношений, амотивной, понимания, побудительной, аффективной и поддерживающей, воздействия и влияния (Г. Е. Соколова) [142].

Понятие профессионального общения педагога сопоставляется исследователями, прежде всего, с понятием коммуникативной компетентности и рассматривается как ее составляющая (М. Ф. Анкваб) [8]. Соотношение профессионального общения и коммуникативной компетентности будущего педагога оценивается по-разному. Так, в компетентностном подходе понятие коммуникативной компетентности рассматривается как более широкое и включающее в себя как общекультурное, так и профессиональное общение (М. Ф. Анкваб) [8], (В. В. Монжиевская) [101].

Коммуникативная компетенция как требование к профессиональной подготовке является одной из ключевых в процессе обучения в вузе (С. И. Алмаши) [5], относится к социальному взаимодействию и включает

компетенции социального взаимодействия с обществом, семьей, коллективом, партнерами и компетенции в общении (И. А. Зимняя) [50]; знание языков и способов взаимодействия, навыки работы в команде (А. В. Хуторской) [165, 166]. «Коммуникативная компетентность как интеграл компетенций и реализованное личностное качество педагога рассматривается как компонент профессионально-педагогической компетентности и связывается с владением приемами профессионального общения» (Е. А. Смирнова) [141], «что находит отражение в профессиональных компетенциях стандарта подготовки будущего педагога» [150].

Опираясь на понимание коммуникативной компетентности как системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге коммуникативных ситуаций, в своих исследованиях А. А. Бодалев, Г. М. Андреева, Ю. М. Жуков [4] под коммуникативной компетентностью педагога понимают интегративную характеристику личности, отражающую ее способность решать коммуникативные задачи широкого круга ситуаций профессиональной деятельности (Е. Ю. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова) [4].

«Освоение системы компетенций ФГОС 3++ предполагает готовность и способность будущего педагога строить общение в профессиональной среде со всеми субъектами образовательного процесса – с обучающимися, коллегами, родителями, сетевыми и социальными партнерами» [4]. Авторы конкретизируют содержание коммуникативной компетенции на уровнях общекультурных (универсальных) и общепрофессиональных, а также рассматривают содержание профессиональных компетенций в различных видах деятельности будущего педагога – педагогической, проектной, управленческой, культурно-просветительской [4].

Коммуникативная подготовка будущих педагогов по указанному стандарту до 2022 года центрировалась во многом на общекультурных (универсальных) и ряде общепрофессиональных компетенций социального взаимодействия. Коммуникативная подготовка бакалавров педагогических специальностей оценивалась экспертами как недостаточная [4]. На уровне магистратуры в

коммуникативной подготовке будущего педагога по данному стандарту преобладают профессиональные компетенции и качество коммуникативной подготовки повышается [4].

Пилотный проект по реформе высшего образования в Российской Федерации (2023–2026) предполагает возврат к базовой подготовке специалистов в вузе и направлен на интенсификацию профессионального становления специалиста и бакалавра на этапе обучения в вузе [182]. В новых методических рекомендациях по структуре и содержанию подготовки педагогических кадров на этапе бакалавриата («Ядро высшего педагогического образования») [91] дается возможность вариативности содержания учебных курсов и практик в аспекте профессионализации, в том числе для формирования коммуникативной компетентности [150].

«Коммуникативная компетентность будущего педагога включает деятельностный / операционально-технологический, когнитивный, социальный, этический, эмоциональный, ценностный аспекты, которые проявляются в актуальной деятельности и позволяют решать коммуникативные задачи в профессиональной деятельности. Приоритетное направление в государственных стандартах высшего педагогического образования в рамках компетентностной парадигмы образования – результативный и практико-ориентированный подход» [4], способность будущих педагогов решать профессиональные проблемы или комплекс проблем. Особое внимание уделяется развитию «практических навыков, умениям действовать в профессионально значимых ситуациях взаимодействия с разными субъектами образования: разрешать противоречия, предупреждать конфликты, организовывать совместную деятельность в образовательном учреждении» [150]. «Коммуникативная компетентность рассматривается В. В. Монжиевской как цель и результат подготовки специалиста к профессиональному общению» [100].

Система профессиональных компетенций как основа коммуникативной компетентности будущего педагога осваивается через решение коммуникативных задач в профессиональных ситуациях определенного круга. Рамки

компетентностного подхода не в полной мере позволяют освоить саму сущность профессионального общения педагога как деятельности с разными субъектами образовательного процесса для решения различных задач обучения, воспитания и сотрудничества, особенно на начальных этапах обучения в вузе [150].

Подчеркнем, что деятельностный подход значим в понимании профессионально-педагогического и профессионального общения педагога, поскольку он позволяет интерпретировать цели, задачи, средства, стратегии общения с позиции профессиональной деятельности педагога.

Критериями профессионального общения педагога выступают:

- полисубъектность;
- широкое профессиональное целеполагание педагога;
- владение всеми профессиональными нормами, способами, средствами общения;
- результативность.

Специфика профессионального общения педагога проявляется также в специфических стилях и стратегиях профессионально-педагогического взаимодействия.

В профессиональном общении педагога достигаются различные профессиональные цели педагогической деятельности в коммуникации с родителями и коллегами, в мультидисциплинарном взаимодействии со специалистами в процессе профессиональной деятельности. В отношениях с коллегами профессиональное общение связано с командной работой в процессе инновационной деятельности, разработки, адаптации и реализации программ обучения и воспитания, выработки общих стратегий взаимодействия с конкретными обучающимися и родителями в ходе общих образовательных и воспитательных мероприятий. В общении с родителями профессиональные стратегии общения педагога – это построение позитивных доверительных отношений с родителями, обеспечение постоянства контакта и обратной связи с ними; стимулирование осознания родителями важности сотрудничества,

поддержки и доверительных отношений с ребенком; вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания; стимулирование активной позиции в родительском сообществе; мотивирование к совместной деятельности в школьных и внешкольных мероприятиях; формирование родительских убеждений, ответственной позиции и психолого-педагогической компетентности родителей [150].

Если педагогическое общение – это вид профессионального общения с обучающимися, то его можно рассматривать как относительно независимую подсистему профессионального общения и отношений педагога (свои задачи, методы, инструменты, предмет общения). Подсистемы профессиональных отношений педагога в педагогическом коллективе, с родительским сообществом также относительно независимы. При этом профессиональное общение педагога выступает как взаимодействие в этих относительно независимых подсистемах отношений. Педагог становится субъектом, организатором и координатором этих взаимодействий [150].

Опираясь на определения и подходы А. А. Леонтьева [75], В. А. Кан-Калика [54], В. А. Деминой [41], В. В. Монжиевской [102], мы уточняем *«определение понятия **профессиональное общение педагога** как компетентное взаимодействие и построение системы субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса, осуществляемое в условиях и с позиции его профессиональной деятельности, характеризующееся гуманистической и диалогической направленностью, обеспечивающее эффективное решение задач образования, обучения, воспитания, развития, организации совместной деятельности и партнерских отношений, создание благоприятной атмосферы и поддержку психологической безопасности личности в образовательной среде»* [150].

Таким образом, мы рассмотрели соотношение понятий «педагогическое общение», «профессиональное общение», «коммуникативная компетентность» в психологической науке, а также представили уточненное определение понятия «профессиональное общение педагога». Данное определение представляется в

достаточной степени инструментальным, чтобы осуществлять предметную подготовку будущих педагогов к профессиональному общению.

1.2. Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя: онтологический статус понятия в психолого-педагогических исследованиях

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается: «...педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; формировать в процессе осуществления педагогической деятельности у обучающихся чувство патриотизма, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимное уважение, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений; развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и трудолюбие, ответственное отношение к профессиональной, добровольческой (волонтерской) деятельности, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [185].

В свою очередь, профессиональный стандарт педагога предъявляет высокие требования к его коммуникативной подготовке: общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; учитывать закономерности поведения в социальных сетях; проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду, поддерживать в коллективе деловую, дружелюбную

атмосферу; профилактировать различные формы насилия в школе; «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях; осуществлять адресную работу с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью; развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни; формировать толерантность и навыки поведения в изменяющейся поликультурной среде; формировать разновозрастные детско-взрослые общности обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников» [184].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ задает целевые ориентиры высшим учебным заведениям, в частности о том, что «совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность в области профессиональной деятельности и решать задачи профессиональной деятельности» [183].

Таким образом, в процессе обучения в вузе студент – будущий учитель, помимо социально-гуманитарной и здоровьесберегающей, научно-исследовательской, цифровой и проектной, психолого-педагогической и предметно-методической подготовки, должен овладеть целым спектром коммуникативных и воспитательных компетенций, чтобы в полной мере быть готовым к осуществлению профессиональной деятельности, в том числе профессиональному общению. Это поднимает вопрос о важности психологической готовности студентов педагогических специальностей (направлений подготовки) к профессиональному общению как одной из

«приоритетных задач в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Сегодня исследуются коммуникативная готовность, готовность к профессиональным коммуникациям, коммуникативный потенциал будущего педагога» (И. И. Барахович, М. И. Шилова) [12]; коммуникативная компетентность (Е. А. Вьюгина [32]; О. Б. Большакова [23]; Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова [4]); становление профессионального общения (В. А. Демина) [40, 41]; «психологическая готовность будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию в образовательной среде» (Н. Н. Моисеева) [98, 99]; «психологическая готовность к педагогическому общению» (Е. А. Орлова) [110]; «психологическая готовность будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию» (Л. Г. Дмитриева) [43]. Отметим, что психологическая готовность к профессиональному общению будущего педагога в исследованиях представлена недостаточно.

И. И. Барахович рассматривает «коммуникативную компетентность учителя как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия. В качестве основных показателей и признаков коммуникативной компетентности автор называет: степень сформированности ее основных структурных компонентов: теоретические знания в области коммуникативных дисциплин; коммуникативные и организаторские умения; коммуникативный самоконтроль; умение продуктивно выходить из конфликтной ситуации; коммуникативные качества речи; эмпатию» [15].

«Е. А. Вьюгина перечисляет такие структурно-содержательные компоненты коммуникативной компетентности будущего педагога: *мотивационно-ценностный* (интерес к коммуникации в профессиональном взаимодействии, желание достичь высоких показателей профессионального развития; установка на развитие позитивных личностных и коммуникативных качеств, стремление к преодолению негативных навыков, мешающих эффективной коммуникации; потребность в самосовершенствовании и овладении коммуникативными компетенциями и др.),

индивидуально-личностный (коммуникативный контроль личности, эмоциональный отклик в ситуациях взаимодействия и др.), *деятельностный* (сформированность навыков межличностного взаимодействия с участниками педагогического процесса), *нравственно-этический* (сформированность нравственно-этических качеств личности)» [32].

Согласному авторскому определению О. Б. Большаковой личностные (внутренние) ресурсы межкультурной коммуникативной компетентности включают следующие компоненты: *аффективные* (толерантность, эмпатию и доверие); *поведенческие* «(самообладание и способность достигать уровня взаимопонимания и устанавливать контакт); *когнитивные* (понимание и знание своей и другой культуры)» [23].

Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова говорят о формировании коммуникативной компетентности, которую они определяют как интегративную характеристику личности, выражающую способность вступать в различного рода (вербальные, невербальные, письменные, устные) коммуникации с целью решения задач общения (поиска, передачи информации и др.). Составляющие коммуникативной компетенции – коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности. Структура коммуникативной компетентности выпускника педагогического вуза включает в себя компоненты: *мотивационно-ценностный* (мотивационно-ценностные установки, необходимые для успешного общения в сфере будущей профессиональной деятельности); *когнитивный* (знание видов, приемов профессионального общения, закономерностей развития); *деятельностный* (коммуникативные, интерактивные и социально-перцептивные умения); *рефлексивно-оценочный* (коррекция и развитие системы межличностных отношений в профессиональной среде) [4].

В исследованиях В. А. Деминой «становление профессионального общения – это целостный и динамичный процесс, реализующийся в диалогическом характере взаимодействия субъектов педагогического процесса, имеющий рефлексивный характер общения и направленный на самоуглубление, взаимное

понимание и принятие другого, на смыслопорождение и возвращение себя» [41] «Психологические основы становления профессионального общения будущего учителя опираются на следующие концептуальные идеи: необходимость движения сознания по вертикали для становления связной системы личностных смыслов; формирования творческого отношения к миру, к другим людям, к самому себе, которое задает смыслы и интенсифицирует обогащение мотивации самоизменения; необходимость активизации глубинной связи будущего учителя с другим человеком как основы дальнейшего познания «другого» и самопознания, завязывания неких «узлов» открывания себя через другого и другого через себя; необходимость рефлексии как средства самоанализа, самовоспитания, самоосвобождения, «очеловечивания» системы отношений, средства ценностно-смыслового отображения действительности; активной познавательной и практически-преобразовательной деятельности студента» [41].

Доктор психологических наук, профессор Е. А. Орлова под психологической готовностью к педагогическому общению понимает многоуровневое иерархически организованное образование, структура которого включает три звена: «*мотивационно-побудительное*, звено *личностных* качеств, обуславливающих процесс общения учителя и учащихся, и *функционально-операционное* звено, формирующее стиль общения» [110].

Н. Н. Моисеева «в структуре психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию выделяет когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты. Содержание *когнитивного* компонента образуют знания о сущности педагогического субъектного взаимодействия, его особенностей, принципов построения, о субъекте профессионального взаимодействия, способах его оценивания, направленность на педагогическое взаимодействие» [99]. «Содержание *поведенческого* компонента составляют умения и навыки организации, проектирования и развития субъектного взаимодействия с обучаемыми, установление контакта и педагогически целесообразных отношений, рефлексивный анализ своей деятельности, стремление к саморазвитию. Содержание *эмоционального* компонента составляют

эмпатические умения, которые способствуют созданию атмосферы открытости и доверия, установлению эмоциональных связей с субъектами взаимодействия» [99].

Доктор психологических наук Л. Г. Дмитриева считает, что «психологическая готовность будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию – это целостное личностное образование, интегрирующее состояние мобилизации в ситуациях затрудненного общения, регуляторную гибкость и социальную компетентность, состоящее из следующих компонентов: *эмоционального* (эмоциональная устойчивость, эмпатийность, отзывчивость, склонность устанавливать близкие отношения с другими, потребность быть принятым другими и принадлежать к ним, в преодолении трудностей в контактах); *операционального* (представления педагога о системе меняющихся внешних и внутренних условий, влияющих на соответствие его поведения ситуации педагогического взаимодействия, способность перестраивать деятельность при возникновении непредвиденных обстоятельств, гибкость поведения, позволяющая адекватно реагировать на изменение ситуации и успешно решать поставленные задачи) и *личностного* (автономность, субъектная активность, самостоятельность при планировании деятельности и поведения, независимость суждений, проявляющихся в его социальной компетентности)» [43].

На основе анализа исследований данных авторов мы полагаем, что формирование психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов на этапе обучения в вузе должно обеспечивать ценностные, мотивационные, смысловые, личностные, деятельностные, инструментальные и рефлексивно-оценочные ресурсы будущего педагога к реализации компетентного взаимодействия на основе профессионально-педагогических ценностей, норм, методов построения взаимодействий и системы субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса.

«Психологическая готовность будущего педагога к профессиональному общению изучается в психолого-педагогических исследованиях в *двух аспектах*: с

одной стороны, как психическое состояние, обеспечивающее регуляцию деятельности педагога в процессе построения взаимодействия с субъектами образования» (Н. Н. Моисеева) [98]; с другой стороны, как «сложное многокомпонентное личностное новообразование, включающее взаимодействие мотивационного, эмоционально-волевого, ориентировочно-мобилизационного, познавательно-оценивающего, операционно-деятельного и когнитивного компонентов» (В. Ф. Жукова) [48]; многоуровневое, иерархически организованное образование, включающее как мотивационно-побудительное и личностное звено, так и операционально-деятельностное (Е. А. Орлова) [110]; целостное личностное образование, состоящее из следующих компонентов: эмоционального, операционального и личностного (Л. Г. Дмитриева) [43]. В рассмотренных дефинициях психологической готовности будущего педагога к профессиональному общению делаются акценты на ее структурно-функциональном аспекте.

Опираясь на положение Б. Ф. Ломова о том, «что психологическая готовность к взаимодействию в образовательной среде определяется коммуникативным потенциалом личности будущего педагога» [83], мы считаем важным включение в структуру психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога личностного компонента готовности. *Личностный компонент* включает в себя в первую очередь профессионально значимые коммуникативные качества и способности личности: привязанность, дружелюбие, альтруизм, доброжелательность, открытость, общительность, уверенность [150].

Основываясь на аксиологической природе профессионально-педагогического общения [11], мы полагаем важным выделение *ценностного компонента* психологической готовности к профессиональному общению педагога, включающего в себя приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими, гуманистическую направленность общения как ценностную позицию будущего педагога в общении с разными субъектами образования [150].

В понимании и «определении психологической готовности человека характеристическим признаком понятия выступает стабильность функциональности, то есть стабильная эффективность выполнения профессиональных функций и решения задач профессиональной деятельности» (Ю. М. Тихомирова) [155]. «Важным критерием психологической готовности является стабильность эмоционального равновесия в условиях принятия решения» [155]. Применительно к профессиям «человек-человек» это психологическая устойчивость функционирования человека в сложных эмоциональных (внештатных) ситуациях взаимодействия, требующих немедленного реагирования и быстрого принятия решения [155]. «*Эмоциональный компонент* психологической готовности к профессиональному общению включает в себя самоконтроль, эмоциональный интеллект, экспрессивность, эмоционально-личностные ресурсы саморегуляции, совладания со стрессом, сохранения эмоционального равновесия и эмпатии в сложных коммуникативных ситуациях» [150], например, во время публичного выступления перед педагогическим или родительским коллективом, в ходе конфликта, в условиях соревнования или конкуренции в профессиональном сообществе.

«Операционально-функциональный аспект психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога в контексте современных образовательных стандартов подготовки обозначен нами как *деятельностно-компетентностный* компонент. Он предусматривает освоенность системы компетенций образовательного стандарта – коммуникативной компетентности как владения приемами профессионального общения» (Е. А. Смирнова) [141]. «Основой его состава является сформированность деятельности профессионального общения, системы коммуникативных действий, таких как выбор стратегии общения, прогнозирование, моделирование, программирование, организация, управление, самоконтроль и рефлексия общения с разными субъектами образования, в том числе освоенность различных форм, методов, средств, приемов и техник взаимодействия» (В. А. Кан-Калик [38], Е. В. Руденский [129]). *Деятельностно-компетентностный компонент* включает

диалогическую и альтероцентрическую направленность в решении коммуникативных задач, рефлексию общения, коммуникативные и организационные склонности. Освоенность профессионального общения будущим педагогом как деятельности создает условия для реализации вариативных видов общения с субъектами образовательного процесса – развивающего, духовного, убеждающего, поддерживающего, фасилитирующего в единстве мотивации, цели и задач общения, коммуникативных действий и рефлексии [150].

В процессе профессионального общения педагог выступает и как личность, и как субъект профессиональной деятельности. Педагог как личность в общении является ключевым носителем и транслятором социальных, культурных, нравственных, этических ценностей, гуманистических смыслов и межличностных норм взаимодействия, эталоном и образцом для подражания, ведь именно на него равняются обучающиеся. «Только личность воспитывает личность, поэтому Педагог обязан быть Личностью, это его профессиональная характеристика» (И. А. Зимняя) [50]. Гуманистическая направленность и устойчивые позитивные качества коммуникативного плана ориентируют профессиональную деятельность педагога на обучающегося (коллегу или родителя) как на самоценность, помогают сохранять человечность в разных жизненных ситуациях, способствуют умению учитывать индивидуальные особенности и потребности, раскрывать потенциал и выстраивать доверительные долгосрочные субъект-субъектные отношения с разными участниками образовательного процесса, в которых каждый является именно активным участником, а не пассивным объектом.

Педагог как субъект профессиональной деятельности выступает как инициатор и организатор взаимодействия и сотрудничества, как агент влияния. Будучи носителем активного профессионально-деятельного начала, педагог включается в реализацию различных профессиональных коммуникативных действий: осуществляет целеполагания, выбирает и выстраивает стратегии, моделирует, прогнозирует, организует, контролирует и оценивает процесс взаимодействия и взаимопонимания; оперативно реагирует в сложных ситуациях

общения, пытаясь предупреждать конфликты и разрешать конфликтные ситуации на стадии зарождения противоречий; решает задачи воспитания, обучения и развития, мотивации и вовлечения в совместную деятельность, убеждения и воздействия, поддержки и фасилитации [150].

Основываясь на приведенных выше позициях, мы определяем основное понятие нашего исследования следующим образом.

«Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля является составляющей его психологической готовности к профессиональной деятельности и представляет собой комплекс профессионально значимых коммуникативных качеств, способностей и компетенций, образующих ценностный, личностный, эмоциональный и субъектный потенциал студента» [133], который позволяет обеспечивать: успешное диалогическое, партнерское взаимодействие и сотрудничество; психологическую безопасность, построение открытых, доброжелательных отношений со всеми участниками образовательного процесса; эмоциональную устойчивость в сложных коммуникативных ситуациях; эффективность дидактического и воспитательного взаимодействия.

Составляющими и критериями психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля являются: приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими, стремление к активным социальным контактам (ценностный компонент); дружелюбие, альтруизм, открытость и привязанность (личностный компонент); эмпатия, экспрессивность, самоконтроль, эмоциональный интеллект (эмоциональный компонент); диалогические и альтероцентрические стратегии коммуникативного поведения, рефлексия общения, коммуникативные и организаторские склонности (деятельностно-компетентностный компонент).

Понимание психологической готовности будущего педагога к профессиональному общению как интегрального субъектно-личностного образования позволяет выстраивать подготовку к профессиональным коммуникациям с разными субъектами образования на основе сочетания

аксиологического, компетентностного, личностно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов в процессе освоения дисциплин и практик начиная с первого курса.

1.3. Теоретико-экспериментальные подходы к формированию психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя

На современном этапе развития педагогической и психологической науки проблема подготовки педагогов к профессиональной деятельности, в том числе в аспекте их коммуникативной подготовки, представляется актуальной и служит предметом научных изысканий многих исследователей. В обучении педагогическому, профессиональному общению, формированию коммуникативной компетентности, психологической готовности к педагогическому общению и субъект-субъектному взаимодействию идет поиск наиболее эффективного целеполагания в коммуникативной подготовке, а именно того, в каком контексте следует формировать эту готовность.

Так, в начале двухтысячных были популярны информационный и деятельностные подходы. Информационный подход берет начало «в работах Г. Лассвелла. Им была определена задача исследования общения через формулу «кто, что передал, по какому каналу, кому, с каким эффектом», направлена в основном на изучение психологических особенностей приема (восприятия) информации, характеристик коммуникатора и аудитории, условий, средств общения и т. д. В моделях коммуникации рассматриваются компоненты (источник – сообщение – канал – получатель) и области их изучения (особенности коммуникатора и аудитории, условия коммуникации, ситуации, средства и т. д., языковая структура, организация и стиль сообщения, его смысловое и семантическое содержание и др.). Полученные в экспериментальных исследованиях выводы в основном относятся к эффектам и формам реакции аудитории, то есть к эффекту обратной связи, характеристике самой аудитории и

к области влияния коммуникации на систему социальных установок реципиентов, например их конверсии. Понятия «информация», «система», «обратная связь» являются центральными в этом подходе» (И. А. Зимняя) [50].

Обучение эффективному дидактическому общению, способам передачи информации представляется особенно значимым для будущих учителей гуманитарного профиля (А. А. Реан) [125].

Важность комплексного подхода и необходимость приоритета деятельностного / субъектно-деятельностного подхода к коммуникативной подготовке будущих педагогов констатируют А. А. Реан, И. М. Зимняя, поскольку цели, мотивы и способы профессионального общения педагога подчинены целям, мотивам и способам профессиональной деятельности педагога.

Субъектно-деятельностный подход опирается на научные идеи Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и получил дальнейшее развитие в трудах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского и др. Субъектно-деятельностный подход в образовании представляет целенаправленную, мотивированную и осознанную деятельность человека. Деятельность всегда субъектна, целенаправленна, носит самостоятельный характер, а значит, профессионально-личностное развитие педагога будет успешным в том случае, если он состоится как субъект собственной жизнедеятельности, собственного профессионального и жизненного пути. Приоритет субъектной позиции педагога по отношению к самому себе позволяет сделать его лично ответственным за уровень своего профессионально-личностного развития [34].

Вопросы профессионально-личностного развития Б. Г. Ананьев, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, В. А. Кан-Калик, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Л. Н. Митина и другие ученые рассматривают во взаимосвязи с деятельностью и подчеркивают, что она детерминирует развитие.

Таким образом, обучение будущих учителей коммуникации как деятельности позволяет решать педагогические задачи на уровне вовлечения в деятельность субъектов образования.

А. А. Реан подчеркивает безусловную важность межличностного подхода в общении, который предполагает взаимодействие людей, обмен информацией, мыслями и чувствами на основе диспозиционной терпимости и строится на принципах гибкости, ясности и конкретности изложения («говорить на языке партнера»), уважения к собеседнику, демонстрации общности, проявлению интереса к проблемам партнера, активного слушания, с учетом позитивной обратной связи, понимания собственных эмоций и эмоций окружающих, умения преодолевать коммуникативные барьеры и разрешать конфликты [125].

Межличностный подход лежит в основе построения долговременных отношений с субъектами образования и поэтому крайне важен в коммуникативной подготовке учителя.

В последние годы в современных условиях образования с возвращением в образовательный процесс воспитания, с введением в систему подготовки педагогов «модуля воспитательной деятельности» в рамках единых подходов к подготовке педагогов («Ядро высшего педагогического образования») [91] усилилось влияние аксиологического подхода.

Аксиологический подход к коммуникативной подготовке учителя дает возможность определить совокупность приоритетных ценностей в образовании и саморазвитии личности, что позволяет исследовать и проектировать образовательный процесс, строить общение исходя из закономерностей развития ценностного мира человека [135].

«Как указывает В. А. Сластенин, педагогические ценности различаются по уровню своего существования, который может стать основой социально-педагогических, групповых и личностно-педагогических ценностей.

Социально-педагогические ценности отображают характер и содержание тех ценностей, которые функционируют в разных социальных системах и оказываются в общественном сознании. Это совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций, которые регламентируют деятельность общества в сфере образования.

Групповые педагогические ценности можно представить в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью.

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, представляющие систему его ценностных ориентаций» [140].

Следует отметить, что основополагающим подходом к профессиональной подготовке будущих педагогов, к формированию педагогического и профессионального общения, психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя является компетентностный подход.

Сущность компетентностного подхода и компетентностной модели образования заключается не в усвоении готового знания, а в анализе условий происхождения знания и формулировке понятий, необходимых для решения задач, освоения целостного опыта решения жизненных проблем, применения главных (ключевых) компетенций, реализации социальных ролей. Компетенции в таком варианте не сводятся ни к знаниям, ни к умениям, а являются сферой отношений, существующих между знанием и практической деятельностью. В рамках данного подхода основой успешной жизни индивида в обществе и эффективного взаимодействия в профессиональной сфере деятельности выступает коммуникативная компетентность [100]. Поэтому значительная часть исследований посвящены изучению возможностей и условий формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Например, известный российский ученый И. И. Барахович в своих научных исследованиях занималась проблемой формирования *коммуникативной компетентности* студентов педагогического колледжа. «Методологической основой исследования были системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы, позволяющие исследовать инновационные процессы в

современном профессиональном учебном заведении, ориентированные на субъективную позицию участников педагогического процесса, на гуманистическую образовательную парадигму как факторы саморазвития системы профессионального образования» [15].

Автором «была разработана опытно-экспериментальная программа, в основу которой вошли такие коммуникативные дисциплины, как «Риторика» (формирование направленной и направляющей речи, определенных реакций на нее со стороны слушателей, обучение и усвоение студентами аргументированного доказательства собственной точки зрения; выработка умения стать на позицию собеседника; осуществлять словесное и невербальное воздействие, логически и эстетически оправданное; научение риторическим приемам; умениям создавать ситуации информационной и коммуникационной комфортности, способствовать культуре диалога; яркой и эмоциональной речи, регулировке речевого поведения в соответствии с коммуникационными потребностями и психологическими особенностями собеседника); «Культура речи» (практический курс, включающий в том числе формирование умений составлять тексты выступлений; выступать перед любой аудиторией; формирование техники речи: упражнения с артикуляционным аппаратом, предполагающие развитие дыхания, дикции, владение голосом, а также средств устной выразительности; умение непринужденно держаться во время общения (жесты, мимика, позы); речевая активность, быстрота реакции в диалоге)» [15], «Этика», «Логика» (развитие культуры мышления, последовательности и доказательности рассуждения, убедительности речи, правильное употребление понятийно-категориального аппарата)» [15]; «Педагогическая конфликтология» (лабораторный практикум по этике педагогического общения: решение педагогических задач с учетом деятельностного и средового подходов на основе реальных ситуаций педагогического общения в рамках творческих объединений студентов); спецкурс «Психология общения» («формирование у студентов умений психологически верно и ситуативно обусловлено вступать в общение, удерживать инициативу в коммуникации, умение прогнозировать возможные пути

коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение, эмоционально настраиваться на коммуникативную ситуацию, преодолевать психические барьеры)» [15].

И. И. Барахович отмечает, что «в образовательной практике успешно использовались следующие группы методов: методы, которые фокусируют внимание на одном студенте и малой группе; методы, рассчитанные на обучение большой группы студентов; методы аффективного обучения. На занятиях применялись методы ролевых игр, различные методы организации общения (беседы, делового разговора, полемики, дискуссии, диалога, дебатов, диспутов, «круглых столов», коммуникативной игры и т. д.); психогимнастических упражнений (направленные на развитие умений устанавливать контакт с учеником, коллегой, родителями; направленные на развитие наблюдательской сензитивности, активного слушания, эмоционального самоконтроля в общении)» [15].

Помимо реализации программы формирования в учебном процессе, обучающиеся активно вовлекались во внеучебную деятельность и «занимались в краевой научной лаборатории коммуникативных технологий, лаборатории информационных технологий, в драматической студии, редакциях теле- и радиовещания, хоровых студиях, филармоническом обществе, литературной и музыкальной гостиных, клубе молодых поэтов, музее лингвистического и историко-литературного краеведения, молодежной организации «За здоровый образ жизни» и др.» [15].

Формирующий эксперимент с участием 185 человек проводился на базе Ачинского «педагогического колледжа. Проведенная опытно-экспериментальная работа доказала результативность смоделированного процесса целенаправленного формирования коммуникативной компетентности» [15].

В своем исследовании Е. А. Вьюгина пишет о проблеме *формирования коммуникативной компетентности* будущих педагогов через факторы образовательной среды колледжа. «Методологической основой ее исследования стали основные позиции системного, личностно-деятельностного и

компетентностного подходов. Принципы, лежащие в основе ее исследования, это принципы систематичности, целеполагания, адекватности, непрерывности и преемственности, средового многообразия» [32].

Методы, реализуемые в данной модели формирования коммуникативной компетентности студентов колледжа, охватывают: диагностические, дискуссионные, игровые, проективные и рефлексивные. «Методическое обеспечение формирования коммуникативной компетентности студентов колледжа включает различные формы и средства обучения: направленные на решение личностно-развивающих и профессионально-образовательных задач (технологии обучения и воспитания); связанные с созданием психологической атмосферы, необходимой для решения личностно и профессионально ориентированных задач (технологии общения). В рамках данной работы активно применяются такие формы и средства обучения, как тренинги, мини-выступления, ситуационные упражнения, моделирование и анализ практических ситуаций педагогического взаимодействия, групповые дискуссии, семинары и конференции, различные виды игровой деятельности, задания, направленные на самообразование и саморазвитие студентов и др.» [32].

«Выборка исследования составила 150 респондентов – студентов 1-го и 3-го курсов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки» [32]. Разработанная модель формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов показала свою результативность [32].

Формирование *межкультурной коммуникативной компетентности* у студентов вуза в контексте ресурсного подхода является предметом научных изысканий О. Б. Большаковой. В качестве ключевых задач психолого-педагогической программы формирования межкультурной коммуникативной компетентности выступали: трансформация установок, связанных с общением на межкультурном уровне, чувств людей по отношению к «иным» (развитие аффективных ресурсов); «формирование умений и навыков, повышающих эффективность общения как на внутрикультурном, так и межкультурном уровне (развитие поведенческих ресурсов); получение информации о культурах и

межкультурных различиях, развитие интереса к ценностям других этнических групп, умения оценивать ситуацию общения с учетом влияния на нее иной системы ценностей (развитие когнитивных ресурсов). Психолого-педагогическая программа формирования межкультурной коммуникативной компетентности включает три блока: общекультурное обучение; межкультурная коммуникация в условиях трансграничного поликультурного региона; деловой этикет в межкультурной коммуникации» [23]. «Реализация программы осуществлялась по трем основным направлениям: диагностическое, просветительское, коррекционно-развивающее. Результативность программы доказана в ходе экспериментального исследования и подтверждена методами математической статистики» [23]. Экспериментальное исследование доказало, что выделенная теоретическая модель и подтвержденные эмпирически ее показатели действительно составляют психологическое ядро межкультурной коммуникативной компетентности [23].

Исследователи Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова также говорят о формировании *коммуникативной компетенции*. Авторы отмечают, что формирование коммуникативной компетентности студента вуза как составляющей его профессиональной компетентности осуществляется через освоение кластера компетенций, которые в ФГОС ВО 3+ объединены в три блока: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК). При этом развитие коммуникативной компетентности требует системного подхода, который должен реализовываться на всех этапах многоуровневого высшего образования. Авторы также обращают внимание на то, что анализ ФГОС ВО 3+ показывает: коммуникативные компетенции не выделены отдельным блоком [4].

Если проанализировать компетенции бакалавриата ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [183], можно сделать вывод о том, что так называемые коммуникативные компетенции также не выделены отдельным блоком, а «растворены» в универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенциях. Компетенциями, относящимися в той или иной степени к

формированию психологической готовности к профессиональному общению, можно назвать такие, овладев которыми обучающийся будет способен:

- осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3);

- осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(-ах) (УК-4);

- воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5);

- организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3);

- взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7).

В методических рекомендациях по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») [91] были сформулированы дескрипторы к компетенциям ФГОС ВО 3++, содержание которых конкретизирует и детализирует компетенции, в том числе их коммуникативную направленность. Дескрипторы универсальных и общепрофессиональных компетенций коммуникативной направленности представлены в приложении 3.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования образовательные организации вправе самостоятельно формулировать ПК-компетенции. Таким образом, с учетом формулировки компетенций и дескрипторов мы можем отнести ряд профессиональных компетенций к профессиональному общению. Профессиональные компетенции коммуникативной направленности и их дескрипторы приведены в приложении 3.

Стоит выделить работы В. В. Монжиевской, которая выделяет еще один важный аспект – «подготовку студентов вуза к деловому общению. Она отмечает, что необходимо опираться на устойчивые онтологические представления (всеобщие законы диалектики, принципы бытия, закономерности формирования личности в процессе ее развития), эпистемологические знания (теория познания, гносеология), системный, интеграционный, гуманистический и деятельностный подходы» [102]. «При подходе к деловому общению как к целостной системе качественное ее состояние может быть оценено с помощью критерия оптимальности, который складывается из объективного показателя – эффективности (результативности) и субъективных показателей – рациональности (минимально возможное расходование сил и средств в деловом общении), отношения (ценностное отношение к его участникам) и соответствия (владение участниками делового общения знаниями об этом процессе, умениями и коммуникативной рефлексией, позволяющей на основе анализа собственных психологических состояний вносить коррективы в коммуникативную деятельность)» [102].

«В ходе опытно-экспериментальной работы исследователем определены следующие условия: осуществление индивидуализации обучения на основе диагностики; введение форм работы, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов, привлечение интенсивных методов работы на учебных занятиях; создание условий для самостоятельной и индивидуальной работы студентов (аудиторный фонд, методический кабинет, методическое обеспечение, технические средства и пр.); включение в учебный процесс и самостоятельную работу студентов современных технических средств обучения (теле-видео-компьютерно-электронной техники); включение студентов на учебных занятиях в деятельность, формирующую их коммуникативный опыт; обеспечение преемственности в обучении и сочетание теоретической подготовки по деловому общению с включением в реальную практику делового общения» [102].

«Основой подготовки к деловому общению является интегрированный курс «Деловое общение», который представлен информационным массивом, адекватно отражающим реально протекающий процесс делового общения, и соответствует современному уровню мировой науки и социальной практики» [102]. «Опытно-экспериментальная работа показала, что авторская технология определения и реализации индивидуальной траектории обучения является эффективной и осуществляется за счет реализации пяти технологических звеньев: диагностического, комплекса учебных задач, аудиовизуальных средств, деловых игр, самостоятельной работы студентов. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что разработанная модель подготовки студентов вуза к деловому общению является эффективной и действенной и может использоваться в практике работы вузов» [102].

Проблему становления *профессионального общения будущего учителя* ставит исследователь В. А. Демина. «Условиями становления профессионального общения будущего учителя являются: осознанное овладение студентами психолого-педагогическими знаниями; создание атмосферы коммуникативно-диалоговой культуры; созидание и реализация в практике гуманистически ориентированной модели профессионального общения. В качестве критериев исследуемого процесса рассматриваются: потребность будущего учителя в выборе психолого-педагогических курсов; коммуникативная компетентность; владение технологией моделирования профессионального общения; проявление творчества и индивидуальных решений в моделировании профессионального общения» [41].

Программа формирования предполагает «подход в работе с психолого-педагогическими источниками, акцентирующий внимание не на запоминании и воспроизведении знания, а на глубине и полноте его понимания, что развивает рефлексию, рождает новую мотивацию чтения, самообразования специалиста; включение специальных упражнений, направленных на развитие умения чувствовать состояние другого человека, его эмоции, переживания, настроения; на развитие диафрагмально-реберного дыхания; звуковысотного диапазона

голоса; полетности звука; на технику интонирования и эмоциональную нагрузку слова; на развитие умения контролировать длительность и распределение пауз; на развитие дикции речи; на тренинг жестикуляции; упражнения по педагогической наблюдательности; на развитие умения воспринимать и «читать» эмоциональные переживания и невербальные сигналы собеседников; формулы речевого этикета» [41].

По мнению профессора Е. А. Орловой, развитие *психологической готовности к педагогическому общению* проходит ряд уровней (от низких до высоких): а) стихийно-репродуктивный; б) последовательно-репродуктивный; в) реконструктивный; г) вариативный; д) субъективно-творческий; е) объективно-творческий [110]. Теоретической основой данного исследования являются положения отечественной психологии о единстве сознания и деятельности, о роли общения и способностей в жизни человека, о механизмах взаимодействия людей в реальной жизнедеятельности как в обычных, так и в экстремальных условиях; о месте коммуникативных способностей в профессиональной деятельности педагога. Автор предполагает, что для продуктивного формирования у студентов педуниверситета психологической готовности к педагогическому общению необходимо введение в учебный процесс комплексной обучающей тренинговой системы, непосредственно нацеленной на развитие у них оптимальных структур такой готовности. Решение этой задачи обеспечивается включением в обучающую систему блоков теоретического и эмпирического плана. В комплексной обучающей тренинговой системе, предназначенной для учителей зон Чернобыльского следа, был усилен ее эмоциональный аспект – увеличено количество теоретического материала, знакомящего детей с эмоциональной жизнью человека, конкретных заданий и упражнений, игровых и дискуссионных ситуаций, в которых ставились и решались эмоциональные проблемы. Проведение курса обучения по этой системе позволило значительно поднять уровни развития психологической готовности к педагогическому общению у всех учителей. Результативность программы подтверждается репрезентативностью

выборки: в исследовании приняли участие 750 студентов и педагогов, а также 1837 учащихся [110].

Н. Н. Моисеева, занимаясь *проблемой «формирования психологической готовности будущего учителя*, отмечает важность *субъект-субъектного взаимодействия*. По мнению автора, обоснование содержания процесса формирования психологической готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию должно осуществляться в особом методологическом ракурсе – сквозь призму категории «субъектности» с учетом содержания структурных компонентов, которые реализуются в программе формирования психологической готовности к субъект-субъектному взаимодействию» [99].

«Для реализации программы формирования психологической готовности к субъект-субъектному взаимодействию Н. Н. Моисеева предлагает такую форму, как занятия в психологической студии «Я – субъект», построенные на принципах субъектности, проблемности, самоактуализации, доверия и поддержки, самостоятельного выбора. Работа в психологической студии позволяет студенту: применять полученные знания в моделируемых педагогических ситуациях взаимодействия, придавая им практико-ориентированный характер; осваивать субъектную роль и накапливать субъектный опыт взаимодействия с педагогом и другими субъектами занятия; творчески подходить к решению педагогических задач, связанных с ситуацией общения; анализировать полученную обратную связь своих личностных проявлений и действий; видеть пути для личностного и профессионального роста» [99].

Л. Г. Дмитриева, доктор психологических наук, «ставит проблему *формирования психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию* на основе диалогического подхода. Следует отметить, что субъект-субъектное педагогическое взаимодействие, обеспечивающее сотрудничество, взаимопонимание и взаимоприятие, делает возможным «встречное движение» личностных смыслов субъектов образования, совмещение психологических позиций субъектов и объектов, порождающих взаимность, доверие и взаимооткрытость,

способствующих «вызреванию» диалога как формы и средства организации такого «встречного движения» разных миров. Диалог как форма общения обеспечивает самовыражение субъектов образования, порождает эффекты взаимопринятия, со-участия, со-чувствия, со-действия; диалог как средство субъект-субъектного педагогического взаимодействия – конструктивное взаимодействие субъектов образования, нацеленное на позитивный результат в общении» [43].

«Программа формирования психологической готовности будущего учителя к диалогу включает этап когнитивной оценки диалога (оцениваются знание и значимость для партнеров предмета диалога, личностный потенциал его участников, благодаря которому станет возможным сотрудничество и достижение позитивного решения; результат этого этапа – готовность к трудностям в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии); этап регуляции взаимодействий (происходит «пристройка» партнеров друг к другу с учетом личностных особенностей каждого, нахождение общих точек зрения, способствующих решению поставленной диалогом задачи; результат этапа – гибкость в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии); этап становления качеств, способствующих диалогу (заканчиваются процессы «созревания» психологической готовности к диалогу, так как происходит интенсивный процесс становления качеств, способствующих диалогу и аккумулированных в социальной компетентности его участников; результат – сформированность социальной компетентности будущего учителя в субъект-субъектном педагогическом взаимодействии)» [43].

«К процессу эмпирического исследования были привлечены испытуемые двух категорий – студенты и преподаватели высшей, средней школы и средних специальных учебных заведений (всего 692 человека)» [43]. На этапе формирующего эксперимента было задействовано более 100 студентов. Эффективность программы была эмпирически доказана

Таким образом, отмечается определенное разнообразие в доминирующих подходах, целеполагании коммуникативной подготовки будущего учителя.

Коммуникативный подход в аспекте психологической подготовки к профессиональному общению будущего учителя недостаточно представлен в исследованиях. Вместе с тем он позволяет дать более устойчивую подготовку будущего учителя к полисубъектному взаимодействию в образовательной среде, а также учитывать комплекс профессионально значимых психологических свойств личности, прогнозировать и предупреждать риски будущей профессиональной коммуникации.

Обучение профессиональному общению должно проводиться на основе комплексного подхода в единстве глобального компетентностного подхода, с учетом: аксиологического подхода, значимого в условиях современного образования (в частности, для реализации программы воспитания); особой значимости информационного подхода для учителей гуманитарного профиля; межличностного подхода, при приоритете деятельностного подхода – освоения структурного контура общения как деятельности в единстве целеполагания, мотивов и способов. Деятельностный подход является приоритетным, поскольку в процессе общения мы реализуем цели профессиональной деятельности (обучение, воспитание, развитие, координация сотрудничества и т. д.).

Выводы по первой главе

1. Таким образом, «профессиональное общение педагога подразумевает компетентное взаимодействие и построение системы субъект-субъектных отношений со всеми участниками образовательного процесса, осуществляемое в условиях и с позиции его профессиональной деятельности, характеризующееся гуманистической и диалогической направленностью, обеспечивающее эффективное решение задач образования, обучения, воспитания, развития, организации совместной деятельности и партнерских отношений, создание благоприятной атмосферы и поддержку психологической безопасности личности в образовательной среде» [133].

Взаимодействием педагога в относительно независимых подсистемах отношений является его профессиональное общение. Это профессионально-педагогическое взаимодействие с обучающимися и воспитанниками; профессиональные отношения педагога в педагогическом коллективе; взаимоотношения с родительским сообществом. В профессиональном общении педагога достигаются различные цели и решаются задачи профессионально-педагогической деятельности в общении с обучающимися, в коммуникации с родителями, коллегами, в мультидисциплинарном взаимодействии со специалистами. Педагог выступает как субъект профессионального общения, становится организатором и координатором взаимодействий подсистем отношений, их интеграции в единую образовательную общность.

2. «Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля является составляющей его психологической готовности к профессиональной деятельности и представляет собой комплекс профессионально значимых коммуникативных качеств, способностей и компетенций, образующих ценностный, личностный, эмоциональный и субъектный потенциал студента» [133], который позволяет обеспечивать: успешное диалогическое, партнерское взаимодействие и сотрудничество; психологическую безопасность, построение открытых, доброжелательных отношений со всеми участниками образовательного процесса; эмоциональную устойчивость в сложных коммуникативных ситуациях; эффективность дидактического и воспитательного взаимодействия.

Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя позволяет прогнозировать и контролировать, упреждать и нивелировать риски непродуктивного, неконструктивного, конфликтного общения с разными субъектами образования в будущем.

3. Составляющими и критериями психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля являются: приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими, стремление к активным социальным контактам (ценностный компонент); дружелюбие, альтруизм,

открытость и привязанность (личностный компонент); эмпатия, экспрессивность, самоконтроль, эмоциональный интеллект (эмоциональный компонент); диалогические и альтероцентрические стратегии коммуникативного поведения, рефлексия общения, коммуникативные и организаторские склонности (деятельностно-компетентностный компонент).

4. Анализ современных тенденций развития педагогической теории и практики показывает противоречие между необходимостью формирования у будущих педагогов психологической готовности к профессиональному общению и недостаточной разработанностью в науке и практике педагогических условий, раскрывающих содержательно-процессуальную и методико-технологическую оснащенность данного процесса. Понимание психологической готовности будущего педагога к профессиональному общению позволяет выстраивать подготовку к профессиональным коммуникациям с разными субъектами образования на основе сочетания аксиологического, компетентностного, личностно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов в процессе освоения дисциплин и практик начиная с первого курса.

Формирование психологической готовности к профессиональному общению в процессе подготовки будущих педагогов предполагает: формирование гуманистической ценностной позиции, развитие профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей, навыков и компетенций; вариативных стратегий общения на основе альтероцентрического диалога; «освоение профессиональных коммуникативных действий, коммуникативной деятельности и коммуникативных компетенций в разных подсистемах профессиональных отношений; коррекцию коммуникативных трудностей и развитие эмоциональной устойчивости в сложных ситуациях профессионального взаимодействия» [133].

Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

2.1. Программа эмпирического исследования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

Целью эмпирического исследования является изучение показателей, уровней и структуры психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе.

Ставились задачи:

1. Исследовать и провести анализ сформированности показателей и компонентов психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля: ценностного, личностного, эмоционального, деятельностно-компетентностного на разных этапах обучения в вузе.

2. Выявить структуру показателей компонентов психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе.

3. Разработать показатели, критерии и изучить уровни психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля.

4. Изучить прогнозируемые трудности профессионального общения с разными субъектами образовательного процесса у будущего учителя гуманитарного профиля на начальном этапе обучения.

Эмпирическая база исследования:

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет». В исследовании приняли участие 464 студента очной формы обучения бакалавриата по

направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с 1-го по 5-й курс факультетов: филологического, иностранных языков и исторического, преимущественно девушки (доля юношей – в пределах от 5 до 15%). Распределение по факультетам составило следующее соотношение: филологический факультет – 131 студент, факультет иностранных языков – 167 студентов, исторический факультет – 166 студентов. По курсам выборка распределилась следующим образом: 1-й курс – 138 студентов, 2-й курс – 108 студентов, 3-й курс – 95 студентов, 4-й курс – 60 студентов, 5-й курс – 63 студента.

Методики исследования:

1. Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина).
 2. Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).
 3. Опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик).
 4. Шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна).
 5. Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта.
 6. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина).
 7. Методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха).
 8. Методика «Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева).
 9. Опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Синявский, Б. А. Федоришин).
 10. Методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко).
- Уровни, показатели и критерии психологической готовности будущего учителя гуманитарного профиля к профессиональному общению по компонентам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни и критерии показателей психологической готовности будущего учителя гуманитарного профиля к профессиональному общению

№ п/п	Методика	Показатели / шкалы	Критерии уровней			
			Низкий	Средний	Высокий	
Ценностный компонент						
1	Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов и Л.В. Карпушина)	<i>Гуманистическая ценностная направленность личности</i>				
		Уровни и баллы по методике	Низкий	Средний	Высокий	
		1. Саморазвитие	35 и менее	36-47	48 и более	
		2. Духовное удовлетворение	38 и менее	39-49	50 и более	
		3. Креативность	29 и менее	30-43	44 и более	
		4. Активные социальные контакты	36 и менее	37-47	48 и более	
		<i>Прагматическая ценностная направленность личности</i>				
		5. Собственный престиж	31 и менее	32-45	46 и более	
		6. Достижения	35 и менее	36-48	49 и более	
		7. Высокое материальное положение	37 и менее	38-51	52 и более	
8. Сохранение собственной индивидуальности	35 и менее	36-47	48 и более			
Личностный компонент						
2	Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста) – две шкалы опросника	Уровни по методике	Низкий	Средний	Высокий	
		1. Экстраверсия-интроверсия	15-40	41-50	51-75	
		2. Привязанность-обособленность	Интроверсия		Экстраверсия	
		Обособленность		Привязанность		
3	Опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик)	Типы отношения к окружающим:	Низкий	Средний	Высокий	
		1. Авторитарный	0-8	9-12	13-16	
		2. Эгоистический	Уровни по методике			
		3. Агрессивный	Низкий	Умеренный	Высокий	Экстремальный
		4. Подозрительный	0-4	5-8	9-12	13-16
		5. Подчиняемый	<i>Адаптивное поведение</i>		<i>Экстремальное поведение до патологии</i>	
		6. Зависимый				
7. Дружелюбный						
8. Альтруистический						
9. Доминирование-подчинение						
10. Дружелюбие-враждебность						
Эмоциональный компонент						
4	Шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна)	Эмпатия (уровни и стени по методике)	Низкий	Средний	Высокий	
			Меньше 4	4-7	Больше 7	
		Эмпатия (сырые баллы)	67 и менее	68-83	84 и более	

5	Методика Н. Холла на эмоциональный интеллект	Эмоциональный интеллект (уровни и баллы по методике)	Низкий		Средний		Высокий	
			39 и менее		40-69		70 и более	
6	Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина)	Уровни по методике	Низкий		Средний		Высокий	
		1. Ситуативная тревожность (баллы) 2. Личностная тревожность (баллы)	30 и менее		31-44		45 и более	
7	Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста) – три шкалы опросника	Уровни по методике	Низкий		Средний		Высокий	
		1. Самоконтроль-импульсивность	15-40		41-50		51-75	
		2. Эмоциональная устойчивость-неустойчивость	Импульсивность				Самоконтроль	
		3. Экспрессивность-практичность	Эмоциональная неустойчивость				Эмоциональная устойчивость	
			Практичность				Экспрессивность	
Деятельностно-компетентностный компонент								
8	Методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха)	1. Преобладающий тип поведения в коммуникативных ситуациях (по методике)	Низкий		Средний		Высокий	
			Агрессивный		Зависимый		Компетентный	
			Встречается чаще из 27 утверждений		Встречается чаще из 27 утверждений		Встречается чаще из 27 утверждений	
9	Методика «Уровень рефлексивности педагога» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)	Рефлексивность (уровни и баллы по методике)	Низкий		Средний		Высокий	
		Рефлексивность (уровни и баллы по методике): 1. Общая рефлексия 2. Ретроспективная рефлексия деятельности 3. Рефлексия настоящей деятельности 4. Рефлексия будущей деятельности 5. Рефлексия общения и взаимодействия с людьми	3 и меньше		4-6		7 и больше	
10	Опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д.В. Синявский, Б.А. Федоришин)	1. Коммуникативные склонности (баллы)	Низкий		Средний		Высокий	
		2. Организаторские склонности (баллы)	1-8		9-12		13-20	
		Уровни и баллы по методике	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший	
			1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	

11	Методика направленности личности в общении (С.Л. Братченко)	<i>Преобладающая направленность личности в общении</i>			
		Типы направленности личности в общении	Низкий	Средний	Высокий
			индифферентная и конформная направленность	манипулятивная и авторитарная направленность	диалогическая и альтероцентрическая направленность
		0-8	9-17	> 18 баллов	

Полное описание методик представлено в приложении 1.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

Анализ результатов эмпирического исследования рассмотрим по компонентам психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля: ценностного, личностного, эмоционального, деятельностно-компетентностного.

Анализ сформированности ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

Ценностный компонент психологической готовности студентов к профессиональному общению составляет важное условие взаимодействия будущего учителя с субъектами образования, поскольку гуманистический подход традиционно является основополагающим в образовании. Гуманистическая центрация педагога (по В. П. Бездухову, В. А. Григорьевой-Голубевой, А. Б. Орлову) [16, 37, 106] обуславливает его позицию в процессе профессионального общения и является основой воспитательного процесса. Обмен ценностями в учебной и внеучебной деятельности, в процессе взаимодействия с обучающимися и сотрудничества с родителями, коллегами является механизмом развития личности субъектов образовательного процесса и коллектива. Приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими в

системе ценностей будущего педагога отражает гуманистические приоритеты образования и выступает критерием психологической готовности будущего педагога к профессиональному общению. Кроме того, особую значимость для обеспечения психологической готовности будущего педагога к профессиональному общению составляют ценности духовного удовлетворения и стремления к активным социальным контактам, которые обеспечивают позитивную вовлеченность в процесс обучения, воспитания и сотрудничества с участниками образовательной деятельности. Духовная удовлетворенность педагога позволяет давать позитивную обратную связь, вдохновлять партнеров по общению. Стремление к активным социальным контактам свидетельствует также о готовности студентов к интенсивным взаимодействиям в образовательной среде.

Ценностный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя включает жизненные ценности личности будущего учителя и отражает критерий психологической готовности, связанный с приоритетом духовно-нравственных ценностей над прагматическими как значимым целеполаганием образования, а также стремление к активным социальным контактам.

Сформированность ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя оценивалась по показателям – шкалам опросников: морфологическому тесту жизненных ценностей (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина).

Анализ показателей, представленных в таблице 2, показывает, что центральная тенденция по гуманистическим и прагматическим ценностям студентов разных курсов находится преимущественно в зоне средних значений.

Таблица 2 – Показатели ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, средние значения и стандартные отклонения

Показатели	Курс обучения					Крускал – Уоллис, р
	1-й	2 -й	3-й	4-й	5-й	
<i>Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина)</i>						
Гуманистические ценности						
Саморазвитие	43,4±7,4	43,9±6,8	44,6±9,0	44,1±7,8	42,7±6,8	4,782, р=0,310
Духовное удовлетворение	46,2±7,3	44,0±6,1	45,8±7,2	47,1±7,1	46,2±6,7	9,080, р=0,049
Креативность	39,8±9,0	40,6±8,2	42,5±10,1	40,3±9,3	40,3±9,3	6,193, р=0,185
Активные социальные контакты	42,9±7,7	43,1±7,4	44,6±8,5	42,8±8,4	42,0±7,0	5,650 р=0,227
Прагматические ценности						
Собственный престиж	38,1±7,7	38,6±8,0	40,4±9,8	38,9±9,2	37,7±7,2	4,450, р=0,349
Достижения	42,5±7,7	42,9±7,6	44,6±8,7	42,2±8,0	41,9±6,9	7,670 р=0,101
Высокое материальное положение	44,8±8,0	46,2±7,7	45,4±8,3	47,1±7,9	46,0±6,8	9,004 р=0,048
Сохранение собственной индивидуальности	43,9±7,8	44,5±7,3	46,6±7,7	44,1±7,6	43,2±7,0	10,151, р=0,038

Приближение к верхней границе нормы наблюдается по показателям: духовное удовлетворение, высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности. Распределение показателей ценностей по курсам достаточно равномерное. Статистически значимые различия фиксируются по ценностям духовного удовлетворения (9,080, р=0,049); высокого материального положения (9,004, р=0,048); сохранения собственной индивидуальности (10,151, р=0,038). Таким образом, данные три ценностные позиции наиболее приоритетны для будущих педагогов на всех курсах обучения, подъем значимости наблюдается со второго по четвертый курс и снижение на пятом. Достаточно высокий разброс по показателям ценностей вызывает необходимость оценки уровневых показателей.

Распределение уровней показателей ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Распределение уровней показателей ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, %

Уровни	Курс обучения					Общее	Критерий Хи-квадрат, р
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й		
<i>Морфологический тест жизненных ценностей (В.Ф. Сопов и Л.В. Карпушина)</i>							
<i>Саморазвитие</i>							
Высокий	32,9%	31,8%	32,7%	36,9%	21,9%	33,8%	15,077 р=0,047
Средний	53,1%	60,0%	54,7%	53,8%	71,9%	55,5%	
Низкий	14,0%	8,2%	12,6%	9,2%	6,3%	10,7%	
<i>Духовное удовлетворение</i>							
Высокий	37,1%	31,8%	38,5%	38,5%	28,1%	37,3%	16,921, р=0,030
Средний	49,0%	61,8%	55,6%	50,8%	64,1%	53,4%	
Низкий	14,0%	6,4%	5,8%	10,8%	7,8%	9,3%	
<i>Креативность</i>							
Высокий	37,1%	30,9%	37,6%	33,8%	35,9%	37,3%	13,009, р=0,112
Средний	49,0%	60,9%	48,8%	53,8%	56,3%	51,1%	
Низкий	14,0%	8,2%	13,6%	12,3%	7,8%	11,5%	
<i>Активные социальные контакты</i>							
Высокий	28,0%	30,0%	35,9%	26,2%	21,9%	29,5%	7,144, р=0,521
Средний	55,9%	50,0%	46,5%	53,8%	57,8%	53,0%	
Низкий	16,1%	20,0%	13,6%	20,0%	20,3%	17,5%	
<i>Собственный престиж</i>							
Высокий	11,9%	20,9%	21,1%	23,1%	15,6%	20,0%	16,816, р=0,032
Средний	69,2%	61,8%	62,4%	53,8%	67,2%	61,6%	
Низкий	18,9%	17,3%	16,5%	23,1%	17,2%	18,4%	
<i>Достижения</i>							
Высокий	21,0%	23,6%	23,0%	24,6%	17,2%	24,1%	11,387, р=0,181
Средний	62,9%	57,3%	62,4%	50,8%	68,8%	58,6%	
Низкий	16,1%	19,1%	14,6%	24,6%	14,1%	17,3%	
<i>Высокое материальное положение</i>							
Высокий	21,7%	28,2%	30,1%	35,4%	18,8%	26,4%	14,135, р=0,078
Средний	60,8%	59,1%	59,2%	44,6%	71,9%	59,4%	
Низкий	17,5%	12,7%	10,7%	20,0%	9,4%	14,2%	
<i>Сохранение собственной индивидуальности</i>							
Высокий	34,3%	31,8%	39,5%	30,8%	23,4%	35,1%	15,564, р=0,049
Средний	55,2%	59,1%	53,7%	55,4%	65,6%	55,1%	
Низкий	10,5%	9,1%	6,8%	13,8%	10,9%	9,9%	

Из таблицы 3 следует, что в целом по выборке будущих учителей гуманитарного профиля преобладает средний и ярко выражен высокий уровень духовно-нравственных ценностей саморазвития (33,8%); духовного удовлетворения (37,3%); креативности (37,3%); активных социальных контактов (29,5%); сохранения собственной индивидуальности (35,1%). Высокий уровень выбора прагматических ценностей выражен слабее и составляет: собственный престиж (20,0%); достижения (24,1%); высокое материальное положение (26,4%).

Вместе с тем оценка духовно-нравственных ценностей на высоком уровне повышается на 3-м и 4-м курсе, у студентов 5-го курса доминируют средние уровни. В оценке прагматических ценностей доминируют средние оценки (средний уровень), в оценке ценности высокого материального положения высокий уровень более ярко выражен у студентов 4-го курса (35,4%).

Анализ сформированности личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя

Личностный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя раскрывает личностный критерий психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля и включает профессионально значимые коммуникативные качества личности, которые отражают аспект психологической готовности, связанный с возможностями студентов к построению позитивных, открытых, доброжелательных отношений с субъектами образования, поддержанию положительного психологического климата в образовательной среде.

В анализе личностного компонента психологической готовности использовались основные показатели – шкалы пятифакторного личностного опросника (Р. МакКрае, П. Коста) и опросника «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик), позволяющие оценить коммуникативные профессионально значимые качества личности обучающихся. Представим результаты показателей личностного компонента психологической готовности на разных этапах обучения в вузе.

Таблица 4 – Показатели личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, средние значения и стандартные отклонения

Показатели	Курс обучения					Крускал – Уоллис, p
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	
<i>Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста)</i>						
Экстраверсия – интроверсия	45,4±8,9	44,8±10,2	45,3±10,0	43,3±8,1	45,6±8,4	2,918, p=0,572
Привязанность – обособленность	49,0±11,7	49,6±11,4	51,3±11,6	51,8±9,9	51,0±10,9	3,999, p=0,406
<i>Опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л.Н. Собчик)</i>						
Авторитарный	10,2±2,9	9,4±3,6	9,5±3,5	10,2±2,0	10,1±3,5	3,404, p=0,493
Эгоистический	7,1±2,5	6,8±2,6	6,8±2,5	6,6±2,3	7,1±3,2	3,680, p=0,451
Агрессивный	7,2±2,9	7,1±3,0	6,9±2,6	6,8±2,2	7,5±3,0	1,856, p=0,762
Подозрительный	6,3±3,0	7,2±3,9	7,0±3,0	6,2±3,3	7,2±3,6	7,178, p=0,107
Подчиняемый	7,5±3,2	8,2±3,7	7,9±3,6	7,5±3,2	7,6±4,1	2,252, p=0,690
Зависимый	7,6±2,8	7,8±3,3	7,6±2,8	7,4±2,4	7,1±2,9	1,879, p=0,758
Дружелюбный	9,2±2,9	8,8±3,2	8,6±2,3	8,9±2,2	8,9±2,6	4,028, p=0,402
Альтруистический	9,9±3,0	9,7±3,2	9,4±2,7	9,9±2,8	9,7±2,8	2,107, p=0,716

Анализ данных, представленных в таблице 4, позволяет констатировать достаточно устойчивые, сходные показатели личностных качеств по шкалам пятифакторного личностного опросника (Р. МакКрае, П. Коста) на разных курсах обучения и при этом повышенные показатели разброса, свидетельствующие о высокой вариативности показателей.

Центральная тенденция по большинству показателей находится в зоне средних значений (41–50) по показателю экстраверсии; высоких (51–75) по показателю привязанности.

Профиль показателей по курсам обучения достаточно равномерный. Некоторая тенденция увеличения показателей, за исключением экстраверсии,

наблюдается с 3-го по 5-й курс, но она, как правило, не является значимой. Наиболее стабильными личностными качествами у обучающихся на разных курсах обучения являются, по данным таблицы 4, экстраверсия.

Анализируя данные тенденции показателей по курсам обучения, отметим, что все личностные качества методики являются значимыми для коммуникации, особенно в профессии педагога. Учитель находится в системе полисубъектных профессиональных коммуникаций в значительном объеме и для обеспечения эффективного позитивного взаимодействия экстравертированный тип личности является наиболее релевантным. В процессе общения, и прежде всего в детском коллективе, он должен формировать устойчивые связи, строить долговременные отношения с разными субъектами образования, в большей степени проявлять психологическую близость, привязанность, чем обособленность.

Показатели личностных качеств, полученные по опроснику «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик) имеют более выраженные проявления и влияния в профессиональной коммуникации педагога. Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что качества личности, проявляемые в межличностных отношениях, также имеют высокую стабильность и невыраженную зависимость от курса обучения.

Центральная тенденция по двум третям показателей находится в зоне умеренных значений (5–8); *по трем показателям (авторитарность, дружелюбие, альтруизм) находятся в зоне высоких значений, превышающих норму поведения.* Учитывая достаточную стабильность показателей данных качеств личности с 1-го по 5-й курс и их раннее развитие, предполагаем, что ориентация абитуриентов на профессию учителя во многом связана с данными качествами, что находит подтверждение в исследованиях. Тем не менее *авторитарность*, проявляемая в общении педагога, снижает эффективность воспитательных и обучающих воздействий, создает барьеры в общении и нуждается в определенной коррекции на этапе обучения в вузе.

Учитывая достаточно высокий разброс по большинству показателей и необходимость адресной формирующей работы, рассмотрим различия в распределении уровней данных качеств личности.

Распределение уровней профессионально значимых коммуникативных качеств личности студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Распределение уровней показателей личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, %

Уровни	Курс обучения					Общее	Критерий Хи- квадрат-, р
	1-йс	2-й	3-й	4-й	5-й		
<i>Экстраверсия – интроверсия</i>							
Высокий	49,6%	50,0%	54,4%	53,1%	59,4%	52,5%	12,312, р=0,112
Средний	34,5%	35,5%	37,9%	40,6%	35,9%	36,5%	
Низкий	15,8%	14,5%	7,8%	6,3%	4,7%	11,0%	
<i>Привязанность – обособленность</i>							
Высокий	43,9%	40,9%	46,6%	40,6%	37,5%	42,5%	4,646, р=0,795
Средний	30,9%	38,2%	34,0%	40,6%	42,2%	36,0%	
Низкий	25,2%	20,9%	19,4%	18,8%	20,3%	21,5%	

Из таблицы 5 следует обозначенное нами выше предположение об асимметричности распределения по показателям шкал пятифакторного личностного опросника (Р. МакКрае, П. Коста) и значимости данных качеств личности для профессии учителя, его профессиональной коммуникации.

Более половины обучающихся на каждом курсе по большинству показателей имеют высокий уровень развития данных личностных качеств и более трети – средний (экстраверсия, привязанность).

Мы видим последовательную – от младших курсов к старшим курсам тенденцию: к более высоким показателям экстраверсии, к снижению к старшим курсам низких уровней экстраверсии, статистически значимые различия в показателях обучающихся разных курсов не выявлены.

Анализ сформированности эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя

Эмоциональный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя раскрывает эмоциональный критерий психологической готовности, сформированность качеств и способностей, которые отражают возможности студентов, будущих учителей к совладающему поведению, устойчивости и самоконтролю в сложных коммуникативных и жизненных ситуациях, а также потенциала эмпатии как основы поддержания стабильного позитивного педагогического тона и такта в процессе взаимодействия.

В эмоциональный компонент психологической готовности студентов к профессиональному общению были включены показатели шкал методик: шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан, в модификации Н. Эпштейна); методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, в адаптации Ю. Л. Ханина). В исследованиях подчеркивается роль таких показателей эмоциональной сферы личности для профессиональной коммуникации будущего педагога, как эмпатия (К. Роджерс) [127], эмоционального интеллекта, нормативной реактивной и личностной тревожности. Показатели по трем шкалам пятифакторного личностного опросника (Р. МакКрае, П. Коста) – показатели самоконтроля, эмоциональной устойчивости, экспрессивности – также были включены в эмоциональный компонент.

Ключевую роль эмпатии как качества личности и механизма коммуникации для педагогической профессии отмечал в исследованиях К. Роджерс [127], он подчеркивал значение высокой эмпатии педагога как критерия его профессиональной пригодности и эффективности.

Распределение уровней показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Показатели эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, средние значения и стандартные отклонения

Показатели	Курс обучения					Крускал – Уоллис, р
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	
<i>Шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна)</i>						
Эмпатия	72,5±10,1	72,9±10,8	74,9±9,6	75,5±9,6	77,8±10,6	14,001, р=0,007
<i>Методика Н. Холла на эмоциональный интеллект</i>						
Интегративный эмоциональный интеллект	36,1±23,5	35,4±26,2	36,6±23,7	37,0±23,5	35,1±20,4	0,979, р=0,913
<i>Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина)</i>						
Ситуативная тревожность	38,5±11,5	40,0±13,9	40,8±13,2	37,5±12,1	42,0±14,3	4,795, р=0,309
Личностная тревожность	46,1±9,2	46,8±11,0	47,2±10,5	44,9±8,6	47,1±9,3	3,789, р=0,435
<i>Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста)</i>						
Самоконтроль – импульсивность	50,4±10,5	49,9±11,6	53,3±10,4	52,3±8,9	54,0±10,1	9,073, р=0,048
Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость	47,5±10,1	47,8±12,8	48,8±11,4	48,4±10,9	48,6±11,0	1,037, р=0,904
Экспрессивность – практичность	47,5±7,8	47,6±8,6	49,3±7,2	47,8±7,0	48,4±7,4	4,088, р=0,394

Таблица 6 иллюстрирует, что на всех курсах обучения центральная тенденция эмпатии студентов находится в зоне высоких значений (63–81 балл), наблюдается последовательное нарастание центральной тенденции эмпатии обучающихся от младших, а именно с третьего курса, к старшим, четвертому и пятому курсам. Различия в средних показателях эмпатии будущих педагогов на разных курсах обучения статистически значимы на высоком уровне (14,001, р=0,007). Высокий уровень показателя эмпатии студентов как центральной тенденции свидетельствует о сформированности важного механизма коммуникации, об определенной степени эмоциональной готовности к профессии

учителя основной школы, к полисубъектным коммуникациям в школе. Статистически значимые на высоком уровне различия в эмпатии у студентов разных курсов доказывают эффективность программ обучения в аспекте развития и формирования данного механизма взаимодействия у будущего педагога.

Обратная ситуация, к сожалению, наблюдается с показателями эмоционального интеллекта будущих учителей гуманитарного профиля, связанного с осознанием и пониманием, распознаванием и управлением собственными эмоциями. Центральная тенденция интегративного показателя эмоционального интеллекта устойчиво находится в зоне низких значений, крайне низкого уровня (39 и меньше), статистически значимых различий в показателях эмоционального интеллекта студентов разных курсов обучения не выявлено (0,979, $p=0,913$). Соответственно эмоциональный интеллект будущих учителей является *значимой мишенью формирующей работы*, нуждается в коррекции, в адресной работе по психологической подготовке к профессиональному общению.

Центральная тенденция показателей ситуативной тревожности на разных курсах находится в зоне умеренной тревожности (31–44), статистически значимых различий не выявлено (4,795, $p=0,309$). По личностной тревожности ситуация менее благоприятная: личностная тревожность на разных курсах находится в зоне высокой тревожности (45 и больше), статистически значимых различий не выявлено (3,789, $p=0,435$).

Показатели эмоциональной устойчивости и экспрессивности на 1–5-х курсах примерно одинаковы, и статистических различий не выявлено. В то же время показатели самоконтроля обнаруживают положительные статистически значимые различия (9,073, $p=0,048$).

Высокие уровни варьирования переменных по ряду показателей, а также необходимость направленной формирующей работы вызывают необходимость представления данных показателей в уровневой форме.

Распределение уровней показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе приведено в таблице 7.

Таблица 7 – Распределение уровней показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, %

Уровни	Курс обучения					Общее	Критерий Хи-квадрат, р
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й		
<i>Эмпатия</i>							
Высокий	18,8%	18,2%	22,5%	28,1%	32,8%	23,5%	13,965, p=0,049
Средний	58,6%	64,5%	62,8%	56,3%	56,3%	59,4%	
Низкий	22,6%	17,3%	14,7%	15,6%	10,9%	17,1%	
<i>Интегративный эмоциональный интеллект</i>							
Высокий	7,0%	9,1%	8,8%	6,3%	4,7%	7,5%	5,027, p=0,755
Средний	35,2%	37,3%	39,2%	48,4%	37,5%	38,7%	
Низкий	57,8%	53,6%	52,0%	45,3%	57,8%	53,8%	
<i>Ситуативная тревожность</i>							
Высокий	28,1%	35,5%	39,2%	26,6%	42,2%	34,0%	13,441, p=0,097
Средний	48,4%	35,5%	35,3%	35,9%	32,8%	38,7%	
Низкий	23,4%	29,1%	25,5%	37,5%	25,0%	27,4%	
<i>Личностная тревожность</i>							
Высокий	53,9%	58,2%	57,8%	53,1%	60,9%	56,6%	9,838, p=0,277
Средний	43,8%	33,6%	38,2%	45,3%	32,8%	38,9%	
Низкий	2,3%	8,2%	3,9%	1,6%	6,3%	4,5%	
<i>Самоконтроль – импульсивность</i>							
Высокий	49,6%	50,0%	54,4%	53,1%	59,4%	52,5%	13,410, p=0,100
Средний	34,5%	35,5%	37,9%	40,6%	35,9%	36,5%	
Низкий	15,8%	14,5%	7,8%	6,3%	4,7%	11,0%	
<i>Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость</i>							
Высокий	43,9%	40,9%	46,6%	40,6%	37,5%	42,5%	4,646, p=0,795
Средний	30,9%	38,2%	34,0%	40,6%	42,2%	36,0%	
Низкий	25,2%	20,9%	19,4%	18,8%	20,3%	21,5%	
<i>Экспрессивность – практичность</i>							
Высокий	18,7%	18,2%	10,7%	6,3%	12,5%	14,4%	13,329, p=0,096
Средний	46,0%	43,6%	41,7%	59,4%	51,6%	47,1%	
Низкий	35,3%	38,2%	47,6%	34,4%	35,9%	38,5%	

Из таблицы 7 мы видим, что более половины студентов имеют средние уровни эмпатии, около трети – высокие, а также нарастание высокого уровня эмпатии студентов от третьего к пятому курсу. Низкий уровень эмпатии наиболее высокий на первом курсе (22,6 %), к пятому курсу фиксируется последовательное снижение низкого уровня эмпатии (к 10,9 %) и повышение высокого (32,8 %). Различия в распределении уровней эмпатии студентов на разных курсах

статистически значимы. Следовательно, у студентов – будущих учителей доминирует средний и высокий уровень эмпатии.

Распределение уровней интегративного эмоционального интеллекта имеет сходный характер и асимметричен на разных курсах обучения. Низкий уровень эмоционального интеллекта отмечается стабильно у более половины студентов на каждом курсе и в целом по общей выборке. Различий в процентном распределении уровней эмоционального интеллекта на разных курсах обучения не отмечается. Доминируют низкие и средние уровни эмоционального интеллекта у студентов всех курсов обучения, что также подтверждают данные таблицы 7.

Процентное распределение ситуативной тревожности студентов на разных курсах обучения подтверждает выраженные высокие уровни ситуативной тревожности, но наблюдается и доминирование средних уровней ситуативной тревожности с тенденцией к статистической значимости различий на разных курсах, причем она нарастает к старшим курсам. Если на первом курсе высокая ситуативная тревожность отмечается у 28,1% студентов, то на пятом уже у 42,2%.

В распределении уровней личностной тревожности еще более неблагоприятная тенденция: здесь доминируют высокие уровни тревожности на всех курсах обучения, причем если процент высокого уровня личностной тревожности у студентов первого курса составляет 53,9%, то у студентов пятого он существенно выше – 60,9%. Несомненно, что ситуативная и особенно личностная тревожность будут как сказываться в дальнейшем на процессе, результате профессиональной деятельности, так и могут оказать неблагоприятное влияние на профессиональное общение: вызвать неконтролируемое поведение и реакции педагога в общении с субъектами образования, повышенную раздражительность, затруднять коммуникацию.

Мы видим последовательную – от младших курсов к старшим курсам тенденцию различий: к повышению высокого и к снижению низкого уровня самоконтроля к старшим курсам; к снижению высоких и повышению низких уровней экспрессивности. Статистически значимые различия в показателях

эмоционального компонента обучающихся разных курсов выявлены только по показателю эмпатии ($p=0,049$).

Анализ сформированности деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя

Деятельностно-компетентностный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя раскрывает субъективный критерий психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя, сформированность коммуникативных способностей и компетенций, которые отражают возможности студентов, будущих учителей к построению, организации, рефлексии общения, диалогической и альтероцентрической стратегии коммуникативного поведения как основы субъект-субъектных отношений.

Анализ сформированности деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя проводился по показателям – шкалам методик: методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха); методика «Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева); опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Синявский, Б. А. Федоришин); методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко). Исследовались основные показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов с первого по пятый курс: тип поведения в коммуникативных ситуациях, общая рефлексивность и рефлексивность в общении, коммуникативные и организаторские склонности, тип направленности личности в общении. Особенно важно сказать о методике направленности личности в общении (С. Л. Братченко). Методика построена на методе незавершенных предложений и позволяет получить данные о таких *индивидуально-типологических стратегиях решения коммуникативных задач, как направленность на способы разрешения коммуникативных ситуаций*, позволяя оценить в единстве цели, мотивы и способы коммуникации, то есть компетенции субъекта в общении как

деятельности. Компетентный выбор способов решения коммуникативных задач будущим учителем связан с направленностью на альтероцентрический диалог.

Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, средние значения и стандартные отклонения

Показатели	Курс обучения					Крускал – Уоллис, p
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	
<i>Методика «Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева)</i>						
Общая рефлексия	119,8±14,0	121,3±15,4	122,9±14,9	125,1±12,6	123,0±14,0	9,409 0,050
Ретроспективная рефлексия деятельности	36,2±5,1	36,1±5,9	36,6±5,9	38,0±5,0	37,3±5,5	7,254 0,123
Рефлексия настоящей деятельности	34,1±5,7	36,0±6,1	36,4±5,6	36,3±5,8	35,9±5,6	10,22 0,047
Рефлексия будущей деятельности	36,5±6,2	38,6±6,0	38,8±6,3	39,1±6,2	37,5±5,5	14,13 0,007
Рефлексия общения и взаимодействия с людьми	35,4±5,7	35,8±4,7	36,9±5,1	36,7±5,5	36,3±5,2	5,726 0,221
<i>Опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Синявский, Б. А. Федоришин)</i>						
Коммуникативные склонности	11,1 ±5,2	9,8±4,8	10,6±4,6	9,7±5,2	9,4±5,5	7,713 0,098
Организаторские склонности	12,3±3,3	11,8±3,6	12,4±3,7	11,8±3,8	11,7±3,6	3,514 0,476
<i>Методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко).</i>						
Диалогическая направленность	-	-	-	-	-	-
Индифферентная направленность	19,8±11,5	19,6±11,1	21,1±10,1	24,2±10,	22,5±12,8	11,869, p=0,018
Конформная направленность	20,6±9,6	19,5±9,3	21,6±8,2	19,3±8,2	19,3±8,2	5,600, p=0,231
Манипулятивная направленность	21,6±11,6	23,5±10,5	22,1±10,0	24,6±11,9	21,3±10,8	4,600, p=0,331
Авторитарная направленность	13,3±9,6	13,6±8,6	13,2±7,8	13,2±7,0	11,4±8,28	3,793, p=0,435
Альтероцентрич. направленность	20,2±12,4	21,0±14,4	17,4±11,9	15,3±11,2	20,2±11,7	11,653, p=0,020

Таблица 8 позволяет оценить различия в общей и дифференциальной рефлексивности студентов с первого по пятый курс как статистически значимые на достаточном уровне (9,409, $p=0,050$).

Показатели центральной тенденции общей рефлексивности находятся в пределах среднего уровня, ближе к нижней границе, то есть можно говорить о преобладании средне-низкого уровня. Стабильно низкий разброс показателей рефлексивности говорит о выраженности именно средне-низкой рефлексивности у студентов – будущих педагогов гуманитарного профиля.

Известно, что рефлексия является наиболее развитым субъектным качеством и профессионально важным качеством педагога и доминирует в профиле субъектности на разных уровнях образования: как у педагогов дошкольного образования (О. В. Суворова, Н. С. Селукова) [133] и начальной школы (О. В. Суворова, Н. В. Иванова) [52], так и у учителя основной школы (Е. Н. Волкова) [29].

Развитие рефлексии как общей способности (А. В. Карпов) [56] является важнейшей задачей образовательного процесса в педагогическом вузе. Рефлексия в профессиональной коммуникации позволяет оценивать процесс общения с позиции целесообразности собственного поведения, конструктивности этапов и приемов общения с разными субъектами образования с точки зрения качества решения обучающих и воспитательных задач на основе выбранных стратегий и тактик профессионального общения.

Центральные тенденции показателей коммуникативных и организаторских склонностей студентов разных курсов находятся в зоне средних значений (9–12). По коммуникативным и организаторским склонностям студентов разных курсов статистически значимых различий не выявлено.

Анализ направленности в общении показывает низкие значения и высокий разброс показателей диалогической направленности, не подлежащие достоверной сравнительной оценке и «взвешиванию» с другими типами направленности. Показатели по основным типам направленности достаточно равномерные, в средней зоне значений. Доминирует манипулятивная, альтероцентрическая и

индифферентная направленность. Статистически значимые различия на разных курсах обучения фиксируются по индифферентной (11,869, $p=0,018$) и альтероцентрической (11,653, $p=0,020$) направленности: индифферентная направленность довольно последовательно возрастает, а альтероцентрическая несколько снижается у студентов 3-го и 4-го курсов, а на 5-м курсе она выражена так же, как на 1-м курсе. Авторитарная направленность на всех курсах наименее выражена по сравнению с другими видами направленности.

Для планирования формирующей и коррекционно-развивающей работы представим процентные распределения показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности. Процентное распределение уровней показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе представлено в таблице 9.

В таблице 9 приведены, прежде всего, результаты преобладающего типа поведения в базовых коммуникативных ситуациях общения студентов разных курсов по методике «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, в адаптации Ю. З. Гильбуха). В целом у студентов разных курсов доминирует компетентное поведение в большинстве ситуаций взаимодействия (от 84,2 до 92,1%). Показатель преобладающего типа поведения в коммуникативных ситуациях студентов демонстрирует также низкий уровень зависимого поведения (от 4,8 до 12,6%) и тенденцию к некоторому снижению данного показателя от 1-го к 5-му курсу. Наименее выражен агрессивный тип реакции студентов разных курсов в коммуникативных ситуациях (от 2,8 до 6,5%). Различия в процентном распределении типов поведения в коммуникативных ситуациях у студентов разных курсов не дают статистической значимости, наиболее высокий процент компетентного поведения фиксируется на 5-м курсе (92,1%).

По данным таблицы 9 наблюдаем, что коммуникативные склонности низкого и очень низкого уровня чаще представлены у студентов старших курсов, 4-го и 5-го, что, очевидно, связано с различиями программ обучения, в целом

между всеми курсами фиксируется статистическая значимость различий в показателе студентов разных курсов.

Таблица 9 – Распределение уровней показателей деятельностно-компетентного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на разных этапах обучения в вузе, %

Уровни	Курс обучения					Общее	Критерий Хи-квадрат, р
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й		
<i>Общая рефлексия</i>							
Высокий	5,4%	16,4%	16,6%	14,1%	9,4%	12,8%	15,177, р=0,045
Средний	63,1%	58,2%	57,9%	67,2%	62,5%	60,6%	
Низкий	31,5%	25,5%	25,5%	18,8%	28,1%	26,6%	
<i>Коммуникативные склонности</i>							
Очень высокий	11,0%	11,8%	9,8%	9,4%	12,5%	12,8%	4,450, р=0,035
Высокий	25,0%	20,0%	23,5%	26,6%	20,3%	23,1%	
Средний	26,6%	27,3%	39,2%	21,9%	20,3%	28,0%	
Низкий	21,2%	25,5%	15,7%	21,9%	23,4%	20,3%	
Очень низкий	16,3%	15,5%	11,8%	20,3%	23,4%	15,8%	
<i>Организаторские склонности</i>							
Очень высокий	11,7%	13,6%	12,7%	12,5%	10,9%	12,4%	15,937, р=0,050
Высокий	35,9%	30,0%	41,2%	32,8%	31,3%	34,6%	
Средний	38,3%	37,3%	29,4%	37,5%	37,5%	35,9%	
Низкий	14,1%	19,1%	12,7%	12,5%	17,2%	15,2%	
Очень низкий	0,0%	0,0%	3,9%	4,7%	3,1%	1,9%	
<i>Преобладающий тип направленности личности в общении</i>							
Диалогическая направленность	4,1%	4,6%	4,2%	3,3%	6,3%	5,6%	2,344, р=0,673
Монологическая направленность	95,9%	95,4%	95,8%	96,7%	93,7%	94,4%	
<i>Тип поведения в коммуникативной ситуации</i>							
Агрессивное поведение	6,5%	2,8%	3,2%	3,3%	3,2%	4,1%	6,021, р=0,645
Зависимое поведение	8,7%	8,3%	12,6%	10,0%	4,8%	9,1%	
Компетентное поведение	84,8%	88,9%	84,2%	86,7%	92,1%	86,9%	

Сходная тенденция наблюдается по организаторским склонностям: организаторские склонности низкого и очень низкого уровня чуть чаще представлены у студентов старших курсов, четвертого и пятого курсов (15,937, $p=0,050$). Средний уровень, включая средне-высокий / высокий и средне-низкий / низкий уровни, наиболее ярко выражен у студентов на разных этапах обучения, что свидетельствует о хорошем развитии организаторских склонностей у студентов разных курсов педагогического университета. В то же время студенты с низкими и крайне низкими уровнями коммуникативных и организаторских склонностей нуждаются в индивидуальной и адресной коррекционно-развивающей работе.

Факторный анализ компонентов психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

Применение факторного анализа компонентов психологической готовности к профессиональному общению студентов было предпринято нами для выявления структур взаимосвязей показателей в зависимости от курса обучения.

Факторное исследование методом главных компонент *показателей ценностного компонента* позволило выделить и обозначить латентные переменные – факторы, которые мы проинтерпретировали согласно методике как духовно-нравственные и прагматические ценности по всей совокупности ценностных переменных и на каждом курсе отдельно, чтобы определить вес ценностей в структуре ценностной направленности студентов разных курсов.

Из таблиц 45 и 46 (приложение 2) следует, что структура ценностей студентов разных курсов показывает сохранение двухфакторной структуры, и, как мы можем наблюдать, первый фактор соотносится с духовно-нравственными ценностями, второй – с прагматическими.

В целом по выборке студентов гуманитарного профиля всех курсов, а также студентов всех курсов обучения (1–5-й) отдельно, мы видим, что первый фактор (духовно-нравственные ценности) дает наиболее высокий процент дисперсии, объясняемый данным фактором (77,018 %), что свидетельствует о приоритете духовно-нравственных ценностей для будущего учителя. Несомненно, это

чрезвычайно важно для коммуникации будущего учителя со всеми участниками образовательного процесса, и прежде всего с обучающимися, поскольку в процессе взаимодействия происходит ценностный обмен, и учитель транслирует свои ценности и убеждения как на уроке по гуманитарным дисциплинам, так и в процессе воспитательной работы, во внеучебной деятельности.

В структуре духовно-нравственных ценностей будущих учителей общей выборки наибольший вес имеют показатели креативности (0,357); духовного удовлетворения (0,314); саморазвития (0,298) и активных социальных контактов (0,267). В структуре прагматических ценностей мы видим значительный вес показателей «высокое материальное положение» (0,999) и «собственный престиж» (0,304).

Студенты первого-третьего курсов демонстрируют схожую структуру, важно отметить, что на первом курсе вес ценности духовного удовлетворения выше общего (0,356), а высокого материального положения – ниже (0,827).

Структура ценностей студентов четвертого курса отражает успешность проживания кризиса и свидетельствует о духовном подъеме и усилении веса духовно-нравственных ценностей: высоком весе духовного удовлетворения (0,628); значимости активных социальных контактов (0,411); стремлении к саморазвитию (0,380); выраженности стремления к собственному престижу (0,364); материальному благополучию (0,983).

На пятом курсе духовно-нравственные приоритеты иные: это креативность (0,338) и активные социальные контакты (0,334); вес ценности собственного престижа довольно высокий (0,379) и связан со сферами творчества и общения. Духовное удовлетворение (0,398) входит в структуру прагматических ценностей и связано с материальным благополучием (0,996), что обусловлено, на наш взгляд, с завершением обучения и готовностью делать выбор профессиональной карьеры и решать новые жизненные задачи создания семьи и планирования профессионального будущего. Важно, что ценность активных социальных контактов сохраняет связь и усиливает вес, свою значимость в духовно-

нравственном ключе, что важно для успешного профессионального общения студентов в обозримом будущем.

Изучение факторной структуры *личностного компонента* психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя проводилось с помощью факторного анализа методом главных компонент (на собственном значении), результаты представлены в таблицах 47–51 (приложение 2).

Таблицы 47–51 приложения 2 показывают, что в структуре личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов всех курсов было выделено 4 фактора. Факторы в соответствии с доминированием весов переменных мы обозначили следующим образом: дружелюбно-зависимый (F1); авторитарно-агрессивный (F2); подчиняемый (F3); зависимый (F4) (1-й курс); дружелюбно-зависимый (F1); авторитарно-контактный (F2); дружелюбно-агрессивный (F3); авторитарно-дружелюбный (F4) (2-й курс); авторитарный (F1); дружелюбный / позитивно-контактный (F2); амбивалентный / дружелюбно-агрессивный (F3); авторитарно-дружелюбный / амбивалентно-контактный (F4) (3-й курс); доброжелательный / дружелюбно-зависимый (F1); авторитарно-агрессивный (F2); авторитарно-дружелюбный (F3); авторитарно-контактный (F4) (4-й курс); авторитарно-дружелюбный (F1); амбивалентно-зависимый / агрессивно-дружелюбный (F2); доброжелательный / дружелюбно-зависимый (F3); контактно-зависимый (F4) (5-й курс).

Сходная структура факторов – преобладающих типов поведения в коммуникативных ситуациях (компетентный, агрессивный, зависимый) представлена в методике «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха).

В группе студентов первого курса доминирует дружелюбно-зависимый комплекс качеств (таблица 47 приложения 2), то есть преобладает осторожное и доброжелательное поведение и стремление к консенсусу, к зависимому поведению, что способствует интеграционным процессам в студенческом коллективе. Дружелюбно-зависимый комплекс качеств имеет наиболее высокий процент дисперсии, объясняемой фактором, и доминирует у студентов на первом,

втором, четвертом и пятом курсах, где процент дисперсии, объясняемой данным фактором, снижается.

На первом курсе мы наблюдаем один амбивалентный неблагоприятный комплекс коммуникативных качеств – авторитарно-агрессивный. На втором, третьем и старших курсах наблюдается больше амбивалентных комплексов: авторитарность и агрессивность сопрягаются с дружелюбием и альтруизмом, фиксируются дружелюбно-агрессивный, авторитарно-дружелюбный комплексы.

У студентов четвертого курса преобладают амбивалентные авторитарные комплексы качеств: авторитарно-агрессивный, авторитарно-дружелюбный, авторитарно-контактный. Увеличивается присутствие авторитарности по сравнению с предыдущими курсами во всех комплексах, то есть начинают проявляться комплексы коммуникативных качеств, свидетельствующие о взаимодействии авторитарности и доброжелательности – личностного фактора традиционной «педагогической» позиции в общении. Это обеспечивает более взвешенное и самостоятельное взаимодействие студентов четвертого курса в период педагогических практик в школе.

Наконец, на пятом курсе в структуре личностного компонента студентов преобладают амбивалентные сочетанные с дружелюбием комплексы качеств: авторитарно-дружелюбный, агрессивно-дружелюбный, дружелюбно-зависимый, контактно-зависимый (таблица 51 приложения 2). При актуализации авторитарно-дружелюбного комплекса проявляются умеренная контактность и открытость, авторитарность, альтруизм и дружелюбие. Качества авторитарно-дружелюбного комплекса, такие как умеренная авторитарность и дружелюбие, удовлетворенность и контактность, соотносятся с деловым общением как видом профессионального (по А. А. Бодалеву) [21].

Комплексы качеств, сочетающие показатели: авторитарный, эгоистический, агрессивный, подозрительный, имеют вероятность связанного проявления в поведении, что позволяет прогнозировать сложности построения доверительных отношений с субъектами образования в будущем. Комплексы, обозначенные нами как «зависимые», демонстрируют связность таких качеств, как привязанность и

экстравертированность, подчиняемость и зависимость, то есть вовлеченность в контакты достаточно высокая, но принять собственное решение в сложной коммуникативной ситуации и взять на себя ответственность личность студента – будущего педагога – при актуализации такого комплекса качеств чаще не может.

Если зависимость у студентов первого курса входит в каждый фактор, то у студентов второго курса мы видим данный показатель лишь в двух факторах, то есть начинается позитивное изменение структуры профессионально значимых коммуникативных качеств личности как компонента психологической готовности к профессиональному общению.

Важно отметить, что у студентов второго и пятого курсов дружелюбие и альтруизм входят в каждый фактор с большим или меньшим весом, что свидетельствует о росте данного критерия психологической готовности к профессиональному общению (таблицы 48, 51 приложения 2). Это позволяет обеспечить позитивное, доброжелательное и самостоятельное сопровождаемое наставником профессиональное взаимодействие студентов в период практик в школе.

Такие качества личности, как умеренное дружелюбие и альтруизм, контактность / экстраверсия, сочетаются с зависимым поведением, свидетельствуют о проявлении защитной функции личности. Несомненно, это связано с состоянием неопределенности и серьезных нагрузках на выпускном курсе. Это требует специальных исследований и разработки специальных программ поддержки и сопровождения личностного развития студентов пятого курса.

Изучение факторной структуры *эмоционального компонента* психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя проводилось с помощью факторного анализа методом главных компонент (на собственном значении) и позволило получить следующие результаты (таблицы 52–54 приложения 2).

Факторы в соответствии с доминированием весов переменных мы обозначили следующим образом: тревожный (F1); экспрессивно-эмпатийный (F2)

и контролирующий (F3) (1-й курс); тревожно-эмпатийный (F1) и экспрессивно-эмпатийный (F2) (2-й курс); тревожный (F1) и экспрессивно-эмпатийный (F2) (3-й курс); тревожно-эмпатийный (F1); экспрессивно-контролирующий (F2) и фактор эмоционального интеллекта (F3) (4-й курс); тревожно-эмпатийный (F1); экспрессивно-эмпатийный (F2) (5-й курс).

На этапе описательной и индуктивной статистики мы отмечали, что показатели ситуативной и, особенно, личностной тревожности студентов на разных курсах находятся в зоне высокой тревожности (таблицы 6–7). Таблицы 52–54 приложения 2 ярко иллюстрируют, что функционирование эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов различных курсов связано с формированием стратегий совладания с эмоциональными переживаниями, стрессом, тревожностью, прежде всего, в сфере коммуникации.

На всех курсах обучения выделенные факторы образованы 2–3 комплексами качеств и способностей эмоционального компонента психологической готовности к общению студентов, которые могут быть обозначены как тревожные и позитивные / не тревожные.

На всех курсах тревожные комплексы образованы высокими весами личностной и ситуативной тревожности и отрицательными средне-высокими весами самоконтроля и эмоционального интеллекта. Позитивные комплексы включают переменные самоконтроля, эмоционального интеллекта, эмпатии и экспрессивности с высокими и средними весами.

Важная тенденция специфики структуры эмоционального компонента психологической готовности к общению студентов разных курсов связана со становлением профессионально значимого коммуникативного качества студентов – будущих педагогов гуманитарного профиля – экспрессивностью. На всех курсах обучения экспрессивность, как и эмпатия, имеет наиболее высокие веса в позитивных комплексах. К пятому курсу складывается наиболее сбалансированная функциональная факторная структура эмоционального компонента психологической готовности к общению студентов.

На всех курсах обучения процент дисперсии, объясняемый фактором, более высокий для тревожных комплексов, чем для позитивных, что свидетельствует о неблагоприятном состоянии эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля.

Таким образом, зрелость структуры эмоционального аспекта психологической готовности к профессиональному общению, как показывает факторный анализ эмоциональной сферы будущих учителей, основана на сопряженности и сбалансированности профессионально значимых качеств и способностей – эмпатии и экспрессивности, эмоционального интеллекта и самоконтроля и низкого веса ситуативной и личностной тревожности.

Характеризуя в целом факторную структуру показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов различных курсов, можно видеть изменения, связанные с детерминантами адаптации и возрастных кризисов, спецификой, интенсивностью и сложностью обучения на разных этапах обучения в вузе.

Факторная структура показателей *деятельностно-компетентностного компонента* психологической готовности к профессиональному общению студентов разных курсов представлена в таблицах 55–59 приложения 2.

Из таблиц 55–59 приложения 2 следует, что были выделены факторы деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов разных курсов, в которых комплексы коммуникативных профессионально значимых способностей (направленность общения, общая рефлексия, рефлексия общения, коммуникативные и организаторские склонности) обнаруживают связи с направленностью и способами решения коммуникативных задач, то есть со стратегиями общения. Поэтому выделенные факторы были обозначены как стратегии общения: альтероцентрически-конформная стратегия (F1); диалогическая стратегия (F2); диалогически-авторитарная стратегия (F3); авторитарная стратегия (F4); манипулятивно-конформная стратегия (F5) (1-й курс); альтероцентрическая

стратегия (F1); диалогически-конформная стратегия (F2); авторитарно-диалогическая стратегия (F3); индифферентно-диалогическая стратегия (F4); манипулятивная стратегия (F5) (2-й курс); манипулятивно-авторитарная стратегия (F1); конформно-авторитарная стратегия (F2); диалогически-манипулятивная стратегия (F3); индифферентная стратегия (F4); авторитарная стратегия (F5) (3-й курс); манипулятивно-индифферентный диалог (F1); индифферентно-конформный диалог (F2); альтероцентрический диалог (F3); авторитарная стратегия (F4) (4-й курс); авторитарно-организационная стратегия (F1); альтероцентрический диалог (F2); индифферентно-диалогическая стратегия (F3); конформно-индифферентная стратегия (F4) (5-й курс).

Как видим, у студентов первого курса преобладают три сочетанные стратегии альтероцентрического (21,029 %) и диалогического плана (16,641 % / 12,731 %) с наибольшими процентами дисперсии, объясняемыми факторами, с наименьшими – авторитарная (11,513 %) и манипулятивно-конформная (11,117 %). Средний вес авторитарной направленности при высоком весе стремления к диалогическим отношениям свидетельствует, на наш взгляд, об имитации профессионального общения педагога в квазипрофессиональных ситуациях и наблюдении модели поведения педагога в период прохождения практики на первом курсе.

На втором курсе доминирование сочетанных альтероцентрических и диалогических стратегий сохраняется, но снижается их сочетание с авторитарными. Высокий вес авторитарной направленности при среднем весе стремления к диалогическим отношениям также свидетельствует, по нашему мнению, об имитации профессионального общения педагога в квазипрофессиональных ситуациях, наблюдении и имитации модели поведения педагога в период прохождения практики на втором курсе.

У студентов третьего курса снижаются вес и присутствие диалогической стратегии в факторах, усиливаются авторитарные и манипулятивные сочетанные стратегии. Все стратегии студентов третьего курса опираются на рефлексию, коммуникативные и организаторские склонности, что говорит о динамике

профессионализации коммуникации. Авторитарные стратегии строятся на развитых коммуникативных и организаторских склонностях, не опираются на рефлексию общения и также являются пробными для построения отношений студентами третьего курса в образовательной среде, отражают стремление студентов почувствовать себя педагогами.

Почти все стратегии студентов четвертого курса сочетанные и уже опираются на диалог, общую и коммуникативную рефлексию, что говорит о динамике профессионализации коммуникации, выделяется чисто авторитарная стратегия с высоким весом по четвертому фактору.

Стратегии студентов пятого курса также опираются на диалог, коммуникативную рефлексию, что говорит о динамике профессионализации коммуникации. Наиболее благоприятными для профессионального общения в будущем являются сочетание диалогической и альтероцентрической стратегии. Впервые выделяется доминирование комплекса коммуникативного поведения студентов, который обозначен нами как авторитарно-организационная стратегия (F1) и свидетельствует о готовности к организации коллектива обучающихся.

Далее мы провели общий факторный анализ методом главных компонент (на собственном значении) показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса, с тем чтобы подтвердить целостность и взаимосвязанность показателей. Факторная структура показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса – представлена в таблице 10.

Из таблицы 10 следует, что факторная структура показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса – охватывает показатели всех компонентов и включает семь факторов (выделены на собственном значении). Наиболее высокий процент дисперсии, объясняемый фактором, наблюдается по первым двум компонентам (20,509 % / 17,733 %).

Таблица 10 – Факторная структура показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса

Показатели	Компоненты						
	1	2	3	4	5	6	7
Диалогическая направленность	-	0,210	-0,120	0,647	-0,312	-	-0,476
Индифферентная направленность	-0,311	-0,172	-0,379	-	0,299	0,558	0,261
Конформная направленность	0,323	-	-0,296	-0,471	-0,145	-0,251	0,315
Манипулятивная направленность	-0,527	-0,142	0,109	-	0,341	0,110	-0,206
Авторитарная направленность	-0,200	-	0,489	-0,175	-0,135	-0,561	-
Альтероцентрическая направленность	0,619	0,217	0,210	-	-0,129	-	0,104
Самоконтроль		0,282	-0,216	0,358	0,197	-0,250	0,548
Эмоциональная устойчивость	0,355	-0,350	0,471	0,246	0,253	-	0,228
Авторитарный	-0,546	0,593	0,275	-	-0,133	-	0,199
Эгоистический	-0,742	0,227	0,293	-		0,202	-
Агрессивный	-0,652		0,537	-		0,143	0,101
Дружелюбный	0,479	0,532	0,287	0,192	-0,199	0,341	-
Альтруистический	0,490	0,533	0,398	-	-0,154	0,299	-
Доминирование	-0,563	0,607	-0,134	-	-0,220		0,104
Дружелюбие	0,826	0,343	-0,127	0,144	-0,129	0,129	
Эмпатия	0,612	0,193	0,292	0,268	0,191	-	0,100
Рефлексия общения	0,490	0,161	-	0,507	0,179	-	-
Коммуникативные склонности	-0,192	0,643	-0,285	-	-0,201	-	-0,108
Организаторские склонности	-0,287	0,620	-0,198	0,167	-	-0,241	0,160
Эмоциональный интеллект	-	0,657	-0,227	0,238	-	-	-
Духовное удовлетворение	-	0,648	-	0,183	-0,555	-0,130	-0,231
Активные социальные контакты	-	0,649	-	0,246	-0,522	-0,131	-0,245
% дисперсии, объясняемый фактором	20,509	17,733	8,198	6,648	5,987	5,280	4,784
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
a. 7 components extracted.							

Каждая из выделенных компонент включает взаимосвязанные комплексы определенных переменных стратегий общения, ценностей, коммуникативно значимых качеств и способностей личности и отражает взаимосвязи тех или иных стратегий общения с комплексом показателей по всем компонентам психологической готовности к профессиональному общению.

Так, в первую компоненту (F1 (20,509 %) – дружелюбно-альтероцентрический комплекс) входят следующие переменные с наиболее высокими весами: альтероцентрическая направленность / стратегия (0,619); дружелюбие (0,826); эмпатия (0,612); рефлексия общения (0,490); доминирование (-0,563) и авторитарность (-0,546) личности входят с отрицательным весом.

Вторая компонента (F2 (17,733 %) – авторитарно-альтероцентрический диалог) включает переменные с наиболее высокими весами: альтероцентрическая стратегия (0,217); диалогическая стратегия (0,210); доминирование (0,607); авторитарность (0,593); дружелюбие (0,532); альтруистичность (0,533); коммуникативные (0,643) и организаторские склонности (0,620); ценности духовного удовлетворения (0,648) и активных социальных контактов (0,649).

Третья компонента (F3 (8,198 %) – авторитарный комплекс, включает переменные с наиболее высокими весами: авторитарная стратегия (0,489); манипулятивная стратегия (0,109); агрессивность (0,537); эмоциональная устойчивость (0,471); альтруистичность (0,398); дружелюбие (0,287); авторитарность (0,275).

В четвертую компоненту (F4 (6,648 %) – рефлексивно-диалогический комплекс) входят следующие переменные с наиболее высокими весами: диалогическая стратегия (0,647); рефлексия общения (0,507); самоконтроль (0,358); эмоциональная устойчивость (0,246); эмоциональный интеллект (0,238); эмпатия (0,268); дружелюбие (0,192); ценности духовного удовлетворения (0,183) и активных социальных контактов (0,246).

В пятую компоненту (F5 (5,987 %) – манипулятивно-индифферентный комплекс) входят следующие переменные с наиболее высокими весами: манипулятивная стратегия (0,341); индифферентная стратегия (0,299);

эмоциональная устойчивость (0,253); самоконтроль (0,197); эмпатия (0,191); рефлексия общения (0,179); ценности духовного удовлетворения (-0,555) и активных социальных контактов (-0,522); дружелюбие входит в данный комплекс с отрицательным весом (-0,199).

Шестая компонента (F6 (5,280 %) – индифферентно-манипулятивная стратегия) включает переменные с наиболее высокими весами: индифферентная стратегия (0,558); манипулятивная стратегия (0,110); дружелюбие (0,341); альтруистичность (0,299); эгоистичность (0,202); агрессивность (0,143).

В седьмую компоненту (F7 (4,784 %) – конформно-контролирующий комплекс) входят следующие переменные с наиболее высокими весами: конформная стратегия (0,315); индифферентная стратегия (0,261); самоконтроль (0,548); эмоциональная устойчивость (0,228); авторитарность (0,199); эмпатия (0,100); ценности духовного удовлетворения (-0,231) и активных социальных контактов (-0,245) входят в данный комплекс с отрицательным весом.

Таким образом, выявлены три позитивных комплекса взаимосвязанных коммуникативных профессионально значимых качеств, способностей и стратегий общения: F1 (20,509 %) – дружелюбно-альтерцентрический комплекс – содержит структуру взаимосвязанных качеств и способностей личности будущего учителя, которая отражает психологическую готовность к профессиональному общению будущего учителя в аспекте создания партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений и сотрудничества с субъектами образования; F2 (17,733 %) – авторитарно-альтерцентрический диалог – содержит структуру взаимосвязанных качеств и способностей личности будущего учителя как потенциала к организующему взаимодействию с участниками образовательного процесса; F4 (6,648 %) – рефлексивно-диалогический комплекс – включает взаимосвязанные коммуникативные профессионально значимые качества, способности и стратегии личности будущего учителя, отражающие психологическую готовность студентов к дидактическому общению.

На основании показателей и критериев, предложенных в таблице 1, были выделены уровни психологической готовности студентов к профессиональному

общению. В качестве показателей использовались шкалы методик, которые обнаружили высокий и средне-высокий вес в факторных структурах по компонентам у студентов старших курсов.

Критерии уровней (интервалы группировки значений показателей) по показателям психологической готовности были определены посредством методики А. А. Кыверялга: низкий уровень – от $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$, где $R(\min)$ – нижний предел диапазона балльных оценок, а $R(\max)$ – высший предел диапазона, высокий уровень – от $0,75 R(\max)$ до $R(\max)$. Средний уровень фиксируется 25%-ным отклонением значения показателя от среднего по диапазону балльных оценок таким образом: менее 25% – низкий уровень, более 75% – высокий уровень, средний уровень – от 26 до 75% [72].

Разработанные показатели и критерии позволили выявить интегративные уровни психологической готовности студентов к профессиональному общению студентов 1–5-го курсов по наиболее значимым показателям: духовное удовлетворение, активные социальные контакты, дружелюбие, альтруизм, эмпатия, эмоциональный интеллект, самоконтроль, тип направленности личности в общении, преобладающий тип поведения в коммуникативных ситуациях, рефлексия общения и взаимодействия с людьми, коммуникативные и организаторские склонности.

В таблице 11 представлено распределение уровней психологической готовности студентов к профессиональному общению на 1–5-м курсах.

Таблица 11 – Распределение уровней психологической готовности студентов к профессиональному общению на 1–5-м курсах, %

Уровни	Курс обучения					Общее	Критерий Хи-квадрат, p
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й		
<i>Уровни психологической готовности студентов к профессиональному общению</i>							
Высокий	17,6	19,3	22,1	30,7	37,9	25,5	15,065 p=0,050
Средний	60,3	60,8	59,3	52,9	49,6	56,6	
Низкий	22,1	19,9	18,6	16,4	12,5	17,9	

Таблица 11 содержит статистически значимые различия в распределении уровней психологической готовности студентов к профессиональному общению на 1–5-м курсах на пороговом уровне ($p=0,050$).

На всех курсах обучения преобладает средний уровень психологической готовности студентов к профессиональному общению: показатели варьируют от 52,9 до 60,8 % (на 2-м курсе). На 4-м и 5-м курсах процент среднего уровня ниже за счет более высоких показателей высокого уровня и составляет 52,9 и 49,6 % соответственно.

Наблюдается снижение процента низкого уровня психологической готовности от 1-го к 5-му курсу, на 4-м и 5-м курсах низкий уровень составляет соответственно 16,4 и 12,5 %. Наиболее низкое значение данного показателя отмечается на 5-м курсе, что говорит о хорошем развивающем потенциале образовательной среды вуза. Тем не менее студенты уже на 3-м курсе сегодня получают возможность трудоустройства в образовательных учреждениях (для реализации дополнительных образовательных программ), и их психологическая готовность к профессиональному общению нуждается в специальной и целенаправленной формирующей работе.

Наблюдается увеличение процента высокого уровня психологической готовности от 1-го к 5-му курсу. На старших курсах отмечается наиболее высокий процент сформированности психологической готовности высокого уровня у студентов 4-го курса – 30,7% и 5-го курса – 37,9 %. Наиболее заметные изменения высокого уровня психологической готовности студентов к профессиональному общению отмечаются от 3-го к 4-му и от 4-го к 5-му курсу.

На основе показателей и критериев были содержательно описаны уровни психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога (в скобках указана выраженность уровня в % на 1-м и 5-м курсах соответственно):

Высокий уровень (17,6% / 37,9 %) – приоритет духовно-нравственных ценностей: выраженная активность социальных контактов и стремление к духовному удовлетворению; высокий уровень доброжелательности и альтруистичности; высокая эмпатия, высокий и средний уровень самоконтроля и

эмоционального интеллекта; компетентный тип коммуникативного поведения, преобладание диалогической и альтероцентрической стратегий, развитая рефлексия общения, высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Средний уровень (60,3 % / 49,6 %) – баланс духовно-нравственных ценностей: умеренная активность социальных контактов и стремление к духовному удовлетворению; достаточно выраженная (средние и средне-высокие показатели) доброжелательности и альтруистичности; средняя и средне-высокая эмпатия, средний уровень самоконтроля и эмоционального интеллекта; компетентный тип коммуникативного поведения, преобладание смешанных стратегий с диалогической и альтероцентрической, достаточно развитая рефлексия общения, высокий и средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Низкий уровень (22,1 % / 12,5 %) – приоритет прагматических ценностей: незначительное стремление к активности социальных контактов и духовному удовлетворению; средний и низкий уровень доброжелательности и альтруизма; средняя и низкая эмпатия, средний и низкий уровень самоконтроля и эмоционального интеллекта; смешанные типы коммуникативного поведения с преобладанием компетентного; преобладание манипулятивной, индифферентной, конформной и авторитарной стратегий, достаточно развитая рефлексия общения, средний и низкий уровень коммуникативных и организаторских склонностей.

Низкий уровень психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля позволяет прогнозировать недостаточно продуктивное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, большое количество потенциальных рисков и барьеров в общении. Приоритет прагматических ценностей не позволяет получать духовное удовлетворение от работы, так как наступает быстрая эмоциональная перегрузка от перенасыщения коммуникацией.

Достаточно низкий уровень эмоционального интеллекта и эмпатии не позволяет распознавать эмоции, мотивацию, намерения, потребности партнеров

по общению, а также сопереживать и сочувствовать, что приводит к напряжению и барьерам в коммуникации.

Педагог с низким уровнем доброжелательности и альтруизма не располагает к общению и доверию со стороны собеседников, а низкий самоконтроль и неумение управлять своим эмоциональным состоянием часто приводят к конфликтным ситуациям. Кроме того, такой педагог не в полной мере способен осмыслить и проанализировать свои действия, последствия, к которым они привели, сделать выводы и не допустить повторения аналогичных ситуаций.

Отсутствие направленности личности на альтероцентрический диалог в сочетании с низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей не позволяет выстраивать эффективное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Средний уровень психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля позволяет прогнозировать определенные риски и трудности для будущего профессионального взаимодействия, вероятнее всего, в сложных, нестандартных ситуациях.

Высокий уровень психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля дает возможность прогнозировать высокую продуктивность и эффективность в профессиональном взаимодействии, максимально снизить риски и барьеры в общении со всеми участниками образовательного процесса.

Выводы по второй главе

1. Ценностный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя включает в себя жизненные ценности личности будущего учителя и отражает критерий психологической готовности, связанный с приоритетом духовно-нравственных ценностей над прагматическими как значимого целеполагания образования, а также стремление к активным контактам.

Центральная тенденция средних показателей по гуманистическим и прагматическим ценностям студентов разных курсов находится преимущественно в зоне средних значений. Приближение к верхней границе нормы и статистически значимые различия наблюдаются по показателям: духовное удовлетворение, высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности. Средние значения по духовно-нравственным ценностям выше, чем по прагматическим, на всех курсах обучения.

2. Личностный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя раскрывает личностный критерий психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля и включает в себя профессионально значимые коммуникативные качества личности, которые отражают возможности студентов к построению доброжелательных, открытых субъект-субъектных отношений, поддержанию положительного психологического и делового климата в образовательном коллективе.

Фиксируются достаточно устойчивые, сходные средние (41–50) и средне-высокие (51–75) показатели личностных качеств на разных курсах обучения и при этом повышенные показатели разброса, свидетельствующие о высокой вариативности показателей. Профиль показателей по курсам обучения достаточно равномерный. Стабильно высокие показатели по параметру привязанности-обособленности отражают способность личности к построению долговременных отношений. Доброжелательность и альтруизм показывает умеренно-высокие (по нижней границе) значения на всех курсах при некотором снижении на старших, что допустимо для будущих учителей гуманитарного профиля.

3. Эмоциональный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя раскрывает эмоциональный критерий психологической готовности, сформированность качеств и способностей, которые отражают возможности студентов, будущих учителей, к совладающему поведению, устойчивости и самоконтролю в сложных коммуникативных и жизненных ситуациях, а также потенциала эмпатии как основы поддержания

стабильного позитивного педагогического тона и такта в процессе взаимодействия с субъектами образования.

Центральная тенденция эмпатии студентов находится в зоне высоких значений (63–81 балл), наблюдается последовательное нарастание центральной тенденции эмпатии обучающихся от младших, а именно с третьего курса к старшим, четвертому и пятому, курсам. Различия в средних показателях эмпатии будущих педагогов на разных курсах обучения статистически значимы на высоком уровне. Существенные различия в эмпатии у студентов на разных курсах доказывают эффективность традиционных программ обучения в аспекте развития и формирования данного механизма взаимодействия у будущего педагога.

Центральная тенденция интегративного показателя эмоционального интеллекта устойчиво находится в зоне низких значений, крайне низкого уровня (39 и меньше), статистически значимых различий в показателях эмоционального интеллекта студентов разных курсов обучения не выявлено. Эмоциональный интеллект будущих учителей является *важной мишенью формирующей работы*, нуждается в коррекции, в адресной работе по психологической подготовке к профессиональному общению, направленной на осознание и понимание, распознавание и управление эмоциями и поведением.

Центральная тенденция показателей ситуативной тревожности на разных курсах находится в зоне умеренной тревожности (31–44), статистически значимых различий не выявлено. По личностной тревожности ситуация менее благоприятная: на разных курсах она находится в зоне высокой тревожности (45 и больше), статистически значимых различий у студентов разных курсов не выявлено. *Тревожность также нуждается в коррекции.*

Можно видеть, что чем старше курс обучения, тем выше уровни эмпатии, самоконтроля и снижение / нормализация экспрессивности, что допустимо для будущих учителей гуманитарного профиля.

4. Деятельностно-компетентностный компонент психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя раскрывает субъектный критерий психологической готовности, сформированность способностей и

коммуникативных компетенций, которые отражают возможности студентов, будущих учителей к построению, организации, рефлексии диалогической и альтероцентрической стратегии коммуникативного поведения, решения коммуникативных задач, способствующие развитию субъект-субъектных партнерских отношений в процессе взаимодействия с субъектами образования.

Для общей рефлексивности студентов 1–5-го курсов характерно преобладание средне-низкого уровня. Стабильно низкий разброс показателей рефлексивности говорит о выраженности именно средне-низкой рефлексивности у студентов – будущих педагогов гуманитарного профиля, что требует *адресной формирующей работы*, ведь развитие рефлексии как общей способности является важнейшей задачей образовательного процесса в педагогическом вузе.

Центральные тенденции показателей коммуникативных и организаторских склонностей студентов разных курсов находятся в зоне средних значений (9–12). Статистически значимых различий не выявлено.

Анализ направленности в общении показывает крайне низкие показатели диалогической направленности. Процентная доля диалогической направленности / коммуникативных стратегий студентов разных курсов по сравнению с монологической низкая и варьирует в диапазоне от 3,3 до 6,5 %. Показатели по основным типам направленности достаточно равномерные, находятся в средней зоне значений. Доминирует манипулятивная, альтероцентрическая и индифферентная направленность. Индифферентная направленность достаточно последовательно возрастает, а альтероцентрическая несколько снижается к старшим курсам, различия в показателях студентов разных курсов статистически значимые. Формирование гибких стратегий общения с преобладанием диалогической и альтероцентрической направленности является *значимой мишенью адресной корректирующей работы*.

5. Факторный анализ методом главных компонент позволил выявить структуру и подтвердить относительную целостность / взаимосвязанность показателей компонентов психологической готовности студентов к профессиональному общению.

По ценностному компоненту. Факторная структура ценностей студентов разных курсов показывает сохранение двухфакторной структуры на 1–5-м курсах: первый фактор F1 соотносится с духовно-нравственными ценностями, второй F2 – с прагматическими. Первый фактор (духовно-нравственные ценности) дает наиболее высокий процент дисперсии, объясняемый данным фактором (более 73 % на всех курсах), что свидетельствует о приоритете духовно-нравственных ценностей для будущего учителя гуманитарного профиля на разных курсах обучения – стремления к саморазвитию, творчеству, духовному удовлетворению и активному взаимодействию. Вес ценности активных социальных контактов выше на старших курсах, что отражает более высокий уровень психологической готовности студентов к интенсивным взаимодействиям в школе. Саморазвитие, духовное удовлетворение, активные социальные контакты имеют наиболее высокий вес в структуре ценностей у студентов четвертого курса. В то же время вес высокого материального положения в структуре прагматических ценностей самый большой, что свидетельствует о высокой ориентации на данную ценность.

По личностному компоненту. На первом, втором, четвертом и пятом курсах доминирует дружелюбно-зависимый факторный комплекс качеств с наиболее высоким процентом дисперсии на первом курсе, объясняемой фактором; процент дисперсии, объясняемой данным фактором, снижается на старших курсах.

На первом курсе мы наблюдаем один амбивалентный неблагоприятный комплекс коммуникативных качеств – авторитарно-агрессивный. На втором, третьем и четвертом курсах наблюдается больше амбивалентных комплексов: авторитарность и агрессивность сопрягаются с дружелюбием и альтруизмом, фиксируются амбивалентные авторитарные комплексы качеств: авторитарно-агрессивный, авторитарно-дружелюбный, авторитарно-контактный. Наконец, на пятом курсе в структуре личностного компонента студентов преобладают амбивалентные сочетанные с дружелюбием комплексы качеств: авторитарно-дружелюбный, агрессивно-дружелюбный, дружелюбно-зависимый, контактно-зависимый.

По эмоциональному компоненту. На всех курсах обучения выделены факторы, образованные 2–3 комплексами качеств и способностей эмоционального компонента психологической готовности к общению студентов, которые обозначены как тревожные и позитивные / не тревожные комплексы.

На всех курсах тревожные комплексы образованы высокими весами личностной и ситуативной тревожности и отрицательными средне-высокими весами самоконтроля и эмоционального интеллекта. Позитивные комплексы включают в себя переменные самоконтроля, эмоционального интеллекта, эмпатии и экспрессивности с высокими и средними весами. На всех курсах обучения экспрессивность, как и эмпатия, имеет наиболее высокие веса в позитивных комплексах. К пятому курсу складывается наиболее сбалансированная функциональная факторная структура эмоционального компонента психологической готовности к общению студентов.

На всех курсах обучения процент дисперсии, объясняемый фактором, более высокий для тревожных комплексов, чем для позитивных, что свидетельствует о неблагоприятном состоянии эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля.

По деятельностно-компетентному компоненту. У студентов первого курса доминирует конформно-альтероцентрическая стратегия (F1); коммуникативно-диалогическая стратегия (F2); у студентов второго курса – альтероцентрическая стратегия (F1); конформно-диалогическая стратегия (F2); у студентов третьего курса – манипулятивно-авторитарная стратегия (F1); конформно-авторитарная стратегия (F2); у студентов четвертого курса – манипулятивно-диалогическая стратегия (F1); индифферентно-диалогическая стратегия (F2); у студентов пятого курса – авторитарно-организационная стратегия (F1); альтероцентрически-диалогическая стратегия (F2).

У студентов первого-второго курсов доминируют конформные, альтероцентрические и диалогические стратегии общения; у студентов третьего курса – сочетанные авторитарные стратегии; на четвертом и пятом курсах

снижается вес авторитарных стратегий и отмечается доминирование сочетанных диалогических стратегий.

6. Общий факторный анализ методом главных компонент показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса – позволил подтвердить целостность (охватывает показатели всех компонентов) и взаимосвязанность выделенных показателей.

Факторная структура показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса – включает семь факторов (выделены на собственном значении факторов). Наиболее высокий процент дисперсии, объясняемый фактором, наблюдается по первым двум компонентам F1 и F2 (20,509 / 17,733).

Выявлены три позитивных комплекса взаимосвязанных коммуникативных профессионально значимых качеств, способностей и стратегий общения: F1 (20,509 %) – дружелюбно-альтерэцентрический комплекс – отражает психологическую готовность к профессиональному общению будущего учителя в аспекте создания партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений и сотрудничества с субъектами образования; F2 (17,733 %) – авторитарно-альтерэцентрический диалог – содержит структуру взаимосвязанных качеств и способностей личности будущего учителя как потенциала к организующему взаимодействию с участниками образовательного процесса; F4 (6,648 %) – рефлексивно-диалогический комплекс – включает взаимосвязанные переменные, отражающие психологическую готовность студентов к дидактическому общению.

7. Разработанные показатели и критерии позволили выявить интегративные уровни психологической готовности студентов к профессиональному общению студентов 1–5-м курсах. На всех курсах обучения преобладает *средний уровень психологической готовности студентов* к профессиональному общению: показатели варьируют от 52,9 до 60,8 % на 2-м курсе. На 4-м и 5-м курсах процент среднего уровня ниже за счет более высоких показателей высокого уровня и составляет 52,9 и 49,6 % соответственно.

Наиболее низкий процент низкого уровня психологической готовности – на 4-м и 5-м курсах и составляет соответственно 16,4 и 12,5 %, что позволяет прогнозировать у данной категории студентов наиболее высокие риски профессионального взаимодействия будущего учителя в школе.

На старших курсах отмечается наиболее высокий процент сформированности психологической готовности высокого уровня у студентов 4-го курса – 30,7 %, у студентов 5-го курса – 37,9 %.

Студенты 3-го курса сегодня получают возможность трудоустройства в образовательных учреждениях (для реализации дополнительных образовательных программ), их психологическая готовность к профессиональному общению недостаточна и нуждается в специальной и целенаправленной формирующей работе на начальном этапе обучения.

8. Основные направления формирующей работы должны быть направлены: на диагностику и самодиагностику показателей и компонентов психологической готовности к профессиональному общению; формирование гуманистической / духовно-нравственной направленности в общении; развитие профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей личности; коррекцию и учет выявленных в эмпирическом исследовании индивидуальных и индивидуально-типологических коммуникативных трудностей, барьеров и рисков общения (повышенной тревожности, агрессивности, эгоцентризма, зависимости, низкого эмоционального интеллекта, манипулятивных и авторитарных стратегий коммуникативного поведения); обучение коммуникативным действиям, диалогическим и альтероцентрическим стратегиям, формирование коммуникативных компетенций и субъект-субъектной позиции во взаимодействии.

Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

3.1. Описание и методическое обоснование программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

Цель экспериментального исследования – построить теоретико-прикладную модель, разработать и апробировать на ее основе программу формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе в формирующем эксперименте.

Задачи:

1. Построить теоретико-прикладную модель формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе (1–3-й курс).

2. Разработать и апробировать на ее основе программу формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе (1–3-й курс).

3. Оценить эффективность реализации программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе (1–3-й курс), сравнив динамику показателей в констатирующем и контрольном эксперименте у студентов экспериментальных и контрольной группы.

Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля на ранних этапах обучения в вузе в формирующем эксперименте (1–3-й курс) строилась нами на основе теоретико-прикладной модели, включающей следующие блоки:

– *содержательно-целевой блок* (цель, научно-теоретические и методологические основы, принципы и подходы; организационные, дидактические, психолого-педагогические условия функционирования, планируемый результат) представлен в таблице 12;

– *критериально-оценочный блок* (диагностический комплекс, показатели и критерии уровней психологической готовности к профессиональному общению) представлен в таблице 1 и подробно рассмотрен нами во второй главе;

– *операционально-технологический блок* (направления, формы и методы работы, содержательно-технологические и методические условия реализации программы) представлен в таблице 13.

Таблица 12 – Содержательно-целевой блок теоретико-прикладной модели формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК			
модели формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля			
Цель			
обеспечение организационных, дидактических и психолого-педагогических условий поэтапного формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля на 1–3-м курсах			
Научно-теоретические и методологические основы			
<i>Подходы:</i> системный; аксиологический; субъектно-деятельностный; личностно-ориентированный; компетентностный		<i>Принципы:</i> системности; диалога; сотрудничества; психологической безопасности личности в образовательной среде; индивидуального и дифференцированного обучения	
Компоненты психологической готовности к профессиональному общению			
Ценностный компонент	Личностный компонент	Эмоциональный компонент	Деятельностно-компетентностный компонент
Условия функционирования			
Организационные	Дидактические	Психолого-педагогические	
Административное обеспечение внешних и внутренних организационных ресурсов функционирования: методическое и техническое обеспечение, в том числе создание благоприятной, безопасной, психологически комфортной, современной образовательной среды, а	Выбор форм, методов и средств обучения: – интеграция и координация дисциплин, модулей дисциплин и практик на основе актуализации содержания и направленности на освоение профессионального общения будущим педагогом; – создание банка	Развитие коммуникативных качеств и способностей, коммуникативных действий, навыков, умений и стратегий взаимодействия; накопление субъектного опыта моделирования коммуникативных ситуаций и решения коммуникативных задач профессионального и	

также наличие объемной базы для организации прохождения учебных и производственных (педагогических) практик, привлечение к руководству практической подготовкой обучающихся квалифицированных педагогов-практиков, представителей работодателей (проект «Базовая школа-наставник»); интеграция учебного, воспитательного процесса с деятельностью психологической службы вуза; оптимизация коммуникативного компонента образовательной среды вуза	коммуникативных задач и ситуаций профессионального общения педагога; – комплексное освоение речевых, коммуникативных, информационных и психологических навыков и умений, техник, практик и компетенций общения; – сопряженность речевого и иноязычного, реального и виртуального, диалогического и группового общения.	квазипрофессионального взаимодействия; освоение и применение методов, методик, техник общения; формирование коммуникативных компетенций
Планируемый результат		
повышение уровня психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля		

Направления, формы и методы работы, содержательно-технологические и методические аспекты реализации модели (операционально-технологический блок) представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Операционально-технологический блок теоретико-прикладной модели формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля

ОПЕРАЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК модели формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля			
Цель			
обеспечение содержательно-технологических и методических условий реализации программы поэтапного формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля на 1–3-м курсах			
Компоненты психологической готовности к профессиональному общению			
Ценностный компонент	Личностный компонент	Эмоциональный компонент	Деятельностно-компетентностный компонент
Направления / виды формирующей работы			
Диагностика и самодиагностика показателей и компонентов психологической готовности к	Формирование гуманистической / духовно-нравственной направленности в общении; обучение коммуникативным	Развитие профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей	Коррекция индивидуальных и индивидуально-типологических коммуникативных трудностей и барьеров

профессиональному общению	действиям, формирование навыков и умений по функциям и видам общения, стратегиям и компетенциям, субъект-субъектной позиции во взаимодействии.	личности	общения
Этапы формирования			
1-й курс	2-й курс	3-й курс	
Этап базисной коммуникативной подготовки с элементами квазипрофессионального общения	Этап освоения сопровождаемого наставником педагогического общения	Этап освоения сопровождаемого наставником адресного полисубъектного профессионального общения в образовательной среде	
Цели этапов			
Формирование умения решать <i>базисные коммуникативные задачи</i> : строить, реализовывать и анализировать стратегии <i>межличностного и межгруппового общения</i>	Формирование умения решать <i>базисные педагогические коммуникативные задачи</i> : строить, реализовывать и анализировать стратегии <i>педагогического общения</i>	Формирование умения решать <i>базисные профессиональные коммуникативные задачи</i> : строить, реализовывать и анализировать стратегии <i>профессионального общения педагога</i>	
Формы и методы работы			
Практика наблюдения коммуникативного взаимодействия в ОС вуза; внутригрупповое, межличностное и деловое общение; публичного выступления и диалога; диагностика и самодиагностика психологической готовности к общению в студенческой группе; решение системы кейс-стади, ситуационных задач, ролевых коммуникативных игр, моделирование базисных квазипрофессиональных коммуникативных ситуаций; практика наблюдения и пробного общения с субъектами образования в школе; овладение техниками совладания со стрессом в сложных и конфликтных ситуациях; мини-тренинги	Практика наблюдения общения педагогов с субъектами ОП; практика педагогического общения и взаимодействия с обучающимися, классным руководителем и педагогом-наставником; моделирование квазипрофессиональных коммуникативных ситуаций, предстоящего общения и управления общением с обучающимися (индивидуальное и групповое); совершенствование, обобщение и применение техник совладания со стрессом в сложных и конфликтных ситуациях педагогического общения в школе; мини-тренинги развития личностных коммуникативных качеств и способностей педагога, организационных и коммуникативных умений в работе с коллективом обучающихся	Практика наблюдение общения субъектов ОП, решения базисных квазипрофессиональных коммуникативных задач, моделирование, управление, экспериментирование с коммуникативными ситуациями и стратегиями в полисубъектном общении с субъектами ОП; – полисубъектное общение с разными категориями обучающихся (ОВЗ, девиантные, трудновоспитуемые); с разными индивидуально-типологическими категориями родителей и коллег, администрацией, социальными партнерами (разновозрастное, полисубъектное, поликультурное, полиэтничное, индивидуальное, групповое, адресное и т.д.). Совершенствование, обобщение и применение техник совладания со стрессом в сложных и конфликтных ситуациях профессионального общения в школе; мини-тренинги развития профессионально значимых	

развития личностных коммуникативных качеств и способностей		коммуникативных качеств и способностей педагога, организационных и коммуникативных умений в работе с коллективом родителей
Дисциплины и практики		
<p>Русский язык и культура речи;</p> <p>Иностранный язык;</p> <p>Общая и социальная психология;</p> <p>Современная образовательная среда;</p> <p>Учебная проектно-технологическая практика «Эффективные практики речевой коммуникации»</p> <p>«Коммуникативно-цифровой модуль»;</p> <p>Учебная проектно-технологическая практика «Речевая коммуникация на иностранном языке»</p> <p>«Коммуникативно-цифровой модуль».</p>	<p>Философия;</p> <p>Возрастная и педагогическая психология с практикумом;</p> <p>Техники профессионально-педагогического общения в вариативной образовательной среде;</p> <p>Учебная проектно-технологическая практика «Цифровая компетентность педагога»</p> <p>«Коммуникативно-цифровой модуль»;</p> <p>Учебная проектно-технологическая практика «Технопарк универсальных педагогических компетенций»;</p> <p>Учебная проектно-технологическая практика «Педагогический кванториум»;</p> <p>Учебная ознакомительная практика «Психолого-педагогический модуль» и «Здоровьесберегающий модуль»</p>	<p>Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями</p> <p>Технологии преодоления девиантного поведения у детей и подростков</p> <p>Психология воспитательных практик</p> <p>Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений</p> <p>Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)</p> <p>Основы вожатской деятельности;</p> <p>Учебная проектно-технологическая практика (психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями) «Психолого-педагогический модуль»;</p> <p>Производственная (педагогическая) практика (классное руководство) «Психолого-педагогический модуль» и «Модуль воспитательной деятельности»;</p> <p>Производственная (педагогическая) вожатская практика «Модуль воспитательной деятельности»</p>
Формируемые компетенции		
<p>УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p> <p>УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых)</p>	<p>УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p> <p>УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(-ых) языке(ах)</p> <p>УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие</p>	<p>УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p> <p>УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p> <p>ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную</p>

<p>языке(ах)</p> <p>ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов</p> <p>ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p>общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p> <p>ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов</p> <p>ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями</p> <p>ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p>учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов</p> <p>ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей</p> <p>ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями</p> <p>ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p> <p>ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность</p> <p>ПК-4. Способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы в соответствии с потребностями различных социальных групп</p> <p>ПК-6. Способен использовать современные методы и технологии обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья</p>
--	---	--

Эмпирическая база исследования

В формирующем эксперименте приняли участие 94 студента, будущих учителей гуманитарного профиля – участники экспериментальных и контрольной групп. В первую экспериментальную группу (ЭГ1) вошли студенты филологического факультета, будущие учителя русского языка и литературы, – 22

человека; во вторую экспериментальную группу (ЭГ2) – 40 человек, обучающиеся на историческом факультете, будущие учителя истории и обществознания. В контрольную группу (КГ) вошли студенты факультета иностранных языков, будущие учителя иностранного языка, 32 человека.

Методики исследования. В формирующем эксперименте на констатирующем и контрольном этапах применялись следующие методики:

1. Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина).

2. Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).

3. Опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик).

4. Шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна).

5. Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта.

6. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина).

7. Методика «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха).

8. Методика «Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева).

9. Опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Синявский, Б. А. Федоришин).

10. Методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко).

11. Авторская анкета для студентов гуманитарного профиля «Ожидаемые трудности профессионального общения у будущих педагогов» (О. В. Суворова, Е. В. Мазурова).

Полное описание методик представлено в приложении 1.

Для планирования и организации формирующей работы по программе со студентами 1–2-го курса на основе авторской анкеты («Ожидаемые трудности профессионального общения у будущих педагогов» (О. В. Суворова,

Е. В. Мазурова) были изучены прогнозируемые студентами трудности профессионального общения с разными субъектами образовательного процесса и, соответственно, запросы на формы обучения профессиональным коммуникациям.

По итогам анкетирования выявлен особый запрос студентов – практическая готовность и практические навыки к взаимодействию с субъектами образовательного процесса в вариативных условиях образовательной среды (полисубъектной, поликультурной, полиэтнической, инклюзивной, разновозрастной и др.). Это требует от педагогического вуза нового подхода к композиции структуры и содержания образовательных программ, их более тесной интеграции с педагогическими практиками студентов, создание базы вариативных коммуникативных ситуаций.

Наиболее сложным для установления и поддержания контакта является подростковый возраст (65%); наибольшие трудности студенты ожидают от общения с родителями обучающихся (67%); с девиантными обучающимися; с родителями обучающихся из неблагополучных семей (38%); с родителями обучающихся с девиантным поведением (37%) [149].

В общении с родителями обучающихся самое трудное и важное – удерживать профессиональную позицию педагога, устанавливать личные границы (62%); быть искренним, поддерживать доверительное общение (38%); завоевать авторитет и стимулировать осознанную ответственную позицию родителей (63%) [149].

В общении с обучающимися важнее быть искренним и аутентичным, быть собой (52%); удерживать профессиональную позицию и социальную роль педагога (48 %). Наиболее сложным в общении с обучающимися респонденты назвали завоевание авторитета и поддержание дисциплины (70%); установление и поддержание теплых, доверительных отношений (30%) [149].

В общении с администрацией школы студенты считают наиболее трудным построение отношений доверия и сотрудничества (27%). Они отмечают, что в будущем педагогическом коллективе им будет трудно завоевать профессиональный авторитет в преподавании предмета (54%), тогда как 46%

респондентов полагают, что труднее будет завоевать личностный авторитет (межличностное взаимодействие с коллегами). При определении того, что будет самым трудным для начинающего педагога в общении с педагогическим коллективом, 25% опрошенных ответили: отстаивать свою позицию (избегать проявлений «дедовщины») [149].

По мнению студентов, наиболее сложной общей задачей в общении являются взаимодействие и противодействие в условиях конфликта (24%), манипуляции (23%), конкуренции (8%), однако почти половина всех опрошенных (46%) считают сложными все перечисленные условия [149].

Главным коммуникативным качеством педагога, которому необходимо учиться, по мнению студентов, является педагогический такт (32%), а также сдержанность и терпение (29%). Наиболее труднопреодолимым для современного педагога в общении с субъектами образования, по их мнению, является культурно-компетентный барьер (27%) [149].

При ответе на вопрос о том, какие умения наиболее сложные в процессе установления контактов, 66 % студентов выбрали вариант «создание обстановки психологической безопасности, защищенности и доверия», в том числе выявление интересов и целей общения партнера; сензитивность и адекватное восприятие партнера; решение коммуникативной задачи; создание основы для позитивных долговременных отношений. Более сложным коммуникативным навыком, требующим серьезной подготовки педагога, 55% опрошенных назвали управление педагогом собственным поведением в процессе взаимодействия с субъектами образования [149].

Половина опрошенных студентов (50%) считает, что для будущих педагогов наиболее важно пройти тренинг предупреждения и разрешения конфликтов, а также тренинг управления стрессом и тренинг эмоциональной устойчивости. Примерно такое же количество студентов (48% опрошенных) хотят прежде всего освоить техники уверенного общения и эффективного взаимодействия с трудными категориями обучающихся (агрессивными, девиантными, с детьми с ограниченными возможностями здоровья – ОВЗ) [149].

Проведенный опрос позволил констатировать дефициты и запросы студентов на содержание и формы коммуникативной подготовки в педагогическом вузе. В первую очередь это недостаточность активно-действенной подготовки половины студентов к профессиональному общению с целевыми категориями обучающихся и родителей, неготовность к целесообразному профессиональному общению и противоречивое представление о коммуникациях и самоопределении в разновозрастном педагогическом коллективе, неустойчивость коммуникативных стратегий во взаимоотношениях и взаимодействиях с разными субъектами образования [149].

На основе итогов констатирующего эксперимента, подтвердившего тенденции результатов эмпирического изучения психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля, изучения запросов, теоретико-прикладной модели была разработана программа ее формирования.

Реализация программы формирования психологической готовности к профессиональному обучению у будущего учителя гуманитарного профиля в процессе обучения в вузе проходила с 1-го по 3-й курс, 2022–2023, 2023–2024, 2024–2025 учебные годы [87].

Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению осуществлялась в три этапа – с первого по третий включительно курс обучения в бакалавриате [87].

Первый этап посвящен базисной коммуникативной подготовке с элементами квазипрофессионального общения – это первый год обучения будущих учителей гуманитарного профиля (1-й курс) [87]. Цель данного этапа – формирование умения решать *базисные коммуникативные задачи*: строить, реализовывать и анализировать стратегии *межличностного и межгруппового общения*. Задачи данного этапа решались через следующие формы и методы работы: практика наблюдения коммуникативного взаимодействия в образовательной среде вуза; внутригрупповое, межличностное и деловое общение; практика публичного выступления и диалога; диагностика и самодиагностика

психологической готовности к общению в студенческой группе; решение системы кейс-стади, ситуационных задач, ролевых коммуникативных игр; моделирование базисных квазипрофессиональных коммуникативных ситуаций; практика наблюдения и пробного общения с субъектами образования в школе; овладение техниками совладания со стрессом в сложных и конфликтных ситуациях; мини-тренинги развития личностных коммуникативных качеств и способностей.

На этом этапе студенты начали освоение важных универсальных и общепрофессиональных компетенций, в том числе коммуникативных (таблица 13).

На первом курсе изучались теоретические аспекты общения, в том числе профессионального, в рамках лекционных и практических занятий по дисциплинам коммуникативно-цифрового модуля: «Русский язык и культура речи», «Иностранный язык» (правильность, точность, доступность, логичность и уместность речи, культура публичного выступления, ведения дискуссии, ролевое самоопределение и поведение в группе и с группой). Модуль «Культура педагогического общения», включенный в дисциплину «Русский язык и культура речи», содержащий понятия культуры и этики педагогического общения, основные принципы этики педагогического общения, понятие педагогического такта, условия эффективной организации педагогического взаимодействия, способствовал формированию универсальных коммуникативных навыков студентов [151].

Так, в дисциплине «Общая и социальная психология» в рамках модуля «Профессиональное общение» было дано определение понятий «общение», «педагогическое общение», «профессиональное общение», сопоставлены и проанализированы различные подходы, рассмотрена структура профессионального общения, охарактеризованы разные виды и аспекты профессионального общения [151].

В содержание дисциплины «Современная образовательная среда», помимо экскурсий по современным образовательным пространствам университета, входили знакомство под руководством деканов факультетов с современными образовательными пространствами передовых школ и активное взаимодействие с

обучающимися старших классов в совместной проектной работе. Таким образом, студенты уже на 1-м курсе вступают в активное взаимодействие со школьниками старших классов, пока скорее в роли вчерашних школьников, старших товарищей, тем не менее в рамках такого общения и продуктивного взаимодействия эффективно двусторонне снимается ряд коммуникативных барьеров, включая преодоление замкнутости и последствий школьной травли. Кроме того, знакомство с передовыми школами и квалифицированными педагогами, в том числе руководителями, помогают пережить чувство причастности к уникальному академическому сообществу и гордость за выбранную профессию.

На 1-м курсе в процессе реализации учебных проектно-технологических практик и практикумов студенты вовлекались в квазипрофессиональные ситуации общения посредством контекстного обучения, имитационных и ролевых игр, решения практических кейс-задач, наблюдения за педагогическим общением.

В рамках учебных проектно-технологических практик «Коммуникативно-цифровой модуль» обязательной части учебного плана на 1-м курсе реализованы две практики: «Эффективные практики речевой коммуникации» и «Речевая коммуникация на иностранном языке». Студенты учились работать в команде, взаимодействовать в составе разных мини-групп, выполняли практические задания, решали коммуникативные задачи в условиях квазипрофессионального общения. Например, они писали посты разных жанров в социальных сетях; брали интервью у работника образовательной сферы для получения практических советов начинающим педагогам; создавали видеотзыв о прочитанной книге с целью побудить школьников к ее прочтению; проводили социологический опрос на актуальную резонансную тему в современном образовании (при этом в качестве респондентов выступали как школьники, так и родители), сопоставляли результаты и выступали с устным докладом и презентацией; готовили проект на английском языке о достопримечательностях города Перми и родном факультете университета для более комфортной адаптации иностранных студентов [85].

В рамках практики «Эффективные практики речевой коммуникации» ставились задачи освоения и совершенствования базовых коммуникативных

действий личности, а именно: освоение практики самопрезентации, делового представления, выступления; формирование навыков групповой дискуссии; совершенствование способов обращения к преподавателям и одногруппникам в ролевых квазипрофессиональных ситуациях; развитие навыков и умений содержательной и корректной обратной связи в процессе групповых обсуждений индивидуальных и групповых результатов деятельности; развитие навыков самообладания, эмоциональной саморегуляции в ситуациях публичного выступления; формирование гуманистической направленности общения, мотивации фасилитации, позитивной поддержки и пр. [152].

Дискретный формат проведения практик (еженедельные встречи с групповыми руководителями практики в рамках одного дня, выделенного на практическую подготовку) обеспечил более глубокую проработку материала и получение более качественных продуктов. Возможность получения консультации от руководителя практики, в том числе в закрытых группах в социальных сетях, а также обратной связи не только от педагога, но и от одногруппников способствовала формированию у студентов психологической готовности к профессиональному общению в аспекте деловой коммуникации с коллегами и одногруппниками, в том числе корректности в оценивании, в восприятии конструктивной критики. Общеуниверситетский формат проведения установочных и итоговых конференций по практикам в торжественной обстановке в актовом зале демонстрировал высокий уровень вовлеченности и поддержки профессорско-преподавательского состава и позволил студентам 1-го курса взаимодействовать в рамках не только внеучебных мероприятий, но и образовательной деятельности, получить эмоциональное удовлетворение, а также повысить мотивацию к учебной деятельности и привлекательность педагогического образования [152].

На первом этапе формирования психологической готовности к профессиональному общению реализовывались следующие психолого-педагогические воздействия и качественные изменения по ее компонентам.

Ценностный компонент – познание партнерской природы общения: взаимная ценностная настройка в контакте, альтероцентризм как основа для познания другого; формирование мотивации общения – интерес к другому человеку, поиск общих интересов и задач; стремление к пониманию другого, к взаимодействию и сотрудничеству с ним; формирование гуманистического отношения к партнерам по общению (внимание, уважение, принятие).

Личностный компонент – формирование ориентации на взаимное уважение и доверие в общении; формирование уверенности в себе, развитие общительности, открытости, доброжелательности, наблюдательности, децентрации, лидерских качеств в индивидуальном и групповом общении.

Эмоциональный компонент – развитие эмоционального интеллекта: умения и способности распознавать эмоциональные состояния партнера по общению (сокурсников); формирование навыков психологической саморегуляции, эмпатии и позитивной обратной связи в общении; формирование приемов осознания и преодоления коммуникативных барьеров; страха публичных выступлений; волнения при общении с педагогами и в ситуациях конфликтов и напряженности, возникающих в ходе общения.

Деятельностно-компетентностный компонент – формирование диалогической и альтероцентрической направленности личности; развитие рефлексии коммуникативного поведения и способности работать в команде в разных ролях; формирование навыков установления контакта и построения взаимодействия с однокурсниками, с представителями образовательных организаций; формирование базовых коммуникативных навыков, умений и компетенций, основ профессиональной этики и речевой культуры.

На втором этапе реализовывалась задача освоения сопровождаемого наставником педагогического общения – это второй год обучения будущих учителей гуманитарного профиля (2-й курс) [87]. Цель данного этапа – формирование умения решать *базисные педагогические коммуникативные задачи*: строить, реализовывать и анализировать стратегии *педагогического общения*. Задачи данного этапа решались через следующие формы и методы

работы: практика наблюдения общения педагогов с субъектами образовательного процесса; практика педагогического общения и взаимодействия с обучающимися, классным руководителем и педагогом-наставником; моделирование квазипрофессиональных коммуникативных ситуаций предстоящего общения и управления общением с обучающимися (индивидуальное и групповое); совершенствование, обобщение и применение техник совладания со стрессом в сложных и конфликтных ситуациях педагогического общения в школе; мини-тренинги развития личностных коммуникативных качеств и способностей педагога, организационных и коммуникативных умений в работе с коллективом обучающихся.

На этом этапе студенты продолжили освоение важных универсальных и общепрофессиональных компетенций (таблица 13).

На втором году обучения в рамках дисциплины «Философия» студенты изучали философию познания, причинно-следственных связей, прогнозирования, в том числе в ситуациях общения, складывалось понимание общения как основополагающей социальной практики, диалога как средства развития познания и сознания человека, построения отношений в разных сферах жизнедеятельности и общественной жизни человека.

В рамках дисциплины «Возрастная и педагогическая психология с практикумом» студенты рассматривали закономерности и психолого-педагогические особенности общения педагога в разных возрастных периодах; изучали основы педагогического общения; учились управлять своим психологическим и эмоциональным состоянием при взаимодействии с субъектами образовательного процесса; тренировали партнерскую позицию в общении, педагогическую наблюдательность и такт; развивали коммуникативные, организаторские и лидерские качества и способности личности [151].

Лабораторные занятия по данной дисциплине проходили в образовательных организациях. Студенты в мини-группах по 3–4 чел. под руководством преподавателя сначала наблюдали, а затем пробовали взаимодействовать с детьми разных возрастов в разных ситуациях, отработанных на практических занятиях:

активные перемены – в начальной школе; коммуникативные и психологические игры на сплочение класса и предотвращение конфликтов – в 5–8-х классах; образовательное событие профориентационной направленности – в старших классах [85].

В рамках практикума «Техники профессионально-педагогического общения в вариативной образовательной среде» были подробно рассмотрены четыре этапа профессионально-педагогического общения по В. А. Кан-Калику [54], смоделированы в составе мини-групп ситуации общения с разными участниками образовательного процесса (с обучающимися, как в целом с классом, так и индивидуальные, с родителями, как в целом на родительском собрании, так и с группой и индивидуальные, с педагогическим коллективом), ситуации в дальнейшем проигрывались и коллективно обсуждались, каждый студент смог попробовать себя во всех ситуациях и выбрать наиболее эффективные и подходящие для него приемы профессионально-педагогического общения.

Хочется отметить, что больше всего студентов беспокоили ситуации общения с подростками, демонстрирующими девиантное поведение; с замкнутыми детьми, которые являются изгоями в классе и подвергаются в разной степени травле; с родителями, агрессивно настроенными, предъявляющими повышенные требования к школе и учителям, но неадекватно оценивающими способности и поведение своих детей; с родителями-мигрантами, вступающими в конфликтные ситуации с другими родителями из-за разницы в культуре и менталитете; с родителями из неблагополучных семей, в том числе страдающими от алкогольной зависимости; с более опытными и старшими по возрасту коллегами, которые не признают молодых стажеров, злословят, указывая на недостатки и упущения в работе последних, что нашло отражение в моделировании и проработке ситуаций общения с разными субъектами образовательной организации в вариативной образовательной среде.

Перед практической проработкой смоделированных ситуаций общения со студентами разбирались разнообразные приемы и техники общения: приемы привлечения внимания; приемы удержания управления общением; приемы

мотивации (положительной и негативной); приемы реагирования на отдельные поступки и поведение; приемы установления контакта; приемы активного слушания и фасилитирующего общения; барьеры в общении и эффективные пути их преодоления, в том числе правила эффективной обратной связи; манипуляции и способы защиты от них; тренинги эмоциональной устойчивости (способы саморегуляции эмоционального состояния), в том числе дыхательные упражнения, упражнения на расслабление мышц, концентрацию внимания, визуализацию, сюжетное воображение, ситуативную саморегуляцию, профилактику неблагоприятных эмоциональных состояний, поддержание выразительности, экспрессии и открытости на фоне спокойного состояния.

В процессе проработки смоделированных студентами ситуаций общения – выполнения коммуникативных упражнений применялись также техники синхронизации (учет состояния и поведения собеседника с разными индивидуально-типологическими особенностями), интерпретации, саморегуляции поведения, резюмирования и рефлексии, сопереживания, осознавались различные вербальные и невербальные средства установления контакта, апробировались в безопасных условиях, проверялись индивидуальные возможности установления контактов в различных ситуациях жизненного общения и взаимодействия с субъектами образования. Важное значение придавалось формированию навыков партнерского и диалогического общения при работе в парах, в постоянных группах, в группах сменного состава как в условиях тренинга, так и в рамках учебного взаимодействия.

Второй этап программы формирования также успешно реализовывался в практической подготовке обучающихся: в учебной ознакомительной и учебных проектно-технологических практиках. В процессе учебных проектно-технологических практик «Технопарк универсальных педагогических компетенций» и «Педагогический кванториум» вариативной части учебного плана (формируемой участниками образовательных отношений) студенты осваивали работу с современными цифровыми инструментами, онлайн-сервисами для создания цифровых образовательных ресурсов, цифровыми сервисами с

использованием искусственного интеллекта, разрабатывали и проводили профессиональные пробы, в том числе профессиональные пробы общения. В рамках учебной проектно-технологической практики «Коммуникативно-цифровой модуль» 2-го курса «Цифровая компетентность педагога» студенты проектировали и реализовывали фрагмент дистанционного курса для обучающихся [85].

Дискретный формат реализации указанных практик способствовал более эффективному овладению компетенциями и получению качественных результатов практической подготовки. Лучшие работы от факультетов демонстрировались на итоговых общеуниверситетских конференциях по практике, студенты совершенствовали навык публичных выступлений, опыт эмоциональной поддержки и совладания, осознания себя частью коллектива, гордости за факультет и вуз [85].

В процессе прохождения учебной ознакомительной практики «Психолого-педагогический модуль» и «Здоровьесберегающий модуль» студенты начинали вступать в активное взаимодействие с обучающимися, педагогами (кураторами от образовательной организации, классными руководителями, учителями-предметниками), психологом и администрацией школы [85]. Они целенаправленно наблюдали за коммуникативными действиями и взаимодействием педагогов с детьми в образовательной организации, их профессиональным общением, анализировали коммуникативные ситуации с разными субъектами образовательного процесса по заданной схеме, в том числе определяли базовые характеристики общения, описывали этапы общения, коммуникативные действия и средства общения, проводили рефлексию – оценку решения коммуникативной задачи; обучались использованию технологий создания обучающей и воспитывающей образовательной среды; закрепляли ранее изученные средствами квазипрофессиональных ситуаций, кейс-стади, ролевых игр эффективные приемы и методы планирования и построения общения.

Кроме того, начиная со 2-го курса для обеспечения индивидуализации обучения студентам предлагался большой выбор элективных модулей

«Дополнительные траектории профессионального развития», в число которых входил широкий спектр психологических и коммуникативных курсов: «Психология саморазвития и самопознания», «Психология семейных отношений», «Ресурсное состояние и эффективные модели поведения современного учителя», «Психология стресса и саморегуляции», «Профилактика буллинга у детей и подростков», «Основы деловой коммуникации и этики деловых отношений», «Вербальный и невербальный имидж современного педагога», «Практическая риторика» и др. Таким образом, в рамках сборных групп взаимодействовали студенты разных образовательных программ и курсов обучения. Банк элективных модулей ежегодно пополняется с учетом интересов и потребностей студентов (по результатам проводимых опросов, 1-е и 2-е место по популярности занимают курсы по психологии и коммуникации).

Итак, на втором этапе формирования психологической готовности к профессиональному общению происходили следующие психолого-педагогические воздействия по ее компонентам.

Ценностный компонент – формирование навыка и умения трансляции обучающимся партнерской позиции в общении (быть внимательным, слушать и слышать партнера, давать позитивную педагогическую обратную связь); распознавания характера отношений и ценностей в подростковой среде и в классе; духовно-нравственного ценностного взаимодействия с коллективом класса и воздействия на ценности и нормы отношений в классе.

Личностный компонент – развитие коммуникативных и лидерских качеств и способностей личности; развитие педагогической наблюдательности, уверенности, такта и позитивного лидерства в общении с обучающимися; поиск собственного личностного педагогического стиля общения и педагогической позиции во взаимоотношениях с обучающимися и педагогами.

Эмоциональный компонент – развитие эмоционального интеллекта: умение распознавать эмоциональные состояния обучающихся, педагогов (коллег); формирование приемов психологической саморегуляции и совладания со стрессом в сложной коммуникации; развитие эмпатии, рефлексии, навыков

позитивной обратной связи в общении обучающимися; формирование навыков и умений создания безопасной комфортной атмосферы общения с обучающимися (фасилитация, воодушевление, поддержка, подтверждение, позитивный настрой).

Деятельностно-компетентностный компонент – формирование профессионально-педагогических коммуникативных компетенций: освоение различных видов, форм и действий профессионального общения (фасилитирующее, поддерживающее, подтверждающее, побуждающее, убеждающее, развивающее, субъектно-ориентированное, духовно-ориентированное общение и др.); формирование умения решать профессионально-педагогические коммуникативные задачи: выработать стратегию и тактику взаимодействия с обучающимися разных возрастов, с коллективом подростков/обучающихся (в том числе с различными индивидуально-психологическими и личностными особенностями, акцентуациями характера); формирование умения выстраивать общение с педагогом-наставником.

Третий этап направлен на освоение сопровождаемого наставником адресного полисубъектного профессионального общения в образовательной среде – это третий год обучения будущих учителей гуманитарного профиля (3-й курс) [87]. Цель данного этапа – формирование умения решать *базисные профессиональные коммуникативные задачи*: строить, реализовывать и анализировать стратегии *профессионального общения педагога*. Задачи данного этапа решались через следующие формы и методы работы: практика наблюдения общения субъектов образовательного процесса, решения базисных квазипрофессиональных коммуникативных задач, моделирование, управление, экспериментирование с коммуникативными ситуациями и стратегиями в полисубъектном общении с субъектами образовательного процесса; полисубъектное общение с разными категориями обучающихся (ОВЗ, девиантные, трудновоспитуемые); с разными индивидуально-типологическими категориями родителей и коллег, администрацией, социальными партнерами (разновозрастное, полисубъектное, поликультурное, полиэтничное, индивидуальное, групповое, адресное и т. д.); совершенствование, обобщение и

применение техник совладания со стрессом в сложных и конфликтных ситуациях профессионального общения в школе; мини-тренинги развития профессионально значимых коммуникативных качеств и способностей педагога, организационных и коммуникативных умений в работе с коллективом родителей.

На данном этапе студенты продолжили освоение важных универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе коммуникативных (таблица 13).

В пятом семестре третьего курса студенты приступили к освоению «Модуля воспитательной деятельности», который позволил всесторонне расширить профессиональную коммуникативную подготовку будущих учителей, в том числе в части формирования психологической готовности к профессиональному общению.

Практикум «Особенности общения в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений» в рамках дисциплины «Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений» позволил ввести в содержание курса, включающего в себя принципы культурного диалога и бесконфликтного взаимодействия представителей разных этносов и конфессий, социальных и культурных групп в поликультурном обществе, различные ситуации общения в условиях многонационального и многоконфессионального коллектива обучающихся и родителей [151].

В дисциплине «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)» был реализован модуль «Профессиональные и социальные роли классного руководителя», направленный на формирование классного коллектива как образовательной общности и воспитательной среды, обеспечивающей социализацию каждого ребенка; организацию системы отношений и системной работы через различные формы воспитывающей деятельности, в том числе коллективной и индивидуальной социально полезной трудовой и творческой деятельности, вовлекающей каждого ребенка в разнообразные коммуникативные ситуации; воспитание доверительных и поддерживающих отношений между всеми участниками образовательного

процесса, в том числе через доверительное общение; выявление и поддержку обучающихся, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; осуществление воспитательной деятельности во взаимодействии с родителями и педагогическим коллективом, социальными партнерами [151].

В дисциплине «Психология воспитательных практик» был реализован модуль «Внеурочное общение как воспитательная практика», включающий в себя психологические и коммуникативные тренинги при реализации различных видов и форм педагогического общения с обучающимися во внеурочной деятельности [151].

В рамках практических занятий по дисциплине «Психология воспитательных практик» со студентами рассматривались конфликты, стратегии и стили поведения в конфликтной ситуации. В составах мини-группы моделировались конфликтные ситуации и схемы поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (с обучающимися, с родителями, с коллегами, с администрацией) по заданной модели, в том числе определяли тип, причины конфликта, предпосылки для возникновения, описывали стадии и структуру конфликта, подробно разрабатывали пути разрешения конфликта во всех стилях поведения в конфликтной ситуации; ситуации проигрывались, обсуждалось то, какие стратегии поведения в конфликте наиболее эффективны в той или иной ситуации. Кроме этого, прорабатывались правила поведения в конфликте и методы снятия психологического напряжения в условиях конфликта, такие как «Переключение», «Визуализация», «Заземление», «Уменьшение оппонента в росте», «Настроение», «Внутренний луч», «Мой дом» и др.

Помимо этого, были рассмотрены различные типологии гармоничного и негармоничных стилей семейного воспитания с примерами из литературных произведений или художественных (мультипликационных) фильмов для иллюстрации и лучшего усвоения. В составах мини-групп студенты заполняли таблицу по стилям семейного воспитания по заданной схеме, в том числе описывали предполагаемые психологические причины данного стиля, атмосферу

в семье и методы влияния на ребенка, указывали результат для личности ребенка и детско-родительских отношений, разрабатывали рекомендации по выстраиванию взаимоотношений с обучающимися и родителями; подбирали видеофрагмент, демонстрирующий проявления указанного стиля семейного воспитания, по возможности с демонстрацией положительного примера взаимодействия учителя с данной семьей (обучающимися и родителями); готовили выступление с презентацией по своему стилю. В процессе проработки, презентации и обсуждения результатов работы студентов в мини-группах были сделаны выводы о том, что стили семейного воспитания в той или иной степени перекликаются со стилями профессионально-педагогического общения, также студентами были предложены актуальные и эффективные рекомендации по выстраиванию взаимоотношений с обучающимися и их родителями.

Схемы анализа конфликтной ситуации и поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (с родителями, обучающимися, коллегами, администрацией), а также примеры анализа, выполненного студентами, приведены в приложении 4.

Кроме того, в рамках подготовки к прохождению практики по классному руководству студенты разрабатывали потенциальные ситуации по общению с субъектами образовательного процесса «Педагог-обучающиеся», «Педагог-коллеги» и «Педагог-родители» по заданной схеме.

Смоделированные ситуации, которые вызвали наибольшие затруднения, проигрывались на занятиях, подбирались наиболее эффективные стратегии, приемы, техники и тактики общения, анализировались коммуникативные действия педагога, в том числе характер обращений и использование невербальной коммуникации, обратная связь от педагога, активность, характер коммуникативных действий и обратная связь от обучающихся (коллег, родителей), разбирались допущенные ошибки, включая коммуникативные барьеры в общении.

На данном этапе сознательно повышалась сложность отработки моделей поведения и решения коммуникативных ситуаций за счет полисубъектности и

вариативности. Например, ситуации «обсудить проблему неуспеваемости обучающегося» или «поговорить о вызывающей одежде и агрессивном поведении обучающегося» менялись в зависимости от субъекта общения (сам учащийся, учитель-предметник, классный руководитель, родители), а также с учетом возрастных, социально-демографических, индивидуально-психологических и личностных особенностей участников общения, присутствия или отсутствия заинтересованных сторонних лиц.

Примеры анализа коммуникативных ситуаций с разными субъектами образовательного процесса (коммуникативная ситуация 1: педагог-обучающиеся; коммуникативная ситуация 2: педагог-коллеги; коммуникативная ситуация 3: педагог-родители) приведены в приложении 4.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Психология воспитательных практик» проводилась отработка разнообразных коммуникативных техник, рассматривались и решались ситуационные кейсы профессионально-педагогического общения со всеми участниками образовательного процесса, моделировались и проигрывались стратегии и тактики адресного педагогического общения в процессе решения профессиональных задач обучения, воспитания, развития обучающихся; продуктивного, непродуктивного и конфликтного профессионального взаимодействия с родителями, педагогами и специалистами по вопросам образовательного процесса, совместного обсуждения вопросов и принятия адресных педагогических решений, в том числе на рабочих совещаниях и родительских собраниях.

На третьем курсе в пятом семестре студенты проходили двухнедельную концентрированную производственную (педагогическую) практику (классное руководство) «Психолого-педагогический модуль» и «Модуль воспитательной деятельности» [85], в рамках которой они выполняли в полном объеме функционал современного классного руководителя под руководством наставника, в том числе проводили тематическое родительское собрание, различные воспитательные события с обучающимися, а также работали с электронными образовательными ресурсами и платформами, то есть имели возможность

продемонстрировать сформированность компетенций и применить все полученные знания, умения, навыки, отработанные на практических занятиях, в том числе в квазипрофессиональных ситуациях общения.

В процессе прохождения практики будущие учителя целенаправленно наблюдали за педагогическим общением педагога-наставника и педагогов-предметников с обучающимися в образовательной организации, их профессиональным общением с родителями обучающихся, с коллегами и представителями администрации, активно включались в профессионально-педагогическое коммуникативное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса при решении воспитательных задач, выявляли трудности в общении с разными субъектами образовательного процесса, пытались их эффективно решать, закрепляли на практике ранее изученные и отработанные в квазипрофессиональных ситуациях приемы, техники и тактики профессионально-педагогического общения.

В шестом семестре третьего года обучения студенты продолжили и успешно завершили освоение «Психолого-педагогического модуля» и «Модуля воспитательной деятельности», в том числе в части формирования психологической готовности к профессиональному общению.

Так, в дисциплину «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» был включен практикум «Особенности общения с лицами с ОВЗ и особыми образовательными потребностями и их родителями», содержащий разнообразный спектр ситуаций общения с детьми с ОВЗ различной нозологии и их родителями в условиях коррекционного и реабилитационного процесса, а в дисциплину «Технологии преодоления девиантного поведения у детей и подростков» – практикум «Как проявлять психологическую устойчивость в экстремальных условиях», позволяющий применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния, а также модуль «Эмпатия при общении с девиантными детьми и подростками», направленный на освоение техник психологического принятия и спокойного, конструктивного общения с детьми и подростками,

демонстрирующими девиантное поведение, через формирование эмпатии – источника нравственного развития [151].

Дисциплины «Обучение лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями» и «Технологии преодоления девиантного поведения у детей и подростков» подготовили студентов к прохождению учебной проектно-технологической практики (психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями) «Психолого-педагогический модуль» в аспекте профессионального общения с разными категориями и целевыми группами обучающихся и родителями [85].

Данная учебная практика проводилась в концентрированном формате в течение двух недель, имела сложную логистику прохождения, совмещая в себе посещение различных образовательных организаций и выполнение учебных, проектных заданий на базе вуза под руководством групповых руководителей. Содержание практики включало в себя посещение образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ различных нозологических групп и организаций для обучающихся с особыми образовательными потребностями (девиантным поведением): беседа с представителями образовательной организации; знакомство с образовательной средой; выполнение заданий по результатам посещения организаций в разработанной рабочей тетради; просмотр и обсуждение художественных фильмов по проблемам детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с девиантным поведением; в составе мини-групп проектирование образовательных (воспитательных) событий для обучающихся с ОВЗ и обучающихся с девиантным поведением.

В рамках данной практики студенты имели возможность проявить себя в профессиональном общении в вариативной образовательной среде: общение с обучающимися, коллегами, родителями, детьми с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, с детьми-мигрантами, с обучающимися, демонстрирующими девиантное и делинквентное поведение. Большинство студентов демонстрируют готовность к вариативному общению, учитывают различные индивидуальные особенности детей и взрослых

(культурные, этнические, личностные, психологические, темпераментальные и т. д.), способны применять эффективные техники профессионально-педагогического общения [85].

В содержание дисциплины «Основы вожатской деятельности», помимо прочего, вошли блоки, ориентированные на формирование психологической готовности к профессиональному общению в условиях оздоровительного и школьного лагеря: изучение периодизации лагерной смены и особенностей организации работы вожатого, в том числе общения, в каждый из периодов [113]; разработка и творческая защита в составах мини-групп сценария дела первого дня в отряде с проведением упражнений (игры на знакомство, снятие тактильного барьера, сплочение коллектива, на взаимодействие и т. д.); подготовка и проведение игр (игровых упражнений) с отрядом в смене на случай «Если выдалась свободная минута» по разным поводам: когда нужно отряд «взбодрить», сплотить, успокоить, поддержать и т. д.; разработка сценариев и творческая защита в составах мини-групп с частичным проведением рефлексивных процедур – огонька «Знакомство», огонька промежуточного подведения итогов «Экватор» и прощального огонька (в соответствующей доброжелательной, душевной атмосфере для дружеского разговора отряда, обязательно с песнями под гитару в орлятском кругу); разработка и творческая презентация сценариев дел по блокам федеральной программы воспитательной работы; составление плана на день в парах в соответствии с примерным распорядком дня с учетом договоренности с потенциальным напарником о том, кто и за что отвечает; моделирование и отработка сложных ситуаций, с которыми вожатый может столкнуться в лагере (педагогических кейсов), с учетом особенностей организации общения в индивидуальной и коллективной деятельности во временных детских коллективах, а также образа и культуры вожатого, правил его работы.

В рамках освоения дисциплины «Основы вожатской деятельности» и подготовки к прохождению вожатской практики был проведен методический день-погружение в смену «День вожатого» с проживанием ключевых режимных моментов (музыкальная зарядка; торжественная линейка открытия; серия мастер-

классов по вожатскому мастерству, в том числе с моделированием и проигрыванием сложных ситуаций, с которыми вожатый может столкнуться в своей работе при общении с ребятами отряда, напарниками, представителями администрации; творческие выступления по блокам федеральной программы воспитательной работы; вечерний огонек-рефлексия). Подобная форма работы вызвала большой эмоциональный отклик и отдачу у студентов, была максимально эффективна, позволила пополнить методические копилки «Я – вожатый» полезными наработками и помогла снять психологическое напряжение и тревогу от предстоящей работы в загородном лагере.

В конце третьего курса обучения студенты прошли производственную (педагогическую) вожатскую практику «Модуль воспитательной деятельности», в рамках которой они в течение трех недель под руководством наставников работали вожатыми в детских оздоровительных лагерях [85]. На подведении итогов практики и в рефлексивной части дневников-отчетов обучающиеся называли данную практику самой яркой и необычной, но в то же время самой сложной как физически, так и психологически. Студенты отмечали, что они были максимально готовы к построению общения и взаимодействия с ребятами своих отрядов любого возраста и со своими напарниками, а также к реализации воспитательной работы в соответствии с федеральной программой. Как оказалось, они в большей степени не были готовы к бытовым условиям проживания вне дома, ненормированному графику работы с недосыпом и усталостью, а также к отстаиванию своей позиции в ситуациях давления и необоснованной критики от руководящего состава. Нами сделаны выводы об усилении подготовки студентов в этой части, а также необходимости внесения изменений в список баз прохождения практики и более тесной предварительной работой с их руководством.

Итак, на третьем этапе формирования психологической готовности к профессиональному общению происходили следующие психолого-педагогические воздействия и качественные изменения по ее компонентам.

Ценностный компонент – построение субъект-субъектных партнерских отношений со всеми субъектами образовательного процесса; поиск общих ценностей и смыслов, интересов, точек соприкосновения и стремления выстраивать доверительные, позитивные, продуктивные долгосрочные отношения на основе взаимного уважения, принятия и сотрудничества со всеми субъектами образовательного процесса.

Личностный компонент – развитие и интеграция важнейших личностных качеств дружелюбия и альтруизма; развитие профессионально-педагогической наблюдательности, интуиции и такта, инициативы и ответственности в общении с разными субъектами образовательного процесса; формирование собственного личностного профессионального стиля общения и профессионально-педагогической позиции во взаимоотношениях с разными субъектами образовательного процесса.

Эмоциональный компонент – развитие эмоционального интеллекта: умение распознавать эмоциональные состояния различных субъектов образовательного процесса, в том числе с разными индивидуально-типологическими особенностями (ОВЗ, мигранты, сложные родители); формирование приемов психологической саморегуляции и совладания со стрессом в сложной коммуникации; развитие самоконтроля, эмоциональной устойчивости, эмпатии, рефлексии, навыков позитивной обратной связи в общении со всеми субъектами образовательного процесса; формирование навыков и умений создания безопасной комфортной атмосферы общения со всеми субъектами образовательного процесса.

Деятельностно-компетентностный компонент – формирование элементов стиля профессионального общения с преобладанием стратегий альтероцентрического диалога; рефлексия общения и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса; развитие коммуникативных, организаторских и лидерских склонностей; удержание профессиональной позиции педагога (ответственное самоопределение в общении, выстраивание личных границ); выработка стратегий и тактик профессионального общения в обучении, воспитании, развитии, а также способов взаимодействия со всеми

субъектами образовательного процесса в вариативной образовательной среде; отработка освоенных техник, стратегий и тактик общения с разными целевыми группами обучающихся в процессе решения сложных профессиональных и квазипрофессиональных коммуникативных задач (обучающиеся с ОВЗ, с девиантным поведением, дети мигрантов и т. д.), с разными категориями родителей (активными, демонстративными, авторитарными, конфликтными и др.), разного возраста, пола, уровня образования; освоение техник вовлечения, мотивирования родителей в образовательный процесс, совместную деятельность и совместные мероприятия по воспитанию и обучению детей.

К концу третьего курса обучения в вузе у будущих учителей гуманитарного профиля происходит предварительное оформление профессиональной позиции педагога в общении: интеграция внутренней профессиональной мотивации, педагогического целеполагания и самоконтроля, складывается первоначальный стиль профессионального общения будущего педагога, его ценностно-смысловой и структурно-организационный контур. Вырабатывается устойчивое стремление к оценке и совершенствованию собственной педагогической деятельности с точки зрения ее соответствия требованиям стандарта образования.

В конце третьего года обучения студенты сдают комплексный (модульный) профессиональный (демонстрационный) экзамен «Готовность к педагогической деятельности» на базе Центра профессиональных (демонстрационных) экзаменов «Учитель будущего поколения России» ФБГОУ ВО «ПГГПУ» [80] и могут трудоустроиваться в образовательные организации для осуществления профессиональной деятельности.

Процедура экзамена предусматривает теоретико-методологический анализ и практическое решение профессионально ориентированной задачи с методическим обоснованием предлагаемого решения профессиональной задачи. Формат проведения экзамена предполагает сочетание групповой (мини-группы по 3–4 человека) и индивидуальной работы обучающихся. Экзамен включает в себя два этапа: подготовительный (подготовка структурированного анализа психолого-педагогической ситуации – групповой формат работы и разработка оптимального

способа взаимодействия с участниками психолого-педагогической ситуации при решении кейс-задачи – индивидуальный формат работы) и демонстрационный этап (групповой анализ психолого-педагогической ситуации с опорой на содержание дисциплин и практик «Психолого-педагогического модуля» и «Модуля воспитательной деятельности» и индивидуальная демонстрация фрагмента образовательного мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием) [80].

Таким образом, формирование психологической готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля по ее компонентам: ценностному, личностному, эмоциональному и деятельностно-компетентностному в экспериментальных группах осуществлялось последовательно и системно в течение трех лет обучения в вузе в соответствии с разработанной программой формирования и системой психолого-педагогических условий эффективного становления профессионального общения.

3.2. Оценка эффективности программы формирования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

В констатирующем и контрольном эксперименте приняли участие 94 студента – будущие учителя гуманитарного профиля, обучающиеся в ФГБОУ ВО «ПГГПУ» на уровне бакалавриата. Констатирующий эксперимент был проведен в сентябре 2022 года с участниками экспериментальных и контрольной групп, контрольный эксперимент был проведен после трехлетнего формирующего эксперимента в мае 2025 года в тех же группах, что и констатирующий. В итоге была получена динамика показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов на 1-м и на 3-м курсах их обучения. В первую экспериментальную группу (ЭГ1) вошли студенты филологического факультета, будущие учителя русского языка и литературы, – 22 человека; во

вторую экспериментальную группу (ЭГ2) – 40 человек, обучающиеся исторического факультета, будущие учителя истории и обществознания.

В контрольную группу вошли студенты факультета иностранных языков – будущие учителя иностранного языка – 32 человека. Выбор контрольной группы был связан с преимуществом коммуникативной подготовки будущих учителей иностранного языка. Однако констатирующий эксперимент показал эквивалентность исследуемых групп. Обратимся к его результатам.

Показатели ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Показатели ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Группы / ценности	ЭГ1	КГ	U, p	ЭГ2	КГ	U, p
Саморазвитие	45,4±6,6	44,2±7,5	324,500 0,566	45,8±6,2	44,2±7,5	318,500; 0,573
Духовное удовлетворение	45,1±8,5	45,7±5,8	345,000 0,902	47,4±6,0	45,7±5,8	296,000; 0,299
Креативность	42,1±9,3	39,6±8,2	289,500 0,259	42,4±7,2	39,6±8,2	270,500 0,291
Активные социальные контакты	43,0±8,2	41,6±7,1	268,000 0,270	40,3±7,3	41,6±7,1	331,000 0,732
Собственный престиж	38,2±7,5	37,8±8,1	342,500 0,542	39,6±9,7	37,8±8,1	198,000 0,813
Достижения	43,8±7,8	40,9±8,3	302,000 0,274	44,6±8,7	40,9±8,3	196,000 0,772
Высокое материальное положение	44,4±7,2	42,3±10,0	290,500 0,293	45,5±8,2	42,3±10,0	301,500 0,585
Сохранение собственной индивидуальности	43,9±6,7	43,3±8,2	339,500 0,816	46,1±7,6	43,3±8,2	277,500 0,261

Из данных таблицы 14 видим, что в ценностном компоненте отмечаются в основном средние показатели ценностных выборов студентов экспериментальных и контрольной групп, причем показатели духовно-нравственных ценностей выше, чем прагматических. Наиболее высокие значения отмечаются по показателям

духовное удовлетворение и саморазвитие (духовно-нравственные ценности) и высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности (прагматические ценности). На данных выборках подтверждается общая закономерность ценностных приоритетов студентов гуманитарного профиля, полученная во второй главе: в ней показано, что комплекс ценностей будущих педагогов связан с приоритетом духовно-нравственных ценностей, что соответствует в значительной степени требованиям профессии.

Таким образом, цели / мишени коррекционной и развивающей работы связаны с необходимостью повышения показателей духовно-нравственных ценностей студентов, и прежде всего их стремления к активным социальным контактам, духовного удовлетворения, креативности, стремления к саморазвитию, снижения страха сохранения своей индивидуальности, гиперконтроля границ личности студентами.

Показатели личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 15.

В таблице 15 наблюдаем, что показатели экстраверсии – интроверсии и привязанности – обособленности находятся в зоне средних значений и приближаются к нижней границе высокого уровня, что значимо для построения долговременных отношений и коммуникабельности будущего учителя. В зоне умеренного уровня находятся центральные тенденции по коммуникативным профессионально значимым качествам студентов по показателям: эгоистический, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, в зоне высокого уровня по показателям: авторитарный, дружелюбный, альтруистический, что связано со спецификой профессиональной деятельности и отбора в педагогические вузы.

К пятому курсу, как показало наше исследование, складываются четыре комплекса в структуре личностного компонента студентов: авторитарно-доброжелательный (F1); амбивалентно-зависимый / агрессивно-дружелюбный (F2); доброжелательный / дружелюбно-зависимый (F3); зависимый (F4), при преобладании F1 (представлены во второй главе). Как показывает исследование

по методике Михельсона, агрессивный и зависимый стиль решения коммуникативных задач противостоит компетентному.

Таблица 15 – Показатели личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Группы / качества личности	ЭГ1	КГ	U, p	ЭГ2	КГ	U, p
Экстраверсия – интроверсия	45,8±9,4	44,5±9,3	331,000 0,532	45,9±11,7	44,9±9,2	312,000 0,567
Привязанность – обособленность	49,7±12,9	48,2±11,9	335,000 0,843	48,9±13,5	47,7±11,6	349,000 0,865
Авторитарный	10,4±3,2	9,4±3,2	334,500 0,772	11,3±3,0	9,4±3,2	324,000 0,621
Эгоистический	7,3±2,8	7,8±3,3	327,500 0,643	7,4±2,5	7,7±3,2	329,500 0,585
Агрессивный	7,6±3,1	7,4±3,9	233,000 0,771	7,6±2,9	7,5±3,6	338,500 0,814
Подозрительный	6,0±3,1	6,9±3,2	272,500 0,155	6,9±3,1	6,8±3,1	351,000 0,753
Подчиняемый	6,6±2,9	7,9±3,1	267,500 0,139	7,1±3,5	7,8±3,2	276,500 0,458
Зависимый	7,8±2,3	7,1±3,2	312,500 0,673	7,8±3,7	7,0±3,2	331,000 0,722
Дружелюбный	9,5±2,4	8,8±3,1	308,000 0,437	10,0±2,7	8,9±3,1	340,500 0,651
Альтруистический	10,2±2,7	10,3±2,5	324,500 0,718	10,2±2,8	10,3±2,5	347,000 0,734

Таким образом, цели / мишени коррекционной и развивающей работы связаны с необходимостью снижения авторитарности и эгоистичности, агрессивности и зависимости.

По показателям личностного компонента на старте формирующего эксперимента статистически значимых различий в ЭГ1 и КГ, ЭГ2 и КГ не выявлено.

Показатели эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Показатели эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Группы / показатели	ЭГ1	КГ	U, p	ЭГ2	КГ	U, p
Эмпатия	73,4±9,3	74,3±9,7	337,000 0,794	74,3±12,5	73,2±9,6	346,500 0,497
Ситуативная тревожность	35,5±10,0	36,4±10,5	321,000 0,572	38,1±13,4	38,3±10,5	341,000 0,618
Личностная тревожность	43,5±9,0	45,0±8,9	353,500 0,858	44,0±11,5	46,0±8,9	368,000 0,813
Эмоциональный интеллект	36,9±20,6	35,7±21,1	336,000 0,761	34,8±20,0	35,7±21,0	355,500 0,739
Самоконтроль – импульсивность	50,4±10,6	51,0±10,2	363,000 0,546	50,0±11,0	51,1±10,1	311,000 0,585
Эмоциональная устойчивость	43,9±11,2	45,6±10,2	375,000 0,569	46,1±10,2	48,2±10,2	364,500 0,586
Экспрессивность – практичность	47,9±7,6	49,8±6,2	191,500 0,234	46,5±5,9	49,1±6,2	378,000 0,132

Из таблицы 16 следует, что эмоциональный компонент психологической готовности студентов к профессиональному общению требует коррекционной и развивающей работы в данном направлении.

В зоне высоких значений находится показатель эмпатии, который является профессионально значимым качеством педагога, что свидетельствует о хорошем потенциале студентов к профессиональным коммуникациям.

В зоне умеренных / средних значений находятся ситуативная тревожность, эмоциональная устойчивость и экспрессивность, что говорит о потенциале самовыражения и самообладания в сложных коммуникативных ситуациях.

В зоне средних и средне-высоких значений находятся показатели самоконтроля – это хорошая основа для освоения педагогической профессии.

К неблагоприятным тенденциям относятся значения показателей личностной тревожности – центральная тенденция находится в зоне высоких и средне-высоких значений, и, как мы сообщали во второй главе, высокая личностная тревожность держится на всех курсах обучения – с 1-го по 5-й курс. К

слабо развитым показателям относится и эмоциональный интеллект студентов, что также характерно для всех курсов обучения. Следовательно, цели / мишени коррекционной и развивающей работы связаны с необходимостью снижения личностной и ситуативной тревожности, повышением показателя эмоционального интеллекта будущих педагогов.

У студентов пятого курса в структуре эмоционального компонента готовности нами были выявлены две подструктуры качеств: тревожно-эмпатийный (F1) и экспрессивно-эмпатийный (F2), первый из которых преобладает (представлены во второй главе). Они показывают также важность совершенствования второго комплекса эмоционального поведения будущего педагога как профессионально значимого.

По показателям эмоционального компонента на старте формирующего эксперимента статистически значимых различий в ЭГ1 и КГ, ЭГ2 и КГ не выявлено.

Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 17.

Таблица 17 иллюстрирует определенный потенциал развития профессионально значимых коммуникативных способностей, навыков и стратегий общения студентов.

В зоне средних значений находятся показатели центральных тенденций по рефлексивным способностям, коммуникативным и организаторским склонностям студентов. Между тем известно, что для профессии педагога необходим высокий уровень рефлексивных способностей (А. В. Карпов, Л. М. Митина) [56, 96].

Требующим особого внимания, как следует из таблицы 17, является также диалогическая направленность личности в общении, она слабо развита у студентов всех курсов обучения, с 1-го по 5-й курс. Диалогическая направленность предполагает единство смыслов и способов решения коммуникативных задач в формате диалога и составляет важнейшее условие реализации субъект-субъектных взаимодействий в школе (Н. Н. Моисеева) [99].

Таблица 17 – Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1, ЭГ2 и КГ на этапе констатирующего эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Группы / показатели	ЭГ1	КГ	U, p	ЭГ2	КГ	U, p
<i>Методика «Уровень рефлексивности педагога» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева)</i>						
Общая рефлексия	117,7±13,2	115,2±16,6	324,500 0,645	118,9±18,3	116,1±17,3	353,000 0,704
Ретроспективная рефлексия деятельности	34,5±4,9	35,9±6,3	314,000 0,571	34,7±5,6	35,9±6,3	319,500 0,673
Рефлексия настоящей деятельности	35,0±6,4	32,8±5,2	359,000 0,144	34,3±4,1	32,8±5,1	325,000 0,730
Рефлексия будущей деятельности	36,7±6,2	37,3±6,3	363,000 0,823	36,8±5,6	37,3±6,2	332,000 0,561
Рефлексия общения и взаимодействия с людьми	35,5±7,2	33,5±7,3	370,000 0,794	34,3±7,3	33,6±7,4	225,500 0,567
<i>Опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Синявский, Б. А. Федоришин)</i>						
Коммуникативные склонности	9,8±4,8	10,1±5,6	296,500 0,241	10,1±4,2	10,2±5,4	326,000 0,524
Организаторские склонности	9,5±4,8	10,8±6,4	316,000 0,405	10,2±5,1	10,7±6,3	345,500 0,827
<i>Методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко), диалогическая направленность личности</i>						
Высокий	4,0	4,6	χ^2 0,083 p=0,990	4,4	4,6	χ^2 0,182, p=0,981
Средний	9,4	9,3		10,5	9,3	
Низкий	86,6	86,1		85,1	86,1	

В процессе реализации формирующей программы была обнаружена следующая динамика показателей по компонентам психологической готовности студентов гуманитарного профиля.

Обратимся к результатам контрольного эксперимента.

Показатели ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Показатели ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группы / Ценности	ЭГ1	ЭГ1	p	ЭГ2	ЭГ2	p
Саморазвитие	45,4±6,6	46,1±7,6	222,500 0,747	45,8±6,2	46,4±8,2	707,000 0,482
Духовное удовлетворение	45,1±8,5	51,2±6,0	163,500* 0,050	47,4±6,0	51,9±7,1	561,500* 0,049
Креативность	42,1±9,3	46,5±8,3	169,000,0,093	42,4±7,2	45,8±8,3	389,000* 0,050
Активные социальные контакты	43,0±8,2	46,9±6,5	163,0000,067	40,3±7,3	45,9±7,5	398,000 0,054
Собственный престиж	38,2±7,5	38,8±8,4	238,500 0,369	39,6±9,7	40,3±7,3	731,500 0,342
Достижения	43,8±7,8	45,5±8,9	211,5000,473	44,6±8,7	46,2±7,5	769,000 0,253
Высокое материальное положение	44,4±7,2	47,8±6,5	175,500, 0,117	45,5±8,2	47,2±9,4	781,000 0,266
Сохранение собственной индивидуальности	43,9±6,7	47,8±7,2	165,000 0,059	46,1±7,6	48,0±7,3	778,000 0,246

Из таблицы 18 видим, что в ценностном компоненте ЭГ1 отмечается статистически значимая динамика по ценности духовного удовлетворения; наблюдается тенденция роста значения показателя по ценности активные социальные контакты; тенденция роста фиксируется по параметру высокое материальное положение и сохранение собственной индивидуальности.

В ЭГ2 отмечается статистическая значимость по ценности духовное удовлетворение и креативность; наблюдается тенденция роста значения показателя по ценности активные социальные контакты.

Статистически значимая динамика в контрольной группе не обнаружена (таблица 68 приложения 5).

Показатели личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Показатели личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группы / качества личности	ЭГ1	ЭГ1	p	ЭГ2	ЭГ2	p
Экстраверсия – интроверсия	45,8±9,4	46,4±7,8	218,000 0,653	45,9±11,7	46,1±8,3	727,500 0,776
Привязанность – обособленность	49,7±12,9	52,5±12,9	212,500 0,488	48,9±13,5	51,1±10,9	731,000 0,506
Авторитарный	10,4±3,2	8,5±3,5	130,000* 0,045	11,3±3,0	9,5±3,4	595,500* 0,046
Эгоистический	7,3±2,8	6,5±2,9	160,500* 0,048	7,4±2,5	7,4±2,7	780,000 0,846
Агрессивный	7,6±3,1	7,0±3,9	225,500 0,596	7,6±2,9	7,4±3,2	774,500 0,805
Подозрительный	6,0±3,1	6,3±3,2	196,000 0,278	6,9±3,1	6,9±3,0	768,000 0,757
Подчиняемый	6,6±2,9	8,7±4,2	163,000* 0,050	7,1±3,5	7,1±3,1	781,000 0,854
Зависимый	7,8±2,3	7,0±3,2	194,000 0,365	7,8±3,7	7,2±2,5	713,500 0,401
Дружелюбный	9,5±2,4	9,0±3,1	204,000 0,467	10,0±2,7	8,9±2,1	650,500 0,176
Альтруистический	10,2±2,7	10,4±3,2	228,500 0,749	10,2±2,8	8,9±2,3	591,500* 0,043

В таблице 19 наблюдаем, что показатели личностного компонента как в ЭГ1, так и в ЭГ2 дают незначительный позитивный рост / снижение по всем параметрам.

Позитивная статистически значимая динамика фиксируется по показателям авторитарности, эгоистичности, подчиняемости в ЭГ1; авторитарности, альтруистичности в ЭГ2. Некоторое снижение дружелюбия и альтруистичности связано с возрастными изменениями (снижением эмоциональности) и с учебно-

профессиональной деятельностью (повышение контролируемости эмоций). Дружелюбие и альтруизм выходят из зоны высоких значений и входят в зону умеренности. Статистически значимая динамика в контрольной группе обнаружена по показателю авторитарности, которая возросла (таблица 69 приложения 5).

Показатели эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Показатели эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Показатели	ЭГ1	ЭГ1	p	ЭГ2	ЭГ2	p
Эмпатия	73,4±9,3	78,4±8,1	160,000* 0,050	74,3±12,8	76,1±9,8	652,500 0,405
Ситуативная тревожность	35,5±10,0	35,9±12,3	721,000 0,683	38,1±13,4	38,7±12,3	761,000 0,707
Личностная тревожность	43,5±9,0	44,7±8,2	235,500 0,660	44,0±11,5	44,3±8,9	770,500 0,757
Эмоциональный интеллект	36,9±20,6	42,9±28,2	156,000* 0,047	34,8±20,0	41,9±23,2	573,000* 0,042
Самоконтроль – импульсивность	50,4±10,6	53,5±10,2	162,500* 0,048	50,0±11,0	53,9±10,0	564,500* 0,033
Эмоциональная устойчивость	43,9±11,2	53,3±9,5	124,000** 0,006	46,1±10,2	48,9±10,2	572,000* 0,045
Экспрессивность – практичность	47,9±7,6	52,5±6,6	163,500* 0,050	46,5±5,9	49,9±6,3	541,500* 0,046

Из таблицы 20 следует, что большинство показателей эмоционального компонента дали позитивный статистически значимый рост: эмпатия, экспрессивность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект в ЭГ1; эмоциональный интеллект, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, экспрессивность в ЭГ2.

Важно, что тревожность, как ситуативная, так и особенно личностная, в ЭГ1 и в ЭГ2 не повысилась, что позволило нивелировать тенденцию к повышению тревожности студентов с 1-го по 5-й курс. Статистически значимая динамика в контрольной группе обнаружена только по показателю ситуативной тревожности, а именно ее рост (таблица 70 приложения 5).

Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группы / показатели	ЭГ	ЭГ1	p	ЭГ2	ЭГ2	p
Общая рефлексия	117,7±13,2	125,8±11,3	158,500* 0,049	118,9±18,3	123,9±14,2	561,500* 0,050
Ретроспективная рефлексия деятельности	34,5±4,9	37,9±5,9	164,500* 0,047	34,7±5,6	38,8±4,3	549,500* 0,049
Рефлексия настоящей деятельности	35,0±6,4	36,8±5,1	193,000 0,155	34,3±4,1	36,8±4,3	619,500 0,080
Рефлексия будущей деятельности	36,7±6,2	39,6±5,9	174,000 0,109	36,8±5,6	38,9±5,8	615,000 0,102
Рефлексия общения и взаимодействия с людьми	35,5±7,2	39,8±5,6	153,000* 0,050	34,3±7,3	38,5±5,8	551,500* 0,048
Коммуникатив-е склонности	9,8±4,8	12,1±5,4	167,000 0,078	10,1±4,2	12,7±3,9	594,000 0,072
Организаторские склонности	9,5±4,8	10,8±6,4	161,000* 0,045	10,2±5,1	12,0±3,5	567,000 0,068
<i>Диалогическая направленность личности, %</i>						
Высокий	4,0	8,9	χ^2 7,480 p=0,047	4,4	7,6	χ^2 5,951 p=0,049
Средний	9,4	16,3		10,5	17,3	
Низкий	86,6	74,8		85,1	75,1	

Таблица 21 иллюстрирует значимый рост показателей деятельностно-компетентностного компонента – профессионально значимых коммуникативных способностей, навыков и стратегий общения студентов: общей рефлексии, ретроспективной рефлексии деятельности, рефлексии общения и взаимодействия с людьми, организаторских склонностей в ЭГ1; общей рефлексии, ретроспективной рефлексии деятельности, рефлексии общения и взаимодействия с людьми в ЭГ2. Динамика процентного распределения по уровням диалогической направленности статистически значима и в ЭГ1, и в ЭГ2. Важность гибких стратегий поведения в коммуникативных ситуациях высокая, однако диалогическая стратегия составляет сущность субъект-субъектных отношений в образовании.

Статистически значимая динамика в контрольной группе не обнаружена (таблица 71 приложения 5).

Далее мы оценивали статистическую значимость динамики уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов. В таблице 22 представлена оценка различий в распределении уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных и контрольной групп 1-го и 3-го курсов (ЭГ1 – ЭГ2 – КГ).

Таблица 22 – Различия в распределении уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных и контрольной групп на этапе констатирующего эксперимента, %

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент							
	ЭГ1 / 1 курс		КГ / 1 курс		ЭГ2 / 1 курс		КГ / 1 курс	
Уровни	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Высокий	18,2	4	18,7	6	17,5	7	18,7	6
Средний	54,5	12	56,2	18	57,5	23	56,2	18
Низкий	27,3	6	25,1	8	25,0	10	25,1	8
Итого:	100	22	100	32	100	40	100	32

Из таблицы 22 следует, что различия в распределении уровней психологической готовности к профессиональному общению между студентами экспериментальных и контрольной групп (ЭГ1/КГ; ЭГ2/КГ) на этапе констатирующего эксперимента на 1-м курсе обучения не являются статистически значимыми ($\chi^2 = 3,151 / 0,026, p > 0,05$), что позволило использовать данные группы для сравнительной оценки значимости динамики.

Динамика распределения уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных и контрольной групп 1-го и 3-го курсов (ЭГ1 – ЭГ2 – КГ) на этапах констатирующего и контрольного эксперимента представлена в таблицах 23 и 24.

Таблица 23 – Динамика распределения уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных групп в формирующем эксперименте, %

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	ЭГ1 / 1-й курс		ЭГ1 / 3-й курс		ЭГ2 / 1-й курс		ЭГ2 / 3-й курс	
Уровни	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Высокий	18,2	4	36,3	8	17,5	7	37,5	15
Средний	54,5	12	63,7	14	57,5	23	62,5	25
Низкий	27,3	6	-	0	25,0	10	-	0
Итого:	100	22	100	22	100	40	100	40

Таблица 23 иллюстрирует положительную статистически значимую динамику распределения уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных групп (ЭГ1 – ЭГ2) от первого к третьему курсу ($\chi^2 = 8,285 / 14,426, p < 0,05$), что также подтверждает эффективность нашей программы.

Динамика распределения уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов контрольной группы в формирующем эксперименте представлена в таблице 24.

Таблица 24 – Динамика распределения уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов контрольной группы в формирующем эксперименте, %

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
Уровни	КГ / 1-й курс		КГ / 3-й курс	
	%	чел.	%	чел.
Высокий	18,7	6	21,9	7
Средний	56,2	18	59,4	19
Низкий	25,1	8	18,7	6
Итого:	100	32	100	32

Таблица 24 показывает, что положительная динамика в распределении уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов контрольной группы не выявлена ($\chi^2 = 0,862$, $p > 0,05$). Показатели уровней у студентов контрольной группы в целом соответствуют распределению уровней готовности студентов третьих курсов, полученных в эмпирическом исследовании второй главы. Следовательно, в традиционной системе учебно-профессиональной деятельности без специальной формирующей программы психологическая готовность к профессиональному общению студентов не реализует коммуникативный потенциал в полной мере.

Выводы по третьей главе

1. В рамках реализации программы формирующего эксперимента нами была разработана и реализована теоретико-прикладная модель и программа формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля.

Теоретико-прикладная модель формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля включает: содержательно-целевой блок (цель, научно-теоретические и

методологические основы, принципы и подходы; организационные, дидактические, психолого-педагогические условия функционирования, планируемый результат); критериально-оценочный блок (диагностический комплекс, показатели и критерии уровней психологической готовности к профессиональному общению); операционально-технологический блок (направления, формы и методы работы, содержательно-технологические и методические условия реализации программы).

2. Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению осуществлялась в соответствии с курсами обучения по уровню подготовки бакалавриата с 1-го по 3-й курс и включала в себя: этап базисной коммуникативной подготовки с элементами квазипрофессионального общения (1-й курс); этап освоения сопровождаемого наставником педагогического общения (2-й курс); этап освоения сопровождаемого наставником адресного полисубъектного профессионального общения в образовательной среде (3-й курс).

Программа была нацелена на обеспечение *организационных* (методическое и техническое обеспечение, в том числе создание благоприятной, безопасной, психологически комфортной, современной образовательной среды, а также наличие объемной базы для организации прохождения учебных и производственных / педагогических практик); *дидактических* (интеграция и координация дисциплин, модулей дисциплин и практик на основе актуализации содержания и направленности на освоение профессионального общения будущим педагогом; создание банка коммуникативных задач и ситуаций профессионального общения педагога) и *психолого-педагогических* (развитие и коррекция коммуникативных качеств и способностей, коммуникативных действий, навыков, умений и стратегий взаимодействия; накопление субъектного опыта моделирования коммуникативных ситуаций и решения коммуникативных задач профессионального и квазипрофессионального взаимодействия; освоение и применение методов, методик, техник общения; формирование коммуникативных компетенций) условий поэтапного формирования психологической готовности к

профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля на 1–3-м курсах.

3. Системообразующим методом формирования психологической готовности к профессиональному общению студентов явился метод вариативного теоретического, практического и имитационного моделирования коммуникативных ситуаций взаимодействия с разными субъектами образования (обучающиеся, родители, администрация, коллеги).

В процессе реализации программы было обеспечено целенаправленное совершенствование компонентов психологической готовности к профессиональному общению студентов: ценностной позиции в общении через интенсификацию опыта позитивного поддерживающего учебно-профессионального взаимодействия с наставниками и педагогами вуза (ценностный компонент); профессионально значимых коммуникативных качеств личности через комплекс мини-тренингов полисубъектного взаимодействия в образовании (личностный компонент); эмоциональной устойчивости и экспрессивности, эмоционального интеллекта, эмпатии и самоконтроля через моделирование, супервизию и анализ затрудненного и конфликтного общения с разными субъектами образования (эмоциональный компонент); коммуникативных, организаторских и рефлексивных способностей, центрации на альтероцентрическом диалоге в решении коммуникативных задач через освоение комплекса стратегий и тактик полисубъектного взаимодействия в процессе учебно-профессионального теоретического, практического, имитационного моделирования (деятельностно-компетентностный компонент).

4. Исследование эффективности модели и программы формирования психологической готовности к профессиональному общению студентов гуманитарного профиля проводилось на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного эксперимента, направленного на оценку статистически значимой динамики показателей ценностного, личностного, эмоционального и деятельностно-компетентностного компонентов.

В *ценностном компоненте* отмечаются в основном средние показатели ценностных выборов студентов экспериментальных и контрольной групп, что подтвердило приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими, что соответствует требованиям образования и профессии учителя. Отмечается статистически значимая динамика по ценностям: духовное удовлетворение (ЭГ1); духовное удовлетворение и креативность (ЭГ2). Статистически значимая динамика в контрольной группе не обнаружена.

Показатели *личностного компонента* – позитивная статистически значимая динамика фиксируется по показателям авторитарности, эгоистичности, подчиняемости (ЭГ1); авторитарности, альтруистичности (ЭГ2). Статистически значимая динамика (рост) в контрольной группе обнаружена только по показателю авторитарности ($p=0,043$).

Наиболее высокий уровень статистически значимого положительного роста дали показатели *эмоционального компонента*: большинство показателей эмоционального компонента дали позитивный статистически значимый рост: эмпатия, экспрессивность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект в ЭГ1; эмоциональный интеллект, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, экспрессивность в ЭГ2.

Важно, что тревожность, как ситуативная, так и личностная, как в ЭГ1, так и в ЭГ2 значимо не повысилась, что позволило нивелировать тенденцию к повышению тревожности студентов с 1-го по 5-й курс. Неблагоприятная статистически значимая динамика в контрольной группе обнаружена по ситуативной тревожности ($p=0,049$).

Выявлен значимый рост показателей *деятельностно-компетентностного компонента* – профессионально значимых коммуникативных способностей, навыков и стратегий общения студентов: общей рефлексии; ретроспективной рефлексии деятельности; рефлексии общения и взаимодействия с людьми; организаторских склонностей в ЭГ1; общей рефлексии; ретроспективной рефлексии деятельности; рефлексии общения и взаимодействия с людьми в ЭГ2.

Динамика процентного распределения по уровням диалогической направленности статистически значима как в ЭГ1, так и в ЭГ2. В контрольной группе динамики показателей на уровне статистической значимости не обнаружено.

5. По итогам формирующего эксперимента также выявлена положительная статистически значимая ($p < 0,05$) динамика распределения уровней психологической готовности к профессиональному общению студентов экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2) от первых к третьим курсам в формирующем эксперименте, что также подтверждает эффективность программы; в КГ динамика статистически не значима ($p > 0,05$). В целом, в контрольном эксперименте низкий уровень психологической готовности как в ЭГ1, так и в ЭГ2 не был выявлен, а в КГ он составил 18,7 %. Высокий уровень в ЭГ1 и ЭГ2 составил 36,3 и 37,5 %, соответственно. В КГ высокий уровень в контрольном эксперименте выявлен в 21,9 % случаев.

Таким образом, мы подтвердили эффективность формирующего эксперимента. Наиболее высокие возможности формирования психологической готовности к профессиональному общению обнаружили показатели эмоционального, а также деятельностно-компетентностного компонентов, ценностный и личностный компоненты показали менее значимые возможности формирования в рамках нашей программы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля является составляющей его психологической готовности к профессиональной деятельности и представляет собой комплекс профессионально значимых коммуникативных качеств, способностей и компетенций, образующих ценностный, личностный, эмоциональный и субъектный потенциал студента, который позволяет обеспечивать: успешное диалогическое, партнерское взаимодействие и сотрудничество; психологическую безопасность, построение открытых, доброжелательных отношений со всеми участниками образовательного процесса; эмоциональную устойчивость в сложных коммуникативных ситуациях; эффективность дидактического и воспитательного взаимодействия.

Психологическая готовность к профессиональному общению будущего учителя позволяет прогнозировать и контролировать, упреждать и нивелировать риски непродуктивного, неконструктивного, конфликтного общения с разными субъектами образования в будущем.

2. Составляющими и критериями психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля являются: приоритет духовно-нравственных ценностей над прагматическими, стремление к активным социальным контактам (ценностный компонент); дружелюбие, альтруизм, открытость и привязанность (личностный компонент); эмпатия, экспрессивность, самоконтроль, эмоциональный интеллект, эмоциональная устойчивость (эмоциональный компонент); диалогические и альтероцентрические стратегии коммуникативного поведения, рефлексия общения, коммуникативные и организаторские склонности (деятельностно-компетентностный компонент).

3. Психологическая готовность к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля разных курсов обнаруживает недостаточную и неравномерную сформированность показателей и компонентов у студентов разных курсов. Наиболее благоприятные значения показателей психологической готовности к профессиональному общению на разных курсах обучения выявлены по ценностному

и личностному компонентам; наиболее неблагоприятные – по эмоциональному и деятельностно-компетентностному.

В эмпирическом исследовании выявлены коммуникативные трудности и риски студентов – будущих учителей гуманитарного профиля на всех курсах обучения: существенно повышенная личностная и ситуативная тревожность, тенденции к агрессивности, авторитарности, эгоцентризму, зависимости, низкий эмоциональный интеллект, растущие тенденции к авторитарным, манипулятивным, зависимым стратегиям коммуникативного поведения.

Факторный анализ методом главных компонент показал, что в структуре психологической готовности к профессиональному общению студентов от младших к старшим курсам обучения наблюдается возрастание весов факторов: приоритета духовно-нравственных ценностей над прагматическими (*ценностный компонент*); дружелюбия и альтруизма, зависимости и подчиняемости, авторитарности (*личностный компонент*); эмпатии, экспрессивности и самоконтроля (*эмоциональный компонент*); альтероцентрической и диалогической стратегий общения, рефлексии общения, коммуникативных и организаторских склонностей (*деятельностно-компетентностный компонент*), то есть происходит интеграция профессионально значимых качеств и способностей, коммуникативных навыков и стратегий.

4. Эмпирическое исследование показало, что центральная тенденция средних показателей по гуманистическим и прагматическим ценностям (*ценностный компонент*) студентов разных курсов находится преимущественно в зоне средних значений. Средние значения по духовно-нравственным ценностям в основном выше, чем прагматических, на всех курсах обучения. Распределение показателей ценностей по курсам достаточно равномерное, незначительный подъем значений наблюдается со второго по четвертый курсы, некоторое снижение фиксируется на пятом.

Фиксируются достаточно устойчивые, сходные средние (41–50) и средне-высокие (51–75) показатели профессионально значимых коммуникативных качеств личности (*личностный компонент*) на разных курсах обучения. Профиль показателей по курсам обучения достаточно равномерный. Доброжелательность и альтруизм показывают умеренно-высокие (по нижней границе) значения на всех курсах при

некотором снижении на старших, что связано с возрастными закономерностями и профессионализацией общения.

По эмоциональному компоненту. Центральная тенденция эмпатии студентов находится в зоне высоких значений (63–81 балл), наблюдается последовательное нарастание центральной тенденции эмпатии обучающихся от младших, а именно с третьего курса, к старшим, четвертому и пятому курсам, различия статистически значимы ($p < 0,05$). Центральная тенденция интегративного показателя эмоционального интеллекта устойчиво находится в зоне низких значений, крайне низкого уровня (39 и меньше). Личностная тревожность студентов разных курсов обучения находится в зоне высокой тревожности (45 и больше). От младших к старшим курсам фиксируется повышение уровней эмпатии, самоконтроля и нормализация экспрессивности будущих учителей гуманитарного профиля.

По деятельностно-компетентностному компоненту. Выявлены статистически значимые различия в общей и дифференциальной рефлексивности студентов разных курсов ($p < 0,05$). Для общей рефлексивности студентов 1–5-го курсов характерно преобладание средне-низкого уровня; показатели коммуникативных и организаторских склонностей студентов разных курсов находятся в зоне средних значений (9–12). Статистически значимых различий не выявлено.

Процентная доля диалогической направленности студентов разных курсов по сравнению с монологической низкая и варьирует в диапазоне от 3,3 до 6,3 %. Показатели по основным типам направленности достаточно равномерные, в средней зоне значений. Доминирует манипулятивная, альтероцентрическая и индифферентная направленность. Индифферентная направленность достаточно последовательно возрастает, а альтероцентрическая снижается к старшим курсам, различия статистически значимые ($p < 0,05$).

5. Структурно-содержательный анализ компонентов психологической готовности студентов к профессиональному общению с помощью факторного анализа методом главных компонент выявил следующее. Факторная структура показателей *ценностного компонента* студентов разных курсов показывает сохранение двухфакторной структуры на 1–5-м курсах: первый фактор соотносится с духовно-

нравственными ценностями, второй – с прагматическими. Первый фактор (духовно-нравственные ценности) дает наиболее высокий процент дисперсии, объясняемый данным фактором (более 73 % на всех курсах), что свидетельствует о приоритете духовно-нравственных ценностей для будущего учителя на всех курсах обучения.

Если на 1–3-м курсах доминирует дружелюбно-зависимый комплекс профессионально значимых коммуникативных качеств личности, то на 4–5-м – авторитарно-доброжелательный (*личностный компонент*).

На всех курсах обучения выделены факторы, образованные 2–3 комплексами качеств и способностей *эмоционального компонента* психологической готовности к общению студентов, которые обозначены как тревожные и позитивные / не тревожные комплексы. Тревожные комплексы образованы высокими весами личностной и ситуативной тревожности и отрицательными средне-высокими весами самоконтроля и эмоционального интеллекта. На всех курсах обучения процент дисперсии, объясняемый фактором, более высокий для тревожных комплексов, чем для позитивных, что свидетельствует о неблагоприятном состоянии эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля.

У студентов 1–2-го курсов доминируют конформные, альтероцентрические и диалогические стратегии общения; у студентов 3-го курса – сочетанные авторитарные стратегии; на 4-м и 5-м курсах снижается вес авторитарных стратегий и отмечается доминирование сочетанных диалогических стратегий (*деятельностно-компетентностный компонент*).

6. Общий факторный анализ методом главных компонент (на собственном значении) показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного профиля 1–5-го курса позволил подтвердить целостность изучаемого феномена и взаимосвязанность выделенных показателей.

Факторная структура показателей психологической готовности к профессиональному общению студентов – будущих учителей гуманитарного

профиля 1–5-го курса охватывает показатели по всем компонентам и включает в себя семь факторов, выделенных на собственном значении.

Выявлены три позитивных комплекса взаимосвязанных коммуникативных профессионально значимых качеств, способностей и стратегий общения: F1 (20,509 %) – *дружелюбно-альтероцентрический* комплекс – отражает психологическую готовность к профессиональному общению будущего учителя в аспекте создания партнерских, доверительных субъект-субъектных отношений и сотрудничества с субъектами образования; F2 (17,733 %) – *авторитарно-альтероцентрический диалог* – содержит структуру взаимосвязанных качеств и способностей личности будущего учителя как потенциала к организующему взаимодействию с участниками образовательного процесса; F4 (6,648 %) – *рефлексивно-диалогический* комплекс – включает взаимосвязанные переменные, отражающие психологическую готовность студентов к дидактическому общению.

7. На основе показателей и критериев уровней были количественно определены и содержательно описаны уровни психологической готовности к профессиональному общению будущего педагога на разных курсах обучения, которые на 1-м и 5-м курсах соответственно были описаны следующим образом.

Высокий уровень (17,6 % / 37,9 %). Выражен приоритет духовно-нравственных ценностей, стремление к активным социальным контактам и духовному удовлетворению; доброжелательность, открытость, экстравертированность, низкая и средняя авторитарность, умеренная привязанность в контактах, высокая эмпатия, самоконтроль и эмоциональный интеллект, низкая и средняя тревожность; компетентный тип коммуникативного поведения; преобладание диалогической и альтероцентрической стратегий; развитая рефлексия общения, коммуникативные и организаторские склонности.

Средний уровень (60,3 % / 49,6 %). Характерен баланс духовно-нравственных ценностей, умеренное стремление к активным социальным контактам и духовному удовлетворению; достаточно выраженная (средние и средне-высокие показатели) доброжелательность, открытость, экстравертированность; средняя авторитарность, умеренная связность / привязанность в контактах; средняя и средне-высокая эмпатия,

самоконтроль и эмоциональный интеллект, низкая и средняя тревожность; компетентный тип коммуникативного поведения; преобладание смешанных стратегий с диалогической и альтероцентрической; достаточно развитая рефлексия общения, средне выраженные коммуникативные и организаторские склонности.

Низкий уровень (22,1 % / 12,5 %). Отмечается приоритет прагматических ценностей, незначительное стремление к активности социальных контактов и духовному удовлетворению; достаточно выраженные (средние показатели) доброжелательность, открытость, экстравертированность; средняя и высокая авторитарность; умеренная привязанность в контактах; средняя эмпатия, самоконтроль и низкий эмоциональный интеллект, высокая тревожность; агрессивный или зависимый тип коммуникативного поведения, преобладание смешанных стратегий с авторитарной, манипулятивной или зависимой направленностью; недостаточно развитая рефлексия общения, средне-низкие и низкие уровни коммуникативных и организаторских склонностей.

8. Теоретико-прикладная модель формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля включала: *содержательно-целевой блок* (цель, научно-теоретические и методологические основы, принципы и подходы; организационные, дидактические, психолого-педагогические условия функционирования, планируемый результат); *критериально-оценочный блок* (диагностический комплекс, показатели и критерии уровней психологической готовности к профессиональному общению); *операционально-технологический блок* (направления, формы и методы работы, содержательно-технологические и методические условия реализации программы).

Модель предполагала поэтапное достижение планируемого результата модели – повышение уровня психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля и предусматривала этапы формирования психологической готовности к профессиональному общению в процессе коммуникативной подготовки студентов 1–3-го курсов: этап базисной коммуникативной подготовки с элементами квазипрофессионального общения; этап освоения сопровождаемого наставником педагогического общения; этап

сопровождаемого наставником адресного полисубъектного профессионального общения в образовательной среде.

9. Программа формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов на ранних этапах обучения с первого по третий курс была направлена на активное формирование ее компонентов: ценностной позиции в общении (ценностный компонент); профессионально значимых коммуникативных качеств – спокойной доброжелательности и открытости (личностный компонент); эмоциональной устойчивости и экспрессивности, эмоционального интеллекта, эмпатии и самоконтроля (эмоциональный компонент); коммуникативных, организаторских и рефлексивных способностей, центрации на альтероцентрическом диалоге в решении коммуникативных задач (деятельностно-компетентностный компонент); обеспечение условий для актуализации опыта вариативного полисубъектного квазипрофессионального и профессионального общения в образовательной среде вуза и школы; коррекцию коммуникативных трудностей и рисков (повышенной тревожности, агрессивности, эгоцентризма, зависимости, преодоление манипулятивных, авторитарных и индифферентных стратегий коммуникативного поведения).

10. Для реализации задач программы использовались активные формы и методы обучения: интенсификация опыта позитивного поддерживающего учебно-профессионального взаимодействия с наставниками и педагогами вуза (ценностный компонент); комплекс мини-тренингов полисубъектного взаимодействия в образовании (личностный компонент); моделирование, супервизия и анализ затрудненного и конфликтогенного общения с разными субъектами образования (эмоциональный компонент); освоение комплекса стратегий и тактик полисубъектного взаимодействия в процессе учебно-профессионального моделирования (деятельностно-компетентностный компонент).

11. Основные направления формирующей работы были направлены: на *диагностику* и самодиагностику показателей и компонентов психологической готовности к профессиональному общению; *формирование* духовно-нравственной направленности в общении; *развитие* профессионально значимых коммуникативных

качеств и способностей личности; коррекцию индивидуальных личностных и эмоциональных коммуникативных трудностей, барьеров и рисков общения; *обучение* коммуникативным действиям, навыкам и умениям по различным функциям и видам общения, освоение диалогических стратегий и компетенций, субъект-субъектной позиции во взаимодействии.

12. Наиболее значимые условия формирования психологической готовности студентов к профессиональному общению вошли в комплекс организационных, дидактических и психолого-педагогических условий:

– организационные условия: административное обеспечение внешних и внутренних организационных ресурсов функционирования (методическое и техническое обеспечение, в том числе создание благоприятной, безопасной, психологически комфортной, современной образовательной среды, а также наличие объемной базы для организации прохождения учебных и производственных (педагогических) практик, привлечение к руководству практической подготовкой обучающихся квалифицированных педагогов-практиков, представителей работодателей – проект «Базовая школа-наставник»); интеграция учебного, воспитательного процесса с деятельностью психологической службы вуза; оптимизация коммуникативного компонента образовательной среды вуза;

– дидактические условия: выбор форм, методов и средств обучения, таких как: интеграция и координация дисциплин, модулей дисциплин и практик на основе актуализации содержания и направленности на освоение профессионального общения будущим педагогом; создание банка коммуникативных задач и ситуаций профессионального общения педагога; комплексное освоение речевых, коммуникативных, информационных и психологических навыков и умений, техник, практик и компетенций общения; сопряженность речевого и иноязычного, реального и виртуального, диалогического и группового общения; развитие коммуникативных качеств и способностей, стратегий, обучение коммуникативным действиям, навыкам, умениям и стратегиям взаимодействия в логике этапов формирования;

– психолого-педагогические условия: поэтапное накопление субъектного опыта теоретического, практического и имитационного моделирования коммуникативных

ситуаций, решения коммуникативных задач профессионального и квазипрофессионального взаимодействия; освоение и применение методов, методик, техник общения; формирование коммуникативных компетенций.

13. Изучение динамики показателей и уровней психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля от первого к третьему курсу в ЭГ1 и ЭГ2 показала существенную положительную динамику по большинству показателей на уровне статистической значимости ($p < 0,05$), что доказывает эффективность формирующей программы на ранних этапах обучения студентов в вузе.

В целом, в контрольном эксперименте низкий уровень психологической готовности как в ЭГ1, так и в ЭГ2 не был выявлен, а в КГ он составил 18,7 %. Высокий уровень в ЭГ1 и ЭГ2 составил 36,3 и 37,5 % соответственно. В КГ высокий уровень в контрольном эксперименте выявлен в 21,9 % случаев.

Динамика большинства показателей и уровней компонентов психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля от первого к третьему курсу в КГ не является статистически значимой ($p > 0,05$), за исключением авторитарности и ситуативной тревожности ($p < 0,05$).

14. Таким образом, в ходе проведенного исследования достигнута поставленная цель и выполнены задачи, подтверждены гипотезы исследования.

Полученные в нашем исследовании результаты позволяют сформулировать перспективные цели и задачи дальнейших изысканий в отношении проблемы:

- сравнительное изучение специфики сформированности и условий формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов различных специальностей и профилей;

- выявление и верификация интегральных уровней психологической готовности к профессиональному общению будущих педагогов различных специальностей и профилей;

- создание обоснованной системы и банка квазипрофессиональных и профессиональных коммуникативных ситуаций и сборников задач формирования психологической готовности к профессиональному общению будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопов, Г. В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 270 с. – Текст : непосредственный.

2. Акопов, Г. В. Социальная психология образования / Г. В. Акопов. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 2000. – 295 с. – Текст : непосредственный.

3. Акопов, Г. В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса / Г. В. Акопов, А. В. Горбачева. – Москва : Машиностроение-1, 2003. – 267 с. – Текст : непосредственный.

4. Алеевская, Ю. И. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования / Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 3. – С. 352–363.

5. Алмаши, С. И. Коммуникативная компетентность как составляющая готовности к педагогической инновационной деятельности / С. И. Алмаши. – Текст : непосредственный // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 13–18.

6. Андреева, Е. А. Внутренняя мотивация как фактор профессионально личностного становления будущих педагогов / Е. А. Андреева, М. С. Асатрян. – Текст : электронный // Современный педагог и наставник : электронный сборник статей по материалам Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Чебоксары, 25 октября 2023 г. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2023. – С. 26–28. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=tojyuf> (дата обращения: 18.04.2024).

7. Андреева, Е. А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки : специальность 19.00.07 «Педагогическая

психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Андреева Екатерина Александровна. – Москва, 2012. – 21 с. – Текст : непосредственный.

8. Анкваб, М. Ф. Профессиональное общение как составляющая коммуникативной компетентности / М. Ф. Анкваб. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 2 (61). – С. 718–721. – URL: <https://moluch.ru/archive/61/8879/> (дата обращения: 30.11.2023).

9. Арутюнян, А. А. Проблема формирования благоприятного психологического климата в школьном коллективе / А. А. Арутюнян. – Текст : непосредственный // Личность в современном мире : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Армавир, 2020. – С. 7–10.

10. Асташова, Н. А. Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования / Н. А. Асташова, С. К. Бондырева, А. П. Сманцер. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 7. – С. 32–67.

11. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – Москва ; Воронеж : МПСИ; МОДЭК, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.

12. Барахович, И. И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям / И. И. Барахович, М. И. Шилова. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2014. – № 2 (28). – С. 37–40.

13. Барахович, И. И. Концепция развития надпрофессиональной коммуникативной компетентности студентов в вузе : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Барахович Ирина Ильинична. – Красноярск, 2014. – 420 с. – Текст : непосредственный.

14. Барахович, И. И. Развитие коммуникативного потенциала будущего педагога: проблемы прогнозирования / И. И. Барахович // Вестник Красноярского

государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – С. 40–44.

15. Барахович, И. И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Барахович Ирина Ильинична. – Красноярск, 2000. – 24 с. – Текст : непосредственный.

16. Бездухов, В. П. Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога / В. П. Бездухов, О. К. Позднякова. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 302–306.

17. Безукладников, К. Э. Психологическая безопасность в школьном и вузовском лингвистическом образовании / К. Э. Безукладников [и др.]. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 134–152.

18. Белоус, О. В. Компетентностный подход в формировании психологического здоровья субъектов образовательного процесса / О. В. Белоус, Е. С. Варца. – Текст : непосредственный // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VIII Международной научной конференции. – Донецк, 2023. – С. 320–322.

19. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – Москва, 1982. – 158 с. – Текст : непосредственный.

20. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва : МПА, 1995. – 328 с. – Текст : непосредственный.

21. Бодалев, А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – 3-е изд., переработанное и дополненное. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с. – Текст : непосредственный.

22. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного) : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой

степени доктора психологических наук / Божович Елена Дмитриевна. – Москва, 2016. – 57 с. – Текст : непосредственный.

23. Большакова, О. Б. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у студентов вуза в контексте ресурсного подхода : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Большакова Олеся Борисовна. – Хабаровск, 2019. – 26 с. – Текст : непосредственный.

24. Бочарова, Т. И. Непринужденная коммуникация в профессиональной деятельности / Т. И. Бочарова. – Текст : непосредственный // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. – 2016. – Т. 2, № 2. – С. 78–82.

25. Братченко, С. Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала : методическое пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. – Псков, 1997. – 68 с. – Текст : непосредственный.

26. Васильева, А. С. Влияние характерологических особенностей личности педагога на поведение в конфликтной ситуации / А. С. Васильева, А. С. Вокуева, А. А. Николаева. – Текст : непосредственный // Вестник университета. – 2019. – № 2. – С. 157–163.

27. Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.

28. Вачков, И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / И. В. Вачков. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 36–50.

29. Волкова, Е. Н. Психология субъектности педагога / под ред. Е. Н. Волковой ; Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета. – Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.

30. Вьюгина, Е. А. Проблемы коммуникативной компетентности у будущих учителей / Е. А. Вьюгина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 2-3-1. – С. 372–380.

31. Вьюгина, Е. А. Психологические характеристики и возможности развития коммуникативной компетентности будущего педагога в образовательной среде вуза / Е. А. Вьюгина. – Текст : непосредственный // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 4 (70). – С. 211–214.

32. Вьюгина, Е. А. Факторы образовательной среды колледжа как предикторы формирования коммуникативной компетентности будущих педагогов : специальность 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Вьюгина Елена Александровна. – Калининград, 2025. – 192 с. – Текст : непосредственный.

33. Гадаборшева, З. И. Формирование психологической устойчивости личности студентов педагогического вуза : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Гадаборшева Зарина Израйловна. – Пятигорск, 2015. – 24 с. – Текст : непосредственный.

34. Галицких, Е. О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : монография / Е. О. Галицких. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 264 с. – Текст : непосредственный.

35. Ганпанцурова, О. Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ганпанцурова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2021. – 211 с. – Текст : непосредственный.

36. Григорьева-Голубева, В. А. Особенности педагогического взаимодействия в свете аксиологического подхода к образованию / В. А. Григорьева-Голубева. –

Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2016. – № 3. – С. 100–109.

37. Григорьева-Голубева, В. А. Универсальные гуманистические ценности в контексте педагогической деятельности / В. А. Григорьева-Голубева, И. В. Евграфова. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 127–136.

38. Гридчин, А. А. Коммуникативные барьеры как источник конфликтных ситуаций в школьном социуме / А. А. Гридчин, Е. Н. Цыганкова. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – № 2. – С. 9–13.

39. Данилова, О. В. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Данилова Ольга Вячеславовна. – Санкт-Петербург, 2022. – 24 с. – Текст : непосредственный.

40. Демина, В. А. Обобщение результатов понимания студентами факультета иностранных языков специфики и сущности профессионального общения как средства становления творческого и созидющего профессионала / В. А. Демина. – Текст : непосредственный // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : Интерактив-плюс, 2017. – С. 117–121.

41. Демина, В. А. Становление профессионального общения будущего учителя: на материале факультета иностранных языков : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Демина Виктория Александровна. – Петропавловск-Камчатский, 2002. – 21 с. – Текст : непосредственный.

42. Дмитриева, Е. Е. Психологическое исследование коммуникативной толерантности у студентов высшей педагогической школы / Е. Е. Дмитриева,

О. В. Суворова, П. А. Егорова [и др.]. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 161–172.

43. Дмитриева, Л. Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дмитриева Людмила Геннадьевна. – Самара, 2011. – 38 с. – Текст : непосредственный.

44. Долганов, Д. Н. Межличностные отношения в контексте поликультурного образования / Д. Н. Долганов. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – Т. 3, № 3 (63). – С. 35–39.

45. Дохоян, А. М. Современные технологии в системе коммуникативной подготовки бакалавров / А. М. Дохоян, С. А. Стельмах. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации : сборник статей X Международной научно-практической конференции. – Армавир, 2022. – С. 238–241.

46. Елфимова, Н. В. Исследование деформаций межличностного взаимодействия в системе «Педагог-учащийся» / Н. В. Елфимова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 3. – С. 89–95.

47. Ефимова, Н. С. Психология общения : практикум по психологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по укрупненной группе специальностей 44.03.00 «Образование и педагогические науки» (квалификация (степень) «бакалавр») / Н. С. Ефимова. – Москва : Форум – Инфра-М, 2018. – 191 с. – Текст : непосредственный.

48. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Ф. Жукова. – Текст : непосредственный // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – Т. 320, № 6 : Экономика. Философия, социология и культурология. История. – С. 117–121.

49. Журавлева, Ю. А. Переживание педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса : специальность 19.00.07

«Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Журавлева Юлия Александровна. – Саратов, 2020. – 205 с. – Текст : непосредственный.

50. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2001. – 382 с. – Текст : непосредственный.

51. Игнатова, Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение преподавателей и студентов в конфликте : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Игнатова Екатерина Сергеевна. – Самара, 2015. – 22 с. – Текст : непосредственный.

52. Иванова, Н. В. Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования : специальность 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Иванова Наталья Валентиновна. – Рязань, 2022. – 49 с. – Текст : непосредственный.

53. Кан-Калик, В. А. Основы профессионального педагогического общения: Учебное пособие. Грозный, 1979. 138 с.

54. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с. – Текст : непосредственный.

55. Кан-Калик, В. А. Педагогическое мастерство / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва, 1990. – 196 с. – Текст : непосредственный.

56. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

57. Кириллова, О. В. Теоретические и методологические основы профессионально педагогического общения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Кириллова Ольга Васильевна. – Чебоксары, 1998. – 403 с. – Текст : непосредственный.

58. Киричкова, Т. С. Особенности развития социально-психологической компетентности студентов гуманитарного направления подготовки в условиях аттестации : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Киричкова Татьяна Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2019. – 26 с. – Текст : непосредственный.

59. Кисляков, П. А. Психологическая безопасность образовательной среды и ее субъектов / П. А. Кисляков [и др.]. – Шуя : Ивановский государственный университет, 2024. – 180 с. – ISBN 978-5-86229-482-8. – Текст : непосредственный.

60. Кисляков, П. А. Наставничество как ресурс формирования профессиональной устойчивости молодого педагога / Е. А. Шмелева, С. А. Коноплев, П. А. Кисляков, Н. Ю. Прияткина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2025. – Т. 24, № 2 (175). – С. 157–163. – DOI 10.17922/2071-5323-2025-24-2-157-163.

61. Климов, Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учебное пособие для студентов, магистрантов и аспирантов кл. и пед. вузов России / Е. А. Климов. – Москва : Изд-во Московского ун-та ; Академия, 2004. – 239 с. – Текст : непосредственный.

62. Ключкова, Л. В. Развитие личностной зрелости студентов во взаимодействии с преподавателями в образовательном процессе вуза : : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ключкова Лилия Владимировна. – Пятигорск, 2016. – 230 с. – Текст : непосредственный.

63. Ковалев, Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.

64. Козина, О. В. Фасилитирующая, составляющая в структуре профессиональной деятельности педагога / О. В. Козина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 141–145.

65. Кондратьева, С. В. Психолого-педагогические проблемы общения : учебное пособие по спецкурсу для студентов 3–4-х курсов / С. В. Кондратьева. – Гродно : Гродненский государственный университет, 1982. – 66 с. – Текст : непосредственный.

66. Коноваленко, М. Ю. Психология делового общения : учебник для вузов / М. Ю. Коноваленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 127 с. – ISBN 978-5-534-20163-5. – Текст : непосредственный.

67. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688 // Собрание законодательства Рос. Федерации. – 2022. – № 27. – Ст. 4873. – Текст : непосредственный.

68. Ксенофонтова, А. Н. Основы профессиональной коммуникации педагога / А. Н. Ксенофонтова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-4. – С. 141–145.

69. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1972. – 255 с. – Текст : непосредственный.

70. Крутецкий, В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития : учебное пособие / В. А. Крутецкий. – Москва : Прометей, 1991. – 109 с. – Текст : непосредственный.

71. Кудинова, Г. Ф. Современная профессиональная коммуникация / Г. Ф. Кудинова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2022. – Т. 3, № 1 (62). – С. 253–256.

72. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг ; АПН СССР, НИИ проф.-техн. педагогики, НИИ педагогики. – Таллинн: Валгус, 1980. – 334 с. – Текст : непосредственный.

73. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1979. – 47 с. – Текст : непосредственный.

74. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – Москва : Академия ; Смысл, 2007. – 365 с. – Текст : непосредственный.

75. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., исправленное и дополненное. – Москва : Смысл, 1997. – 365 с. – Текст : непосредственный.

76. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – Москва : МПСЧ, 2004. – 448 с. – Текст : непосредственный.

77. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

78. Лебедева, О. В. Психологическое здоровье будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Лебедева Оксана Валерьевна. – Рязань, 2021. – 48 с. – Текст : непосредственный.

79. Лебедева, О. В. Психологическая готовность будущих педагогов к работе с различными категориями проблемных детей / О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная, Н. В. Ключкова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-4. – С. 281–287.

80. Лизунова, Л. Р. Готовность студентов к педагогической деятельности: потенциал и результативность демонстрационного экзамена / Л. Р. Лизунова, Б. А. Крузе, Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования.

Педагогика и психология. 2025. – №. 22. – С. 90–98. – DOI 10.24412/2712-827X-2025-22-90-98.

81. Ловков, С. Г. Профессионально важные качества будущих педагогов-психологов и их формирование в период обучения в вузе : 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ловков Сергей Григорьевич. – Нижний Новгород, 2024. – 25 с. – Текст : непосредственный.

82. Ловков, С. Г. Формирование профессиональной идентичности в образовательном пространстве вуза / С. Г. Ловков. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 2 (48). – С. 130–137.

83. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; Российская академия наук, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1999. – 349 с. – Текст : непосредственный.

84. Ломов, Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психики. – Москва, 1976. – 130 с. – Текст : непосредственный.

85. Мазурова, Е. В. Формирование готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля: этапы практической подготовки в процессе обучения в вузе / Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: духовно-нравственные основы профессионализма : сборник научных статей IX Всероссийской межведомственной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2025. – С. 186–191.

86. Мазурова, Е. В. Ценностно-мотивационный компонент психологической готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля: направленность личности в общении / Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2024. – С. 348–350.

87. Мазурова, Е. В. Результаты апробации программы формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля / Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2025. – № 3 (99). – С. 252–260. – DOI 10.51944/20738536_2025_3_252.

88. Марголис, А. А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации : учебное пособие / А. А. Марголис. – Москва : МГППУ, 2019. – 382 с. – Текст : непосредственный.

89. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.

90. Матяш, О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / О. И. Матяш. – Текст : непосредственный // Сибирь. Философия. Образование. – 2002. – № 6. – С. 36–47.

91. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), одобренные Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 25 ноября 2021 г. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismominprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii> (дата обращения: август 2025 г.). – Режим доступа : для авториз. пользователей. – Текст : электронный.

92. Мирошниченко, Е. В. Развитие культуры межнационального общения у будущих педагогов в процессе обучения в вузе : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. В. Мирошниченко. – Хабаровск, 2019. – 24 с. – Текст : непосредственный.

93. Митина, Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово, 1996. – 49 с. – Текст : непосредственный.

94. Митина, Л. М. Психологический аспект труда учителя : учебное пособие / Л. М. Митина. – Тула, 1991. – 178 с. – Текст : непосредственный.

95. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Митина Лариса Максимовна. – Москва, 1995. – 43 с. – Текст : непосредственный.

96. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 215 с. – Текст : непосредственный.

97. Митина, Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход / Л. М. Митина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – Серия 20 : Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 48–64.

98. Моисеева, Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Моисеева Наталия Николаевна. – Самара, 2007. – 25 с. – Текст : непосредственный.

99. Моисеева, Н. Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Моисеева Наталия Николаевна. – Самара, 2007. – 219 с. – Текст : непосредственный.

100. Монжиевская, В. В. О результатах исследований проблемы общения в профессиональной деятельности и подготовки к нему специалистов / В. В. Монжиевская. – Текст : непосредственный // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – № 3. – С. 166–175.

101. Монжиевская, В. В. Общение в профессиональной деятельности: сущность, функции, критерии функционирования / В. В. Монжиевская. – Текст : электронный // Известия Иркутского государственного университета. – Серия :

Психология. – 2015. – Т. 11. – С. 37–45. – URL: <http://isu.ru/izvestia> (дата обращения: 30.11.2023).

102. Монжиевская, В. В. Подготовка студентов вуза к деловому общению : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Монжиевская Вера Владимировна. – Иркутск, 2000. – 226 с. – Текст : непосредственный.

103. Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогика, 1984. – 111 с. – Текст : непосредственный.

104. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2004. – Текст : непосредственный.

105. Овсянникова, Е. А. Формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Овсянникова Елена Александровна. – Магнитогорск, 2006. – 24 с. – Текст : непосредственный.

106. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учебное пособие для студентов психологических факультетов вузов / А. Б. Орлов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.

107. Орлова, Е. А. Искусство общения («Я и другой») : методическое пособие для студентов и педагогов / Е. А. Орлова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1995. – 50 с. – Текст : непосредственный.

108. Орлова, Е. А. Методика и техника педагогического общения : методические рекомендации для учителей и студентов / Е. А. Орлова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1993. – 31 с. – Текст : непосредственный.

109. Орлова, Е. А. Психологические основы формирования оптимального педагогического общения будущего учителя / Е. А. Орлова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1997. – 182 с. – Текст : непосредственный.

110. Орлова, Е. А. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Орлова Елена Александровна. – Тула, 1998. – 323 с. – Текст : непосредственный.

111. Орлова, Е. А. Методические рекомендации по формированию культуры профессионального общения / Е. А. Орлова, Д. И. Чемоданова. – Могилев, 1991. – 18 с. – Текст : непосредственный.

112. Орлова, Е. А. Тренинг развития интуиции в педагогическом общении : методические рекомендации для студентов и педагогов / Е. А. Орлова, Д. И. Чемоданова. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 1995. – 16 с. – Текст : непосредственный.

113. Основы вожатской деятельности : методическое пособие. Квалификация выпускника – бакалавр / авт.-сост. С. В. Большаков [и др.] ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2019. – 126 с. – Текст : непосредственный.

114. Педагогическая психология : учебник для бакалавров: для обучающихся по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование / под ред. В. А. Гуружапова. – Москва : Юрайт, 2013. – 493 с. – Текст : непосредственный.

115. Перепелица, Л. А. Коммуникативная компетентность как источник жизненных ресурсов подростков / Л. А. Перепелица [и др.]. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Серия : Познание. – 2022. – № 12. – С. 73–77.

116. Петровская, Л. А. Компетентность в общении (социально-психологический тренинг) / Л. А. Петровская. – Москва, 1989. – 180 с. – Текст : непосредственный.

117. Петровская, Л. А. Общение – компетентность – тренинг : избранные труды / Л. А. Петровская. – Москва : Смысл, 2007. – 387 с. – ISBN 978-5-89357245-2. – Текст : непосредственный.

118. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с. – Текст : непосредственный.

119. Петровский, А. В. Теоретическая психология : учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Академия, 2001. – 496 с. – Текст : непосредственный.

120. Прогожук, Т. В. Психологические условия реализации личностноразвивающего взаимодействия в образовательной среде вуза : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Прогожук Татьяна Васильевна. – Пятигорск, 2012. – 231 с. – Текст : непосредственный.

121. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с. – Текст : непосредственный.

122. Психология подростка от 11 до 18 лет : методики и тесты / С. Костромина, А. Реан ; под ред. А. Реана. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2007. – 124 с. – Текст : непосредственный.

123. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – Москва : Когито-Центр, 2015. – 672 с. – Текст : непосредственный.

124. Реан, А. А. Психология личности: Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак ; Москва : Олма-Пресс, 2004. – 407 с. – Текст : непосредственный.

125. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с. – Текст : непосредственный.

126. Решетова, Е. Е. Психологическая готовность педагогов дополнительного образования к культурологической работе с подростками : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени

кандидата психологических наук / Решетова Екатерина Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2014. – 24 с. – Текст : непосредственный.

127. Роджерс, К. Р. Гуманистическая психология: теория и практика / К. Р. Роджерс ; под ред. А. Н. Сухова. – Москва : Московский психолого-социальный университет, 2013. – 450 с. – Текст : непосредственный.

128. Рубцов, В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В. В. Рубцов. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.

129. Руденский, Е. В. Социальная психология : курс лекций / Е. В. Руденский. – Москва : ИНФРА-М ; Новосибирск : Новосибирский государственный университет экономики и управления, 1997. – 221 с. – Текст : непосредственный.

130. Селукова, Н. С. К проблеме становления педагогического общения у студентов педагогического вуза / Н. С. Селукова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогического опыта. – 2019. – № 43. – С. 82–86.

131. Селукова, Н. С. Тренинг профессионального педагогического общения / Н. С. Селукова. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, 2023. – 80 с. – ISBN 978-5-93008-396-5. – Текст : непосредственный.

132. Селукова, Н. С. Сохранение психологического здоровья педагога как важный фактор осуществления эффективного профессионального общения / Н. С. Селукова. – Текст : непосредственный // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 77–89.

133. Селукова, Н. С. Формирование психологической готовности к профессиональному общению у будущих педагогов дошкольного образования в период обучения в вузе : специальность 5.3.4 «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Селукова Наталья Сидоровна. – Нижний Новгород, 2025. – 208 с. – Текст : непосредственный.

134. Семидел, М. С. Психологические условия развития профессиональной компетенции будущего педагога средствами интегративного учебного содержания специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Семидел Марина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2012. – 190 с. – Текст : непосредственный.

135. Серединцева, А. С. Актуальные подходы в современном иноязычном образовании : учебное пособие / А. С. Серединцева, В. А. Цыбанева ; Волжский филиал Волгоградского государственного университета. – Волгоград : Сфера, 2023. – 132 с. – Текст : непосредственный.

136. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с. – Текст : непосредственный.

137. Сериков, В. В. Личностно ориентированное образование : поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – Москва, 1998. – 182 с. – Текст : непосредственный.

138. Сериков, В. В. Личностно развивающее образование : два десятилетия исканий / В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8 (62). – С. 14–20.

139. Синякова, М. Г. Развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Синякова Марина Геннадьевна. – Москва, 2013. – 400 с. – Текст : непосредственный.

140. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.

141. Смирнова, Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат

диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Смирнова Елена Алексеевна. – Москва, 2007. – 37 с. – Текст : непосредственный.

142. Соколова, Г. Е. Коммуникативные основы педагогического общения / Соколова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. – Серия : Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 52–58.

143. Солынин Н. Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Солынин Никита Эдуардович. – Ярославль, 2014. – 20 с. – Текст : непосредственный.

144. Спиридонова, Г. Г. Формирование культуры самопрезентации студентов педагогических профилей (на примере деятельности психологического центра вуза) : специальность 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Спиридонова Галина Геннадьевна. – Челябинск, 2022. – 27 с. – Текст : непосредственный.

145. Суворова, О. В. Культура общения педагога как фактор психологической безопасности образовательной среды: к определению понятия / О. В. Суворова, Т. М. Сорокина. – Текст : непосредственный // Научные 161 исследования – основа современной инновационной системы : сборник статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 7 июня 2025 г. – Уфа : Омега Сайнс, 2025. – С. 212–214.

146. Суворова, О. В. Профессионально важные коммуникативные качества личности вожатого детского оздоровительного лагеря / О. В. Суворова, И. И. Ушаков – Текст : непосредственный // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2023. – № 53 (72). – С. 143–149.

147. Суворова, О. В. Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей : монография / О. В. Суворова, Е. С. Сычева ; Нижегородский филиал Института бизнеса и политики. – Нижний Новгород, 2012. – 239 с. – Текст : непосредственный.

148. Суворова, О. В. Персонифицированный опыт как фактор прогнозирования профессионально-коммуникативных качеств студентов – будущих педагогов / О. В. Суворова [и др.]. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 46. – С. 299–317.

149. Суворова, О. В. Прогнозирование трудностей профессионального общения с разными субъектами образовательного процесса будущими педагогами / О. В. Суворова, Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сборник материалов V Всероссийского симпозиума (с международным участием), посвященного 145-летию уголовно-исполнительной системы и 90-летию Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. – Рязань, 2024. – С. 791–799.

150. Суворова, О. В. Психологическая готовность к профессиональному общению будущих педагогов: к проблеме онтологического статуса понятия / О. В. Суворова, Н. С. Селукова, Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 1 (26). – С. 137–145.

151. Суворова, О. В. Формирование готовности к профессиональному общению у будущих учителей гуманитарного профиля: структурно-содержательная композиция учебных курсов и практик / О. В. Суворова, Е. В. Мазурова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – Серия № 1 : Психологические и педагогические науки. – 2023. – Вып. 2. – С. 309–321.

152. Суворова, О. В. Формирование коммуникативного базиса психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя в условиях учебной практики / О. В. Суворова, Е. В. Мазурова. – Текст :

непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81 (3). – С. 360–364.

153. Столяренко, Л. Д. Педагогическое общение / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 541 с. – Текст : непосредственный.

154. Сысоева, Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления / Е. Ю. Сысоева. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2018. – Т. 24, № 4. – С. 48–53.

155. Тихомирова, Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности / Ю. М. Тихомирова. – Текст : электронный // Психологические науки: теория и практика : материалы II Международной научной конференции, Москва, март 2014 г. – Москва : Буки Веди, 2014. – С. 6–9. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/> (дата обращения: 29.01.2024).

156. Ткаченко, И. В. Взаимодействие школы и семьи в работе с детьми с особыми образовательными потребностями / И. В. Ткаченко, Ф. О. Семенова. – Текст : непосредственный // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: семья и личность : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск, 2024. – С. 224–229.

157. Фролова, Е. В. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития / Е. В. Фролова [и др.]. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 227–239.

158. Фалей, М. В. Педагогическое общение : учебное пособие / М. В. Фалей. – Южно-Сахалинск : Изд-во Сахалинского государственного университета, 2014. – 116 с. – Текст : непосредственный.

159. Фалунина, Е. В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание

ученой степени доктора психологических наук / Фалунина Елена Васильевна. – Братск, 2012. – 475 с. – Текст : непосредственный.

160. Филатова, Л. Э. Психолого-педагогические условия формирования компетентности в общении студентов-психологов : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Филатова Лилия Эльдаровна. – Москва, 2012. – 20 с. – Текст : непосредственный.

161. Хомова, Н. А. Психологические условия развития учебно-профессиональной деятельности студентов как системообразующего компонента профессиональной компетенции будущего специалиста : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Хомова Наталья Александровна. – Нижний Новгород, 2015. – 23 с. – Текст : непосредственный.

162. Хребин, М. В. Психологические особенности успешной самореализации студентов в условиях профессионального становления : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Хребин Максим Владимирович. – Ростов-на-Дону, 2019. – 26 с. – Текст : непосредственный.

163. Хусаинова, С. В. Коммуникативные механизмы деструктивного воздействия на личность и защита от них / С. В. Хусаинова. – Текст : непосредственный // Культурная сложность и риски радикализации в региональном сообществе: этничность, религиозность, гендер / Д. М. Гараев, А. В. Иванов, В. Е. Козлов [и др.] ; под ред. В. Е. Козлова, Т. А. Титовой. – Казань : Изд-во ФГБНУ «ИППСП», 2022. – С. 171–227.

164. Хусаинова, С. В. Взаимосвязь структуры общения с типологией субъектной регуляции деятельности обучающихся / П. В. Лебедчук, С. В. Хусаинова. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – № 3 (101). – С. 22–32. – DOI 10.21510/18173292_2023_101_3_22_32.

165. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении : научно методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. – Текст : непосредственный.

166. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская. – Текст : непосредственный // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сборник научных трудов / под ред. А. А. Орлова. – Тула : Изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.

167. Хухлаева, О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2002. – 208 с. – Текст : непосредственный.

168. Черномырдина, Т. Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Черномырдина Татьяна Николаевна. – Самара, 2018. – 27 с. – Текст : непосредственный.

169. Шкрябко, И. П. Эмоциональный интеллект как фактор психологического благополучия личности / И. П. Шкрябко. – Текст : непосредственный // Психологическое здоровье: ожидания и ресурсы : сборник материалов I Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Армавирский государственный педагогический университет. – Киров, 2023. – С. 140–143.

170. Abbas, A. Communicative Competence and the Improvement of University Teaching: Insights from the field / A. Abbas, M. Mclean. – Text : direct // British Journal of Sociology of Education. – 2003. – № 24, Issue 1. – P. 69–82. – DOI 10.1080/01425690301913.

171. Buchstein, H. Observing Communicative Competences / H. Buchstein. – Text : direct // Philosophy & Social Criticism. – 2017. – Vol. 43, Issue 3. – P. 252–253. – DOI 10.1177/0191453716671271.

172. Gulbaram, M. Development of Professional Culture in the Activities of Future Teachers and Psychologists / M. Gulbaram [et al.]. – Text : electronic // Cypriot Journal of Educational Sciences. – 2021. – T. 16, №. 6. – С. 3156–3167. – URL: <https://www.un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6517> (accessed: 25.02.2024).

173. Habermas, J. Towards a Theory of Communicative Competence / J. Habermas. – Text : direct // Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy. – 1970. – Vol. 13, Issue 1–4. – P. 360–375. – DOI 10.1080/00201747008601597.

174. MacCann, C. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis / C. MacCann, Y. Jiang, L. E. Brown, K. S. Double. – Text : direct // Psychological Bulletin. – 2020. – Vol. 146 (2). – P. 150–186.

175. Prosekov, A. Y. Case Study of the Formation of the Operational Component of the Psychological Readiness of University Graduates to Overcome Difficult Life Situations in Their Future Professional Activities / A. Y. Prosekov, I. S. Morozova, Z. V. Kretsan. – Text : direct // European Journal of Contemporary Education. – 2021. – T. 10, №. 1. – P. 103–112.

176. Romanyuk, S. Z. Competence-Based Readiness of Future Teachers to Professional Activity in Educational Institutions / S. Z. Romanyuk [et al.]. – Text : direct // Journal of Curriculum and Teaching. – 2022. – T. 11, №. 2. – P. 42–55.

177. Rong, J. Foresight methods in pedagogical design of university learning environment / J. Rong, N.V. Buldakova, S. N. Sorokoumova [et al.]. – Text : electronic // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – Vol. 13, № 8. – P. 5281–5293.

178. Sapargaliyeva, A. Zh. Principles of forming readiness of future psychologist teachers to work with the family of students / A. Zh. Sapargaliyeva, A. Karimov. – Text : direct // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2023. – № 1. – P. 45–51.

179. Suvorova, O. V. Experience of Emotional and Physical Violence and Psychological Boundaries of Personality of Psychology Students / O. V. Suvorova, S. N. Sorokoumova, A.V. Gutko [et al.] // Espacios. – 2017. – Vol. 38, № 56. – P. 34.

180. Troth, A. C. Emotional Intelligence, Communication Competence, and Student Perceptions of Team Social Cohesion / A. C. Troth, P. J. Jordan, S. A. Lawrence. – Text :

direct // Journal of Psychoeducational Assessment. – 2012. – Vol. 30, Issue 4. – P. 414–424. – DOI 10.1177/0734282912449447.

181. Wennergren, A. C. Teachers and Students Together in a Professional Learning Community / A. C. Wennergren, U. Blossing. – Text : direct // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2015. – Vol. 61, Issue 1. – P. 47–59. – DOI 10.1080/00313831.2015.1066441.

Иные:

182. О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации и отдельных положений некоторых актов Правительства Российской Федерации : Постановление Правительства Рос. Федерации от 7 октября 2021 г. № 1701. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402807035/?ysclid=mg568e638u709115710> (дата обращения: август 2025 г.). – Режим доступа: для авториз. пользователей. – Текст : электронный.

183. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 22 февраля 2018 г. № 125 (по состоянию на 8 февраля 2021 г.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: www.pravo.gov.ru. (дата обращения: 12.04.2025).

184. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (по состоянию на 5 августа 2016 г.) // Российская газета. – 2013. – 18 декабря. – № 285.

185. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (по состоянию на 15 октября 2025 г.) // Собрание законодательства Рос. Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Пакет методик для исследования психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля

Методика 1. Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов и Л. В. Карпушина)

Выявление причин действий, поступков, деятельности человека – процедура, требующая кропотливого изучения. Исследование жизненных ценностей человека является одним из важнейших направлений в выявлении этих причин. Ценности являются «специфической формой смысловых образований в личностных структурах», а потому имеют непосредственное отношение к осмысленной мотивации деятельности.

Предлагаемый вариант опросника жизненных ценностей призван помочь практическому психологу как в индивидуальной диагностике и консультировании, так и при исследовании различных групп (трудовых и учебных коллективов) по проблемам мотивации, для лучшего понимания важности различных жизненных сфер деятельности.

Данная методика получила название «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ), исходя из целей и задач исследования – определения мотивационно-ценностной структуры личности.

Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Под термином «ценность» мы понимаем отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность.

Перечень жизненных ценностей включает:

1. Развитие себя, т.е. познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.
2. Духовное удовлетворение, т.е. руководство морально-нравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.
3. Креативность, т.е. реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.
4. Активные социальные контакты, т.е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей, реализация своей социальной роли.
5. Собственный престиж, т.е. завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.
6. Высокое материальное положение, т.е. обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.
7. Достижение, т.е. постановка и решение определенных жизненных задач как главных жизненных факторов.
8. Сохранение собственной индивидуальности, т.е. преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Терминальные ценности реализуются по-разному, в различных жизненных сферах. Под жизненной сферой понимается социальная сфера, где осуществляется деятельность человека. Значимость той или иной жизненной сферы для разных людей неодинакова.

Перечень жизненных сфер:

1. Сфера профессиональной жизни.
2. Сфера образования.
3. Сфера семейной жизни.
4. Сфера общественной активности.
5. Сфера увлечений.
6. Сфера физической активности.

Опросник направлен на изучение индивидуальной системы ценностей человека с целью лучшего понимания смысла его действия или поступка. Самобытность человека вырабатывается относительно основных ценностей, признаваемых в обществе. Но личностные ценности могут и не воспроизводить точную копию ценностей общественных.

В конструкцию опросника входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Данная шкала разработана на основе опросника американских психологов Дугласа П. Крауна и Дэвида А. Марлоу; она позволяет выявить, во-первых, степень зависимости человека от других людей, во-вторых, выдает ли человек в качестве ответа желаемые, одобряемые всеми общественные ценности или свою индивидуальную (а не эталонную) систему жизненных ценностей. Чем выше результат, тем больше поведение испытуемого (на вербальном уровне) соответствует одобряемому образцу.

Условия проведения

Морфологический тест жизненных ценностей состоит из 112 утверждений (прилож. 1), каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по 5-балльной системе. Перед началом тестирования испытуемому дается следующая инструкция:

«Вам предлагается опросник, в котором описаны различные желания и стремления человека. Просим Вас оценить каждое утверждение по 5-балльной шкале следующим образом:

- если для Вас смысл утверждения не имеет никакого значения, то в соответствующей клетке бланка поставьте цифру 1;
- если для Вас имеет небольшое значение, то поставьте цифру 2;
- если для Вас имеет определенное значение – поставьте цифру 3;
- если для Вас это ВАЖНО – поставьте цифру 4;
- если для Вас это ОЧЕНЬ ВАЖНО – поставьте цифру 5.

Просим Вас помнить, что здесь не может быть правильных и неправильных ответов и что самым правильным будет правдивый ответ. Старайтесь не использовать для оценки утверждения цифру «3».

Опрос необходимо проводить при соблюдении благоприятного эмоционального климата. Экспериментатор должен быть доброжелательным, должен уметь ответить на возникающие вопросы, но не провоцировать определенный ответ испытуемого на утверждение. При групповом проведении опроса каждый испытуемый должен иметь свой текст опросника. Допускается зачитывание утверждений экспериментатором вслух для всей группы. Каждый должен ответить индивидуально.

Порядок обработки полученных результатов

Прежде чем приступить к обработке полученных данных, необходимо убедиться в том, что бланк ответов заполнен целиком.

Далее суммируем баллы ответов в соответствии с ключом. Таким образом получаем первичные тестовые результаты. В шкале достоверности при подсчете необходимо учитывать знак. Все ответы со знаком минус инвертируются. Так, если испытуемый ставит 5 баллов в ответе на утверждение, относящееся к шкале достоверности, то ему соответствует 1 балл. Если же за утверждение с отрицательным значением испытуемый ставит 1 балл, то ему будет соответствовать 5 баллов.

После подсчетов все результаты заносятся в таблицу. Предложенные ценности относятся к разнонаправленным группам: духовно-нравственные ценности и эгоистически-престижные (прагматические). Это концептуально важно для определения направленности деятельности личности или группы. К первым относятся: саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность и активные социальные контакты, отражающие нравственно-деловую направленность. Соответственно, ко второй подгруппе ценностей относятся: престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности. Они в свою очередь отражают эгоистически-престижную направленность личности.

При всех низких значениях – направленность личности неопределенная, без выраженного предпочитаемого целеполагания. При всех высоких баллах – направленность

личности противоречивая, внутриконтликтная. При высоких баллах ценностей 1-й группы направленность личности является гуманистической, 2 -и группы - прагматической.

Для графического представления полученных результатов и анализа соотношения ценностей внутри структуры жизненных ценностей личности разработан бланк-график, позволяющий установить соотношение между социально одобряемыми и социально неодобряемыми ценностями, мотивами.

Таблица 25. Ключ к морфологическому тесту жизненных ценностей.

Жизненные ценности	Жизненные сферы						Шкала достоверности
	профес.	образов.	семья	общест.	увлеч.	физич.	
Развитие себя	1	15	27	37	45	51	+7
	57	71	83	93	101	107	
Духовное удовлетворение	8	2	16	28	38	46	-14
	64	58	72	84	94	102	+20
Креативность	21	9	3	17	29	39	+31
	77	65	59	73	85	95	-40
Социальные контакты	32	22	10	4	18	30	+47
	88	78	66	60	74	86	+52
Собственный престиж	41	33	23	11	5	19	-55
	97	89	79	67	61	75	-63
Достижения	48	42	34	24	12	6	+70
	104	98	90	80	68	62	+76
Материальное положение	53	49	43	35	25	13	+87
	109	105	99	91	81	69	+96
Сохранение индивидуальности	56	54	50	44	36	26	-103
	112	110	106	100	92	82	-108 -111

Опросник МТЖЦ

Инструкция:

Просим оценить Ваши желания и стремления, побуждающие Вас к определенным действиям, по 5-балльной шкале, проговаривая фразу:

«Для меня сейчас (ваша оценка) ...»

- если утверждение *не имеет никакого значения*, поставьте в бланке цифру «1»
- если утверждение *имеет небольшое значение*, поставьте цифру «2»
- если утверждение *имеет определенное значение*, поставьте цифру «3»;
- если утверждение *важно*, поставьте цифру «4»;
- если утверждение *очень важно*, поставьте цифру «5».

1. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию
2. Учиться, чтобы узнавать что-то новое в изучаемой области знания
3. Чтобы облик моего жилища постоянно изменялся
4. Общаться с разными людьми, участвовать в общественной деятельности

5. Чтобы люди, с которыми я провожу свободное время, увлекались тем же чем и я
6. Чтобы участие в спортивных состязаниях помогало мне в установлении личных рекордов
7. Испытывать антипатии к другим
8. Иметь интересную работу, полностью поглощающую меня
9. Создавать что-то новое в изучаемой мною области знания
10. Быть лидером в моей семье
11. Не отставать от времени, интересоваться общественно-политической жизнью
12. В своем увлечении быстро достигать намеченных целей
13. Чтобы физическая подготовленность позволяла надежно выполнять работу, дающую хороший заработок
14. Позлословить, когда у людей неприятности
15. Учиться чтобы «не зарывать свой талант в землю»
16. Вместе с семьей посещать концерты, театры, выставки
17. Применять свои собственные методы в общественной деятельности
18. Состоять членом какого-либо клуба по интересам
19. Чтобы окружающие замечали мою спортивную подтянутость
20. Не испытывать чувства досады, когда высказывают мнение, противоположное моему
21. Изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии
22. Чтобы уровень моей образованности позволял чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми
23. Вести такой образ семейной жизни, который ценится обществом
24. Добиваться конкретных целей, занимаясь общественной деятельностью
25. Чтобы мое увлечение помогало укрепить мое материальное положение
26. Чтобы физическая подготовленность делала меня независимым в любых ситуациях
27. Чтобы семейная жизнь исправила некоторые недостатки моей натуры
28. Находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни
29. В свободное время создавать нечто новое, ранее не существовавшее
30. Чтобы моя физическая форма позволяла мне уверенно общаться в любой компании
31. Не испытывать колебаний, когда кому-то нужно помочь в беде
32. Иметь приятельские отношения с коллегами по работе
33. Учиться, чтобы не отстать от людей моего круга
34. Чтобы мои дети опережали в своем развитии сверстников
35. Получать материальное вознаграждение за общественную деятельность
36. Чтобы мое увлечение подчеркивало мою индивидуальность
37. Развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью
38. Полностью сосредоточиться на своем увлечении, проводя свободное время за хобби
39. Придумывать новые упражнения для физической разминки
40. Перед длительной поездкой всегда продумывать, что взять с собой
41. Какое впечатление моя работа оказывает на других людей
42. Получить высшее образование или поступить в аспирантуру, получить ученую степень
43. Чтобы моя семья обладала очень высоким уровнем материального благосостояния
44. Твердо отстаивать определенную точку зрения в общественно-политических вопросах
45. Знать свои способности в сфере хобби
46. Получать удовольствие даже от тяжелой физической нагрузки
47. Внимательно слушать собеседника, кто бы он ни был
48. В работе быстро достигать намеченных целей
49. Чтобы уровень образования помог бы мне укрепить мое материальное положение
50. Сохранять полную свободу и независимость от членов моей семьи
51. Чтобы активная физическая деятельность позволяла изменять мой характер
52. Не думать, когда у людей неприятности, что они получили по заслугам
53. Чтобы на работе была возможность получения дополнительных материальных благ (премии, путевки, выгодные командировки и тп)

54. Учиться, чтобы «не затеряться в толпе»
55. Бросать что-то делать, когда не уверен в своих силах
56. Чтобы моя профессия подчеркивала индивидуальность
57. Заниматься изучением новых веяний в моей профессиональной деятельности
58. Учиться, получая при этом удовольствие
59. Постоянно интересоваться новыми методами обучения и воспитания детей в семье
60. Участвуя в общественной жизни, взаимодействовать с опытными людьми
61. Завоевать уважение у людей благодаря своему увлечению
62. Всегда достигать намеченных спортивных разрядов и званий
63. Не бросать что-то делать, если нет уверенности в своих силах
64. Получать удовольствие не от результатов работы, а от самого процесса
65. Повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину
66. Чтобы для меня не имело значения, кто лидер в семье - кто-то другой
67. Чтобы мои общественно-политические взгляды совпадали с мнением авторитетных для меня людей
68. Занимаясь на досуге любимым делом, детально продумывать свои действия
69. Участвуя в различных соревнованиях, завоевать какой-либо приз, вознаграждение
70. Не говорить с умыслом неприятных вещей
71. Знать, какого уровня образования можно достичь с моими способностями, чтобы их совершенствовать
72. В супружестве быть всегда абсолютно надежным
73. Чтобы жизнь моего окружения постоянно менялась
74. Увлечаться чем-то в свободное время, общаясь с людьми, увлекающимися тем же
75. Участвовать в спортивных соревнованиях, чтобы продемонстрировать свое превосходство
76. Не испытывать внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу
77. Чтобы приемы моей работы изменялись
78. Повышать уровень своего образования, чтобы быть вхожим в круг умных и интересных людей
79. Иметь супруга (супругу) из семьи высокого социального положения
80. Достигать поставленной цели в своей общественной деятельности
81. В своем увлечении создавать необходимые в жизни вещи (одежду, мебель, технику и т.п.)
82. Чтобы физическая подготовка, давая свободу в движениях, создавала и ощущение личной свободы
83. Научиться понимать характер моей супруги (супруга), чтобы избежать семейных конфликтов
84. Быть полезным для общества
85. Вносить различные усовершенствования в сферу моего хобби
86. Чтобы среди членов моей спортивной секции (клуба, команды) было много друзей
87. Внимательно следить за тем, как я одет
88. Чтобы во время работы постоянно была возможность общаться с сослуживцами
89. Чтобы уровень моего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого я ценю
90. Тщательно планировать свою семейную жизнь
91. Занимать такое место в обществе, которое укрепляло бы мое материальное положение
92. Чтобы мои взгляды на жизнь проявлялись в моем увлечении
93. Заниматься общественной деятельностью, учиться убеждать людей в своей точке зрения
94. Чтобы увлечение занимало большую часть моего свободного времени
95. Чтобы моя выдумка проявлялась даже в утренней зарядке
96. Всегда охотно признавать свои ошибки
97. Чтобы моя работа была на уровне и даже лучше, чем у других
98. Чтобы уровень моего образования помог бы мне занять желаемую должность
99. Чтобы супруг (супруга) получала высокую зарплату
100. Иметь собственные политические убеждения

101. Чтобы круг моих увлечений постоянно расширялся
102. Иметь, прежде всего, моральное удовлетворение от достигнутых успехов в спорте
103. Не придумывать вескую причину, чтобы оправдаться
104. Перед началом работы четко ее распланировать
105. Чтобы мое образование давало возможность получения дополнительных материальных благ (гонорары, льготы)
106. В семейной жизни опираться лишь на собственные взгляды, даже если они противоречат общественному мнению
107. Тратить много времени на чтение литературы, просмотр передач и фильмов о спорте
108. Не завидовать удаче других
109. Иметь высокооплачиваемую работу
110. Выбрать редкую, уникальную специальность для обучения, чтобы лучше проявить свою индивидуальность
111. Вести себя за столом дома так же, как и на людях
112. Чтобы моя работа не противоречила моим жизненным принципам

Таблица 26. Ориентировочные нормы для шкал жизненных ценностей (мужчины 17-25 лет)

Нормы в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Саморазвитие	28 и менее	29-31	32-34	35-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-53	54 и более
Духовное удовлетворение	30 и менее	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-51	52-54	55 и более
Креативность	24 и менее	25-27	28-30	31-33	34-37	38-40	41-43	44-46	47-50	51 и более
Активные социальные контакты	29 и менее	30-32	33-35	36-38	39-40	41-43	44-46	47-49	50-51	52 и более
Собственный престиж	25 и менее	26-28	29-32	33-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52 и более
Достижения	30 и менее	31-33	34-36	37-39	40-42	43-45	46-48	49-51	52-54	55 и более
Высокое материальное положение	31 и более	32-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-52	53-55	56-59	60 и более
Сохранение собственной индивидуальности	29 и менее	30-32	33-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52-54	55 и более

Таблица 27. Ориентировочные нормы для шкал жизненных сфер (мужчины 17-25 лет)

Нормы в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Профессиональная жизнь	46 и менее	47-49	50-52	53-56	57-59	60-63	64-66	67-70	71-73	74 и более
Обучение и образование	46 и менее	47-49	50-53	54-57	58-60	61-64	65-68	69-71	72-75	76 и более
Семейная жизнь	38 и менее	39-42	43-46	47-50	51-54	55-58	59-62	63-65	66-69	70 и более
Общественная жизнь	36 и менее	37-40	41-45	46-49	50-54	55-58	59-63	64-67	68-72	73 и более
Увлечения	33 и менее	34-37	38-42	43-46	47-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70 и более
Физическая	27 и	28-	33-	38-	43-48	49-53	54-58	58-63	64-69	70 и

активность	менее	32	37	42						более
------------	-------	----	----	----	--	--	--	--	--	-------

Таблица 28. Ориентировочные нормы для шкал жизненных ценностей (женщины 17-25 лет)

Нормы в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Саморазвитие	29 и менее	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-53	54 и более
Духовное удовлетворение	33 и менее	34-35	36-38	39-41	42-43	44-46	47-49	50-51	52-54	55 и более
Креативность	22 и менее	23-26	27-29	30-33	34-36	37-39	40-43	44-46	47-50	51 и более
Активные социальные контакты	30 и менее	31-33	34-36	37-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-52	53 и более
Собственный престиж	25 и менее	26-28	29-31	32-35	36-38	39-41	42-45	46-8	49-51	52 и более
Достижения	28 и менее	29-31	32-35	36-38	39-41	42-45	46-48	49-51	52-54	55 и более
Высокое материальное положение	30 и менее	31-34	35-37	38-41	42-44	45-48	49-51	52-55	56-58	59 и более
Сохранение собственной индивидуальности	29 и менее	30-32	33-35	36-38	39-41	42-44	45-47	48-50	51-54	55 и более

Таблица 29. Ориентировочные нормы для шкал жизненных сфер (женщины 17-25 лет)

Нормы в стенах	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Профессиональная жизнь	46 и менее	47-49	50-53	54-56	57-59	60-63	64-66	67-69	70-73	74 и более
Обучение и образование	46 и менее	47-50	51-53	54-57	58-60	61-64	65-68	69-71	72-75	76 и более
Семейная жизнь	40 и менее	41-43	44-47	48-50	51-54	55-57	58-61	62-64	65-68	69 и более
Общественная жизнь	36 и менее	37-40	41-45	46-49	50-54	55-58	59-63	64-67	68-72	73 и более
Увлечения	33 и менее	34-37	38-42	43-6	47-51	52-56	57-60	61-65	66-69	70 и более
Физическая активность	26 и менее	27-32	33-37	38-42	43-48	49-53	54-59	60-64	65-69	70 и более

Методика 2. Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста)

Разработан американскими психологами Р. МакКрае и П. Коста в 1983-1985 гг. Позднее методику дорабатывали и в окончательном виде он был представлен NEO-личностным опросником или NEO-PI-R (от англ. Нейротизм, экстраверсия, открытость – личностный опросник). Авторы опросника Р. МакКрае и П. Коста убеждены, что выделенных пяти независимых переменных, точнее личностных факторов темперамента и характера (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность) достаточно для объективного описания психологического портрета - модели личности.

Таким образом, модель большая пятёрка (Big five) – диспозициональная (от англ. disposition — предрасположенность) модель личности человека (см. рис.1 Модель большая пятёрка)

Пятифакторный тест-опросник состоит из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятибалльную оценочную шкалу (-2; -1; 0; 1; 2) для диагностики степени выраженности каждого из пяти факторов:

- экстраверсия – интроверсия;
- привязанность – обособленность;
- самоконтроль – импульсивность;
- эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость;
- экспрессивность – практичность.

В настоящее время тест-опросник Большая пятерка стал популярным и приобрел большое практическое значение как за рубежом, так и в России. Методика 5PFQ была адаптирована А. Б. Хромовым в 1999 г. Тест большая пятерка (Big five). Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста). Методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ):

Инструкция

Прочтите парные высказывания и определите, какое из двух альтернативных высказываний вам больше всего подходит. Если подходит высказывание, записанное слева от оценочной шкалы, то используйте для оценки этого высказывания значение «-2» или «-1». Если вам подходит правое высказывание, то оно оценивается значениями «2» или «1». Значения «-2» или «2» выбираются в том случае, если оцениваемое высказывание выражено сильно. Если это высказывание выражено слабо (слабее), то выбирается значение «-1» или «1». В том случае, когда ни одна из альтернатив вам не подходит, а подходит нечто среднее между ними, то выбирается значение «0».

Таблица 30. Диагностический бланк

1. Мне нравится заниматься физкультурой	-2	-1	0	1	2	Я не люблю физические нагрузки
2. Люди считают меня отзывчивым и доброжелательным человеком	-2	-1	0	1	2	Некоторые люди считают меня холодным и черствым
3. Я во всем ценю чистоту и порядок	-2	-1	0	1	2	Иногда я позволяю себе быть неряшливым
4. Меня часто беспокоит мысль, что что-нибудь может случиться	-2	-1	0	1	2	«Мелочи жизни» меня не тревожат
5. Все новое вызывает у меня интерес	-2	-1	0	1	2	Часто новое вызывает у меня раздражение
6. Если я ничем не занят, то это меня беспокоит	-2	-1	0	1	2	Я человек спокойный и не люблю суетиться
7. Я стараюсь проявлять дружелюбие ко всем людям	-2	-1	0	1	2	Я не всегда и не со всеми дружелюбный человек
8. Моя комната всегда аккуратно прибрана	-2	-1	0	1	2	Я не очень стараюсь следить за чистотой и порядком
9. Иногда я расстраиваюсь из-за пустяков	-2	-1	0	1	2	Я не обращаю внимания на мелкие проблемы

10. Мне нравятся неожиданности	-2	-1	0	1	2	Я люблю предсказуемость событий
11. Я не могу долго оставаться в неподвижности	-2	-1	0	1	2	Мне не нравится быстрый стиль жизни
12. Я тактичен по отношению к другим людям	-2	-1	0	1	2	Иногда в шутку я задеваю самолюбие других
13. Я методичен и пунктуален во всем	-2	-1	0	1	2	Я не очень обязательный человек
14. Мои чувства легко уязвимы и ранимы	-2	-1	0	1	2	Я редко тревожусь и редко чего-либо боюсь
15. Мне не интересно, когда ответ ясен заранее	-2	-1	0	1	2	Я не интересуюсь вещами, которые мне не понятны
16. Я люблю, чтобы другие быстро выполняли мои распоряжения	-2	-1	0	1	2	Я не спеша выполняю чужие распоряжения
17. Я уступчивый и склонный к компромиссам человек	-2	-1	0	1	2	Я люблю поспорить с окружающими
18. Я проявляю настойчивость, решая трудную задачу	-2	-1	0	1	2	Я не очень настойчивый человек
19. В трудных ситуациях я весь сжимаюсь от напряжения	-2	-1	0	1	2	Я могу расслабиться в любой ситуации
20. У меня очень живое воображение	-2	-1	0	1	2	Я всегда предпочитаю реально смотреть на мир
21. Мне часто приходится быть лидером, проявлять инициативу	-2	-1	0	1	2	Я скорее подчиненный, чем лидер
22. Я всегда готов оказать помощь и разделить чужие трудности	-2	-1	0	1	2	Каждый должен уметь позаботиться о себе
23. Я очень старательный во всех делах человек	-2	-1	0	1	2	Я не очень усердствую на работе
24. У меня часто выступает холодный пот и дрожат руки	-2	-1	0	1	2	Я редко испытывал напряжение, сопровождаемое дрожью в теле
25. Мне нравится мечтать	-2	-1	0	1	2	Я редко увлекаюсь фантазиями
26. Часто случается, что я руковожу, отдаю распоряжения другим людям	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю, чтобы кто-то другой брал в свои руки руководство
27. Я предпочитаю сотрудничать с другими, чем соперничать	-2	-1	0	1	2	Без соперничества общество не могло бы развиваться
28. Я серьезно и прилежно	-2	-1	0	1	2	Я стараюсь не

отношусь к работе						брать дополнительные обязанности на работе
29. В необычной обстановке я часто нервничаю	-2	-1	0	1	2	Я легко привыкаю к новой обстановке
30. Иногда я погружаюсь в глубокие размышления	-2	-1	0	1	2	Я не люблю тратить свое время на размышления
31. Мне нравится общаться с незнакомыми людьми	-2	-1	0	1	2	Я не очень общительный человек
32. Большинство людей добры от природы	-2	-1	0	1	2	Я думаю, что жизнь делает некоторых людей злыми
33. Люди часто доверяют мне ответственные дела	-2	-1	0	1	2	Некоторые считают меня безответственным
34. Иногда я чувствую себя одиноко, тоскливо и все валится из рук	-2	-1	0	1	2	Часто, что-либо делая, я так увлекаюсь, что забываю обо всем
35. Я хорошо знаю, что такое красота и элегантность	-2	-1	0	1	2	Мое представление о красоте такое же, как и у других
36. Мне нравится приобретать новых друзей и знакомых	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю иметь только несколько надежных друзей
37. Люди, с которыми я общаюсь, обычно мне нравятся	-2	-1	0	1	2	Есть такие люди, которых я не люблю
38. Я требователен и строг в работе	-2	-1	0	1	2	Иногда я пренебрегаю своими обязанностями
39. Когда я сильно расстроен, у меня тяжело на душе	-2	-1	0	1	2	У меня очень редко бывает мрачное настроение
40. Музыка способна так захватить меня, что я теряю чувство времени	-2	-1	0	1	2	Драматическое искусство и балет кажутся мне скучными
41. Я люблю находиться в больших и веселых компаниях	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю уединение
42. Большинство людей честные, и им можно доверять	-2	-1	0	1	2	Иногда я отношусь подозрительно к другим людям
43. Я обычно работаю добросовестно	-2	-1	0	1	2	Люди часто находят в моей работе ошибки
44. Я легко впадаю в депрессию	-2	-1	0	1	2	Мне невозможно испортить настроение
45. Настоящее произведение искусства вызывает у меня восхищение	-2	-1	0	1	2	Я редко восхищаюсь совершенством настоящего произведения искусства

46. «Болея» на спортивных соревнованиях, я забываю обо всем	-2	-1	0	1	2	Я не понимаю, почему люди занимаются опасными видами спорта
47. Я стараюсь проявлять чуткость, когда имею дело с людьми	-2	-1	0	1	2	Иногда мне нет дела до интересов других людей
48. Я редко делаю необдуманно то, что хочу сделать	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю принимать решения быстро
49. У меня много слабостей и недостатков	-2	-1	0	1	2	У меня высокая самооценка
50. Я хорошо понимаю свое душевное состояние	-2	-1	0	1	2	Мне кажется, что другие люди менее чувствительны, чем я
51. Я часто игнорирую сигналы, предупреждающие об опасности	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю избегать опасных ситуаций
52. Радость других я разделяю как собственную	-2	-1	0	1	2	Я не всегда разделяю чувства других людей
53. Я обычно контролирую свои чувства и желания	-2	-1	0	1	2	Мне трудно сдерживать свои желания
54. Если я терплю неудачу, то обычно обвиняю себя	-2	-1	0	1	2	Мне часто «везет», и обстоятельства редко бывают против меня
55. Я верю, что чувства делают мою жизнь содержательнее	-2	-1	0	1	2	Я редко обращаю внимание на чужие переживания
56. Мне нравятся карнавальные шествия и демонстрации	-2	-1	0	1	2	Мне не нравится находиться в многолюдных местах
57. Я стараюсь поставить себя на место другого человека, чтобы его понять	-2	-1	0	1	2	Я не стремлюсь понять все нюансы переживаний других людей
58. В магазине я обычно долго выбираю то, что надумал купить	-2	-1	0	1	2	Иногда я покупаю вещи импульсивно
59. Иногда я чувствую себя жалким человеком	-2	-1	0	1	2	Обычно я чувствую себя нужным человеком
60. Я легко «вживаюсь» в переживания вымышленного героя	-2	-1	0	1	2	Приключения киногероя не могут изменить мое душевное состояние
61. Я чувствую себя счастливым, когда на меня обращают внимание	-2	-1	0	1	2	Я скромный человек и стараюсь не выделяться среди людей
62. В каждом человеке есть нечто, за что его можно уважать	-2	-1	0	1	2	Я еще не встречал человека, которого можно было бы уважать

63. Обычно я хорошо думаю, прежде чем действую	-2	-1	0	1	2	Я не люблю продумывать заранее результаты своих поступков
64. Часто у меня бывают взлеты и падения настроения	-2	-1	0	1	2	Обычно у меня ровное настроение
65. Иногда я чувствую себя фокусником, подшучивающим над людьми	-2	-1	0	1	2	Люди часто называют меня скучным, но надежным человеком
66. Я привлекателен для лиц противоположного пола	-2	-1	0	1	2	Некоторые считают меня обычным и неинтересным человеком
67. Я всегда стараюсь быть добрым и внимательным с каждым человеком	-2	-1	0	1	2	Некоторые люди думают, что я самонадеянный и эгоистичный
68. Перед путешествием я намечаю точный план	-2	-1	0	1	2	Я не могу понять, зачем люди строят такие детальные планы
69. Мое настроение легко меняется на противоположное	-2	-1	0	1	2	Я всегда спокоен и уравновешен
70. Я думаю, что жизнь – это азартная игра	-2	-1	0	1	2	Жизнь – это опыт, передаваемый последующим поколениям
71. Мне нравится выглядеть вызывающе	-2	-1	0	1	2	В обществе я обычно не выделяюсь поведением и модной одеждой
72. Некоторые говорят, что я снисходителен к окружающим	-2	-1	0	1	2	Говорят, что я часто хвастаюсь своими успехами
73. Я точно и методично выполняю свою работу	-2	-1	0	1	2	Я предпочитаю «плыть по течению», доверяя своей интуиции
74. Иногда я бываю настолько взволнован, что даже плачу	-2	-1	0	1	2	Меня трудно вывести из себя
75. Иногда я чувствую, что могу открыть в себе нечто новое	-2	-1	0	1	2	Я не хотел бы ничего в себе менять

Ключ к тесту, обработка результатов Теста большая пятерка (Big five). (Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста).

Методика диагностики личностных факторов темперамента и характера (5PFQ)

Выбранные оценочные значения высказываний переводятся в баллы:

Оценочная шкала -2 -1 0 1 2

Баллы 5 4 3 2 1

Балльные оценки проставляются в бланк ответов в правые ячейки соответствующих высказываний. Каждый из основных пяти факторов состоит из пяти первичных факторов.

К примеру, основной фактор «экстраверсия – интроверсия» состоит из первичных факторов 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5. В количественном выражении первичные факторы определяются суммированием трехбалльных оценок.

К примеру, первичный фактор 1.1 «активность – пассивность» оценивается суммой баллов, полученных на высказывания 1, 6, 11.

Суммирование балльных оценок первичных факторов по вертикали определяет количественную выраженность соответствующего основного фактора.

К примеру, сумма баллов первичных факторов 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 определяет количественную выраженность первого основного фактора «экстраверсия – интроверсия».

Таким же образом определяется количественная выраженность остальных основных факторов:

II (привязанность – обособленность);

III (самоконтроль – импульсивность);

IV (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость);

V (экспрессивность – практичность).

Методика 3. Опросник «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек в модификации Л. Н. Собчик)

Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном Я, а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям и самооценке во взаимной оценке.

Для представления основных социальных ориентаций Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на сектора. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: «доминирование – подчинение», «дружелюбие – враждебность». В свою очередь эти сектора разделены еще на 8 – соответственно более частных отношений. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используют октанты, определенным образом ориентированные относительно 2 главных осей. Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее оказывается взаимосвязь этих 2 переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная («доминирование – подчинение») и горизонтальная («дружелюбие – враждебность») оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Методика может быть представлена опрашиваемому либо списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Ему предлагается отметить те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу.

Инструкция. Перед Вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочесть каждую характеристику и подумать, соответствует ли она вашему представлению о себе. Если «Да», то выберите этот ответ в регистрационном бланке. Если

ответ «Нет», то выберите его в регистрационном бланке. Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность.

Примечание: Методика может быть использована для оценки наблюдаемого поведения, то есть, поведения в оценке окружающих «взгляд со стороны». Тогда инструкция будет выглядеть таким образом:

Опросник

I

1. Другие думают о нем благосклонно.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.

II

5. Обладает чувством собственного достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.
8. Может проявить безразличие.

III

9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.

IV

13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявить недоверие.
16. Часто разочаровывается.

V

17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Уступчивый.

VI

21. Благородный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.

VII

25. Способный к сотрудничеству.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Дружелюбный, доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.

VIII

29. Деликатный.
30. Одобряющий.
31. Отзывчивый к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.

I

33. Способен вызывать восхищение.
34. Пользуется уважением у других.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.

II

37. Уверен в себе.
 38. Самоуверен и напорист.
 39. Деловит и практичен.
 40. Любит соревноваться.
- III
41. Строгий и крутой, где надо.
 42. Неумолимый, но беспристрастный.
 43. Раздражительный.
 44. Открытый и прямолинейный.
- IV
45. Не терпит, чтобы им командовали.
 46. Скептичен.
 47. На него трудно произвести впечатление.
 48. Обидчивый, щепетильный.
- V
49. Легко смущается.
 50. Не уверен в себе.
 51. Уступчивый.
 52. Скромный.
- VI
53. Часто прибегает к помощи других.
 54. Очень почитает авторитеты.
 55. Охотно принимает советы.
 56. Доверчив и стремится радовать других.
- VII
57. Всегда любезен в общении.
 58. Дорожит мнением окружающих.
 59. Общительный и уживчивый.
 60. Добросердечный.
- VIII
61. Добрый, вселяющий уверенность.
 62. Нежный и мягкосердечный.
 63. Любит заботиться о других.
 64. Бескорыстный, щедрый.
- I
65. Любит давать советы.
 66. Производит впечатление значимости.
 67. Начальственно–повелительный.
 68. Властный.
- II
69. Хвастливый.
 70. Надменный и самодовольный.
 71. Думает только о себе.
 72. Хитрый и расчетливый.
- III
73. Нетерпим к ошибкам других.
 74. Свокорыстный.
 75. Откровенный.
 76. Часто недружелюбен.
- IV
77. Озлобленный.
 78. Жалобщик.

79. Ревнивый.
80. Долго помнит обиды.
V
81. Склонный к самобичеванию.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
VI
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим принимать решения.
88. Легко попадает впросак.
VII
89. Легко попадает под влияние друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбору.
92. Всем симпатизирует.
VIII
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен и терпим к недостаткам.
96. Стремится покровительствовать.
I
97. Стремится к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.
II
101. Сноб (судит о людях по рангу и достатку, а не по личным качествам).
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
III
105. Язвительный, насмешливый.
106. Злобный, жестокий.
107. Часто гневливый.
108. Бесчувственный, равнодушный.
IV
109. Злопамятный.
110. Проникнут духом противоречия.
111. Упрямый.
112. Неверчивый и подозрительный.
V
113. Робкий.
114. Стыдливый.
115. Отличается чрезмерной готовностью подчиняться.
116. Мягкотелый.
VI
117. Почти никогда никому не возражает.
118. Ненавязчивый.
119. Любит, чтобы его опекали.
120. Чрезмерно доверчив.

VII

121. Стремится снискать расположение каждого.

122. Со всеми соглашается.

123. Всегда дружелюбен.

124. Всех любит.

VIII

125. Слишком снисходителен к окружающим.

126. Стараются утешить каждого.

127. Заботится о других в ущерб себе.

128. Портит людей чрезмерной добротой.

Таблица 31. Регистрационный бланк

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112
113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128
I				II				III				IV			
V				VI				VII				VIII			

Обработка результатов

Производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью нижеприведенного ключа к опроснику. За каждый ответ «Да» (то есть вычеркнутый в регистрационном бланке) прибавляется 1 балл.

Ключ

I октанта (авторитарный) – 1, 2, 3, 4, 33, 34, 35, 36, 65, 66, 67, 68, 97, 98, 99, 100.

II октанта (эгоистичный) – 5, 6, 7, 8, 37, 38, 39, 40, 69, 70, 71, 72, 101, 102, 103, 104.

III октанта (агрессивный)– 9, 10, 11, 12, 41, 42, 43, 44, 73, 74, 75, 76, 105, 106, 107, 108.

IV октанта (подозрительный) - 13, 14, 15, 16, 45, 46, 47, 48, 77, 78, 79, 80, 109, 110, 111, 112.

V октанта (подчиняемый) – 17, 18, 19, 20, 49, 50, 51, 52, 81, 82, 83, 84, 113, 114, 115, 116.

VI октанта (зависимый)– 21, 22, 23, 24, 53, 54, 55, 56, 85, 86, 87, 88, 117, 118, 119, 120.

VII октанта (дружелюбный)– 25, 26, 27, 28, 57, 58, 59, 60, 89, 90, 91, 92, 121, 122, 123, 124.

VIII октанта (альтруистический)– 29, 30, 31, 32, 61, 62, 63, 64, 93, 94, 95, 96, 125, 126, 127, 128.

Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль.

По формулам определяются показатели по основным факторам: «доминирование» и «дружелюбие».

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей.

Интерпретация

Максимальная оценка уровня – 16 баллов, но она разделена на 4 степени выраженности отношения:

Таблица 32. Диапазон баллов в методике

0 – 4 балла – низкая 5 – 8 баллов – умеренная	адаптивное поведение
9 – 12 баллов – высокая 13 – 16 баллов – экстремальная	экстремальное поведение до патологии

Методика 4. Шкала эмоционального отклика (А. Мехрабиан в модификации Н. Эпштейна)

Методика «Шкала эмоционального отклика» позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, такие ее параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия / несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и люди, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни.

Опросник состоит из 25 суждений закрытого типа — как прямых, так и обратных. Испытуемый должен оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из них. Шкала ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен») дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения. По сравнению с исходным вариантом опросника несколько изменена шкала ответов, составлены таблицы пересчета «сырых» баллов в стандартные оценки.

Инструкция. Прочитайте приведенные ниже утверждения и оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из них (поставьте отметку в соответствующей графе бланка для ответов), ориентируясь на то, как вы обычно ведете себя в подобных ситуациях.

Варианты ответов:

1. согласен (всегда)
2. скорее согласен (часто)
3. скорее не согласен (редко)
4. не согласен (никогда)

Бланк для ответов

Фамилия, имя, отчество _____

Пол _____ Возраст _____ Дата _____

Таблица 33. Диагностический бланк

Утверждение	Ответ			
	1.	2.	3.	4.
1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко				
2. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто				

проявляют свои чувства				
3. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать				
4. Я считаю, что плакать от счастья глупо				
5. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей				
6. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств				
7. Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была) сообщить человеку неприятное для него известие				
8. На мое настроение очень влияют окружающие люди				
9. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми				
10. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки				
11. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь				
12. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой)				
13. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле				
14. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь				
15. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются				
16. Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут				
17. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет				
18. Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены				
19. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков				
20. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных				
21. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге				
22. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей				
23. Я очень переживаю, когда смотрю фильм				
24. Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг				
25. Маленькие дети плачут без причины				

Обработка результатов проводится в соответствии с ключом. За каждый ответ начисляется от 1 до 4 баллов.

Таблица 34. Переход к шкале стенов

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Стандартный процент	2,28	4,40	9,19	14,98	19,15	19,15	14,98	9,19	4,40	2,28

Мужчины	<=4 5	46– 51	52– 56	57– 60	61– 65	66– 69	70– 74	75– 77	79– 83	>= 84
Женщины	<=5 7	58– 63	64– 67	68 –71	72 –75	76 –79	80 –83	84– 86	87– 90	>= 91

Таблица 35. Ключи к методике

Номер утверждения	Ответ (в баллах)			
	Согласен (всегда)	Скорее согласен (часто)	Скорее не согласен (редко)	Не согласен (никогда)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Σ				

Анализ и интерпретация результатов

Выделяют следующие уровни выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии):

- **82–90 баллов** — очень высокий уровень;
- **63–81 балл** — высокий уровень;
- **37–62 балла** — нормальный уровень;
- **36–12 баллов** — низкий уровень;
- **11 баллов и менее** — очень низкий уровень.

Методика 5. Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта

Показывает, как вы используете эмоции в своей жизни, и учитывает разные стороны эмоционального интеллекта.

Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- 1) эмоциональная осведомленность – понимаете ли вы, какие конкретно эмоции вы сейчас чувствуете и почему. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии;
- 2) управление своими эмоциями – свойственно ли вам умение подчинять собственные эмоции и использовать их для достижения тех или иных целей;
- 3) управление эмоциями других людей – умеете ли вы влиять на чувства других людей, использовать их эмоции для достижения своих целей, целей компании и т. д.;
- 4) эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе;
- 5) самомотивация – умение замотивировать себя с использованием собственных эмоций.

Инструкция: Вам предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов: Полностью не согласен — (- 3 балла); В основном не согласен — (-2 балла); Отчасти не согласен — (-1 балл); Отчасти согласен — (+ 1 балл); В основном согласен — (+2 балла); Полностью согласен — (+ 3 балла)

Текст опросника Н. Холла:

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания, как поступать в жизни.
2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.
3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.
4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.
5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.
6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.
7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.
8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.
9. Я способен выслушивать проблемы других людей.
10. Я не заикаюсь на отрицательных эмоциях.
11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.
12. Я могу действовать успокаивающе на других людей.
13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.
14. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.
15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.
16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.
17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.
18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.
19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».

20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.
21. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.
22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.
23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.
24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.
25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.
26. Я способен улучшить настроение других людей.
27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.
28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.
29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.
30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Ключ к методике Н. Холла

- Шкала «Эмоциональная осведомленность» — пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25.
- Шкала «Управление эмоциями» — пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30.
- Шкала «Самомотивация» — пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22.
- Шкала «Эмпатия» — пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28.
- Шкала «Распознавание эмоций других людей» — пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Подсчет результатов. По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Уровни парциального (отдельно по каждой шкале) эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

- 14 и более — высокий;
- 8–13 — средний;
- 7 и менее — низкий.

Интегративный (сумма по всем шкалам) уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

- 70 и более — высокий;
- 40–69 — средний;
- 39 и менее — низкий.

Методика 6. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер в адаптации Ю. Л. Ханина)

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценивать личностную тревожность, либо само наличие состояние тревожности. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личное свойство, и как состояние, является методика, предложенная Ч.Д. Спилбергером и адаптированная на русском языке Ю.Л. Ханиным. Бланк шкал самооценки Спилбергера включает в себя 40 вопросов – рассуждений, 20 из которых предназначены для оценки уровня ситуативной и 20 – для оценки личностной тревожности.

Тестирование по методике Спилбергера-Ханина проводится с применением двух бланков: один бланк для измерения показателей ситуативной тревожности, а второй – для измерения уровня личностной тревожности.

Исследование может проводиться индивидуально или в группе.

Инструкция: прочитайте каждое из приведённых предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Таблица 36. Бланк 1. Шкала ситуативной тревожности (СТ)

№	Суждение	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4	Я внутренне скован	1	2	3	4
5	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6	Я расстроен	1	2	3	4
7	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
9	Я встревожен	1	2	3	4
10	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11	Я уверен в себе	1	2	3	4
12	Я нервничаю	1	2	3	4
13	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14	Я взвинчен	1	2	3	4
15	Я не чувствую скованности, напряжённости	1	2	3	4
16	Я доволен	1	2	3	4
17	Я озабочен	1	2	3	4
18	Я слишком возбуждён, и мне не по себе	1	2	3	4
19	Мне радостно	1	2	3	4
20	Мне приятно	1	2	3	4

Таблица 37. Бланк 2. Шкала личностной тревожности (ЛТ)

№	Суждение	Никогда	Почти никогда	Часто	Почти всегда
1	У меня бывает приподнятое настроение	1	2	3	4
2	Я бываю раздражительным	1	2	3	4
3	Я легко могу расстроиться	1	2	3	4
4	Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие	1	2	3	4
5	Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть	1	2	3	4
6	Я чувствую прилив сил, желание работать	1	2	3	4
7	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4
8	Меня тревожат возможные трудности	1	2	3	4

9	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4
10	Я бываю вполне счастлив	1	2	3	4
11	Я всё принимаю близко к сердцу	1	2	3	4
12	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
13	Я чувствую себя незащищённым	1	2	3	4
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4
15	У меня бывает хандра	1	2	3	4
16	Я бываю доволен	1	2	3	4
17	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4
18	Бывает, что я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
19	Я уравновешенный человек	1	2	3	4
20	Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах	1	2	3	4

Таблица 38. Ключ

Ситуативная тревожность					Личностная тревожность				
СТ	Ответы				ЛТ	Ответы			
№	1	2	3	4	№	1	2	3	4
1	4	3	2	1	1	4	3	2	1
2	4	3	2	1	2	1	2	3	4
3	1	2	3	4	3	1	2	3	4
4	1	2	3	4	4	1	2	3	4
5	4	3	2	1	5	1	2	3	4
6	1	2	3	4	6	4	3	2	1
7	1	2	3	4	7	4	3	2	1
8	4	3	2	1	8	1	2	3	4
9	1	2	3	4	9	1	2	3	4
10	4	3	2	1	10	4	3	2	1
11	4	3	2	1	11	1	2	3	4
12	1	2	3	4	12	1	2	3	4
13	1	2	3	4	13	1	2	3	4
14	1	2	3	4	14	1	2	3	4
15	4	3	2	1	15	1	2	3	4
16	4	3	2	1	16	4	3	2	1
17	1	2	3	4	17	1	2	3	4
18	1	2	3	4	18	1	2	3	4
19	4	3	2	1	19	4	3	2	1
20	4	3	2	1	20	1	2	3	4

Интерпретация результатов

При анализе результатов надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной).

При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности:

- до 30 баллов – низкая,
- 31 – 44 балла – умеренная;
- 45 и более – высокая.

Методика 7. Тест коммуникативных умений (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха)

Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха) предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные).

Опросник содержит описание 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22)).

Инструкция: Мы просим Вас внимательно прочитать каждую из описанных ситуаций и выбрать один вариант поведения в ней. Это должно быть наиболее характерное для Вас поведение, то, что Вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы делать.

1. Кто-либо говорит Вам: «Мне кажется, что Вы замечательный человек». Вы обычно в подобных ситуациях:
 - а) Говорите: «Нет, что Вы! Я таким не являюсь».
 - б) Говорите с улыбкой: «Спасибо, я действительно человек выдающийся».
 - в) Говорите: «Спасибо».
 - г) Ничего не говорите и при этом краснеете.
 - д) Говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по Вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях Вы обычно:
 - а) Поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!».
 - б) Говорите: «Это было отлично, но я видел результаты получше».
 - в) Ничего не говорите.
 - г) Говорите: «Я могу сделать гораздо лучше».
 - д) Говорите: «Это действительно замечательно!».
3. Вы занимаетесь делом, которое Вам нравится, и думаете, что оно у Вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!». Обычно в таких случаях Вы:
 - а) Говорите: «Вы – болван!».
 - б) Говорите: «Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».
 - в) Говорите: «Вы правы», хотя на самом деле не согласны с этим.
 - г) Говорите: «Я думаю, что это выдающийся уровень. Что Вы в этом понимаете».
 - д) Чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.
4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит Вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно Вы в ответ:
 - а) Говорите: «Во всяком случае, я толковее Вас. Кроме того, что Вы в этом понимаете!».
 - б) Говорите: «Да, Вы правы. Иногда я веду себя как растяпа».
 - в) Говорите: «Если кто-либо растяпа, то это Вы»
 - г) Говорите: «У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».
 - д) Ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.
5. Кто-либо, с кем Вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это Вас расстроило, причем человек этот не дает никаких объяснений своему опозданию. В ответ Вы обычно:
 - а) Говорите: «Я расстроен тем, что Вы заставили меня столько ожидать».
 - б) Говорите: «Я все думал, когда же Вы придете».
 - в) Говорите: «Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать Вас».
 - г) Ничего не говорите этому человеку.
 - д) Говорите: «Вы же обещали! Как Вы смели так опаздывать!»
6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для Вас одну вещь. Обычно в таких случаях Вы:
 - а) Никого ни о чем не просите.
 - б) Говорите: «Вы должны сделать это для меня».
 - в) Говорите: «Не могли бы Вы сделать для меня одну вещь?», после этого объясняете суть дела.
 - г) Слегка намекаете, что Вам нужна услуга этого человека.
 - д) Говорите: «Я очень хочу, чтобы Вы сделали это для меня».
7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях Вы:
 - а) Говорите: «Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?»
 - б) Находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии.
 - в) Говорите: «У Вас какая-то неприятность?»
 - г) Ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой.
 - д) Смеясь говорите: «Вы просто как большой ребенок!»
8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: «Вы выглядите расстроенным». Обычно в таких ситуациях Вы:
 - а) Отрицательно качаете головой или никак не реагируете.
 - б) Говорите: «Это не Ваше дело!»
 - в) Говорите: «Да, я немного расстроен. Спасибо за участие».
 - г) Говорите: «Пустяки».
 - д) Говорите: «Я расстроен, оставьте меня одного».

9. Кто-либо порицает Вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: «Вы с ума сошли!»
 - б) Говорите: «Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой».
 - в) Говорите: «Я не думаю, что это моя вина».
 - г) Говорите: «Оставьте меня в покое, Вы не знаете, что Вы говорите».
 - д) Принимаете свою вину или не говорите ничего.
10. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, но Вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: «Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать».
 - б) Выполняете просьбу и ничего не говорите.
 - в) Говорите: «Это глупость; я не собираюсь этого делать».
 - г) Прежде чем выполнить просьбу, говорите: «Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано».
 - д) Говорите: «Если Вы этого хотите...», после чего выполняете просьбу.
11. Кто-то говорит Вам, что, по его мнению, то, что Вы сделали, великолепно. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: «Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей».
 - б) Говорите: «Нет, это не было столь здорово».
 - в) Говорите: «Правильно, я действительно это делаю лучше всех».
 - г) Говорите: «Спасибо».
 - д) Игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.
12. Кто-либо был очень любезен с Вами. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите: «Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне».
 - б) Действуете так, будто этот человек не был столь любезен к Вам, и говорите: «Да, спасибо».
 - в) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего».
 - г) Игнорируете этот факт и ничего не говорите.
 - д) Говорите: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».
13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит Вам: «Извините, но Вы ведете себя слишком шумно». В таких случаях Вы обычно:
- а) Немедленно прекращаете беседу.
 - б) Говорите: «Если Вам это не нравится, проваливайте отсюда».
 - в) Говорите: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведется беседа приглушенным голосом.
 - г) Говорите: «Извините» и прекращаете беседу.
 - д) Говорите: «Все в порядке» и продолжаете громко разговаривать.
14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди Вас. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Некоторые люди ведут себя очень нервно».
 - б) Говорите: «Становитесь в хвост очереди!»
 - в) Ничего не говорите этому типу.
 - г) Говорите громко: «Выйди из очереди, ты, нахал!»
 - д) Говорите: «Я занял очередь раньше Вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди».
15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что Вам не нравится и вызывает у Вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу Вас!»
 - б) Говорите: «Я сердит на Вас. Мне не нравится то, что Вы делаете».
 - в) Действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите.
 - г) Говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь».
 - д) Игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем Вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Говорите этому человеку, чтобы он дал Вам эту вещь.
 - б) Воздерживаетесь от всяких просьб.
 - в) Отбираете эту вещь.
 - г) Говорите этому человеку, что Вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него.
 - д) Рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.
17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у Вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, Вам не хочется его одалживать. В таких случаях Вы обычно:
- а) Говорите: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом».
 - б) Говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но Вы можете попользоваться им».
 - в) Говорите: «Нет, приобретайте свой!»
 - г) Одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию.
 - д) Говорите: «Вы с ума сошли!»
18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и Вам, и Вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких случаях Вы обычно:
- а) Не говорите ничего.
 - б) Прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби.
 - в) Подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор.
 - г) Подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на Вас внимание.
 - д) Прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно Вам нравится это хобби.
19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что Вы делаете?» Обычно Вы:
- а) Говорите: «О, это пустяк». Или: «Да ничего особенного».
 - б) Говорите: «Не мешайте, разве Вы не видите, что я занят?»
 - в) Продолжаете молча работать.
 - г) Говорите: «Это совсем Вас не касается».
 - д) Прекращаете работу и объясняете, что именно Вы делаете.
20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях Вы:
- а) Рассмеявшись, говорите: «Почему Вы не смотрите под ноги?»
 - б) Говорите: «У Вас все в порядке? Может быть, я что-либо могу для Вас сделать?»
 - в) Спрашиваете: «Что случилось?»
 - г) Говорите: «Это все колдобины в тротуаре».
 - д) Никак не реагируете на это событие.
21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: «С Вами все в порядке?» Обычно Вы:
- а) Говорите: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!»
 - б) Ничего не говорите, игнорируя этого человека.
 - в) Говорите: «Почему Вы не занимаетесь своим делом?»
 - г) Говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне».
 - д) Говорите: «Пустяки, у меня все будет о'кей».
22. Вы допустили ошибку, но вина за нее возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях Вы:
- а) Не говорите ничего.
 - б) Говорите: «Это их ошибка!»
 - в) Говорите: «Эту ошибку допустил Я».
 - г) Говорите: «Я не думаю, что это сделал этот человек».
 - д) Говорите: «Это их горькая доля».

23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в Ваш адрес. В таких случаях Вы обычно:
- Уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил Вас.
 - Заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать.
 - Ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным.
 - В свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени.
 - Заявляете этому человеку, что Вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.
24. Кто-либо часто перебивает, когда Вы говорите. Обычно в таких случаях Вы:
- Говорите: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».
 - Говорите: «Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?»
 - Прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ.
 - Ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь.
 - Говорите: «Замолчите! Вы меня перебили!»
25. Кто-либо просит Вас сделать что-либо, что помешало бы Вам осуществить свои планы. В этих условиях Вы обычно:
- Говорите: «Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что Вы хотите».
 - Говорите: «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь еще».
 - Говорите: «Хорошо, я сделаю то, что Вы хотите».
 - Говорите: «Отойдите, оставьте меня в покое».
 - Говорите: «Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом».
26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации Вы обычно:
- Радостно окликаете этого человека и идете ему навстречу.
 - Подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор.
 - Подходите к этому человеку и ждете, когда он заговорит с Вами.
 - Подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных Вами.
 - Ничего не говорите этому человеку.
27. Кто-либо, кого Вы раньше не встречали, останавливается и окликает Вас возгласом «Привет!» В таких случаях Вы обычно:
- Говорите: «Что Вам угодно?».
 - Не говорите ничего.
 - Говорите: «Оставьте меня в покое».
 - Произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь.
 - Киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12)
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24)
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25)
- ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27)
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Обработка и анализ результатов:

Отметьте, какой способ общения Вы выбрали (зависимый, компетентный, агрессивный) в каждой предложенной ситуации в соответствии с ключом. Проанализируйте результаты: какие умения у Вас сформированы, какой тип поведения преобладает?

Блоки умений:

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника – вопросы 1, 2, 11, 12.
2. Реагирование на справедливую критику – вопросы 4, 13.
3. Реагирование на несправедливую критику – вопросы 3, 9.
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника – вопросы 5, 14, 15, 23, 24.
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой – вопросы 6, 16.
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» – вопросы 10, 17, 25.
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку – вопросы 7, 20.
8. Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников – вопросы 8, 21.
9. Умение вступить в контакт с другим человеком, контактность – вопросы 18, 26.
10. Реагирование на попытку вступить с тобой в контакт – вопросы 19, 27.

Таблица 39. Ключ

	зависимые	компетентные	агрессивные
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД

19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

Методика 8. Уровень рефлексивности педагога (А. В. Карпов, В. В. Пономарева)

Методика разработана А.В. Карповым – профессором Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова и Пономаревой В.В.- кандидатом психологических наук, предназначена для оценки развития такого интегрального процесса, как рефлексия. Рефлексия считается одним из важнейших характеристик личности, связанной с обучаемостью, успешностью в разных видах деятельности.

Опросник позволяет определить рефлексии определенной личности, однако многие не знают о том, что представляет собой данная психологическая характеристика и что она определяет.

Рефлексивность – это способность человека выходить за рамки собственного «Я», то есть изучать, размышлять, а также анализировать определенные вещи путем сравнения всевозможных личностей или событий со своей жизнью. Как противоположность импульсивности, рефлексивность является характерной особенностью людей, которые перед тем, как выполнять определенные действия, стараются изначально поразмыслить над различными внутренними гипотезами, и потом уже отбрасывают из них те, которые кажутся наименее правдоподобными.

Рефлексивные люди всегда принимают только взвешенные и обдуманые решения, проводя предварительный анализ всех возможных вариантов решения тех или иных проблем. В данном случае вам нужно ответить на несколько простых вопросов, позволяющих определить, насколько вы являетесь рефлексивным. В силу этого методика ориентируется не только непосредственно на рефлексивность как психическое свойство, но также и опосредованно учитывает его проявления в двух других отмеченных модусах. Вопросы методики учитывают рефлексивность как психическое свойство, рефлексии как процесс, рефлексирование как состояние.

Методика включает 27 утверждений, распределенных по четырем шкалам:

1. ретроспективная рефлексия деятельности,
2. рефлексия настоящей деятельности,
3. прогностическая рефлексия (рассмотрение будущей деятельности),
4. рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми.

Задача: выявление уровня свойства рефлексивности как предпосылки развития рефлексии как процесса, включенного в деятельность и общение.

Инструкция:

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно
- 2 – неверно
- 3 – скорее неверно
- 4 – не знаю
- 5 – скорее верно
- 6 – верно
- 7 – совершенно верно

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Таблица 40. Диагностический бланк

Утверждения	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.							
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.							
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.							
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.							
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.							
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.							
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.							
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.							
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.							
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.							
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.							
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.							
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.							
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.							
15. Я беспокоюсь о своем будущем.							
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.							

17. Порой я принимаю необдуманные решения.											
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.											
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.											
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.											
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.											
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.											
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.											
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.											
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.											
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.											
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.											

Обработка и интерпретация результатов

Из 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 (номера вопросов: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27) – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов. Когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются при инверсии шкалы ответов.

Баллы по шкалам 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необходимо инверсировать по схеме:

Проставленный балл	7	6	5	4	3	2	1
Инверсированный балл	1	2	3	4	5	6	7

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Таблица 41. Перевод сырых баллов в стены.

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестовые баллы	80 и выше	100	101 - 107	108 - 113	114 - 122	123 - 130	131 - 139	140 - 147	148 - 156	157 - 171	172 - выше

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

1. ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
2. рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
3. рассмотрение будущей деятельности (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
4. рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

При *интерпретации* результатов целесообразно исходить из дифференциации индивидов на три основные категории. Если испытуемый получил в результате перевода сырых баллов 7 стенов и более, это говорит о высоком уровне развития рефлексивности. Педагог с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Если испытуемый получил от 4 до 7 стенов средний уровень развития рефлексивности.

Если у испытуемого получено меньше 4-х стенов низкий уровень развития рефлексивности, который проявляется в том, что педагогу сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

Низкий уровень рефлексивности. Вы не склонны лишней раз задумываться и проводить анализ ситуации, действуете скорее по наитию. Вами больше руководят эмоции и импульсы, нежели разум, что доставляет вам немало проблем в жизни.

Средний уровень рефлексивности. Вы стараетесь подходить к принятию решений с умом, но выходит не всегда. В некоторых ситуациях эмоции берут над вами верх, и вы действуете необдуманно, импульсивно. Вам есть над чем работать, но вы уже на правильном пути.

Высокий уровень рефлексивности. Вы любите все взвешивать, анализировать и рационально подходить к разрешению жизненных проблем. Это отличное качество, которое ни раз вас выручало и помогало избегать неблагоприятных последствий. Люди с таким складом ума отлично чувствуют себя как на технических специальностях, так и на гуманитарных. Друзья и знакомые к вам могут смело обращаться за советом.

Методика 9. Опросник коммуникативных и организаторских склонностей / КОС-2 (Д. В. Сиявский, Б. А. Федоришин)

Данная методика предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т. д.). КОС-2 широко применяется при формировании студенческих и производственных коллективов и групп диагностический метод (возраст: от 14 лет).

Способности – это возможность достижения высокого уровня мастерства в том или ином виде деятельности. Различают общие и специальные способности. Общие способности необходимы для широкого круга занятий. К общим способностям относятся такие качества, как внимательность, сообразительность, целеустремленность, работоспособность и т. д. Эти качества важны во всех видах деятельности. Специальные способности – это качества, обеспечивающие успех в узком круге видов деятельности. К таким, например, относятся зрительная память, понимание людей, чувствительность рук. Коммуникационные и организаторские способности также можно отнести к специальным способностям, но именно эти способности играют большую роль в профессиональном росте человека.

Способности человека не являются врожденными. Ребенок не рождается с готовыми способностями, а рождается с задатками, которые и являются природными предпосылками развития способностей. Однако задатки никогда не предопределяют развитие конкретных способностей: на основании одних и тех же задатков могут возникнуть разные способности, в зависимости от среды развития ребенка, установок в семье и т. д.

Необходимые способности можно развивать. Особенно это касается способностей, связанных с возможностями профессионального роста – коммуникационными и организаторскими способностями.

Инструкция. Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то выберите ответ «да», если Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны), то выберите «нет». 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 вопрос обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов.

Тестовый материал (ответы «да» или «нет»)

1. Есть ли у вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время за книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, легко ли вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новые для вас компании (коллективы)?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиться того, 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, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли при 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 плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удается закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы затруднение, 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 незнакомых людей?

28. Верно ли, что вы редко стремитесь доказать свою правоту?
29. Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не сразу было принято товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Ключ к тесту

Коммуникативные склонности:

- (+) Да – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;
- (-) Нет – 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Организаторские, склонности:

- (+) Да – 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;
- (-) Нет – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Обработка результатов теста

Определяются уровни коммуникативных и организаторских склонностей в зависимости от набранных баллов по этим параметрам. Максимальное количество баллов отдельно по каждому параметру – 20. Подсчитываются баллы отдельно по *коммуникативным* и отдельно по *организаторским* склонностям с помощью ключа для обработки данных «КОС-2».

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе отдельно по соответствующим склонностям, приписывается один балл. Экспериментально установлено пять уровней коммуникативных и организаторских склонностей. Примерное распределение баллов по этим уровням показано ниже.

Таблица 42. Уровни коммуникативных и организаторских склонностей

Сумма баллов	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Уровень	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший

Респонденты, получившие оценку *1–4 балла*, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Набравшие *5-8 баллов* имеют коммуникативные и организаторские склонности на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой. В новой компании или коллективе чувствуют себя скованно. Испытывают трудности в установлении контактов с людьми. Не отстаивают своего мнения, тяжело переживают обиды. Редко проявляют инициативу, избегают принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, набравших *9–12 баллов*, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми,

отстаивают свое, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая воспитательная работа по формированию и развитию этих качеств личности.

Оценка *13–16 баллов* свидетельствует о высоком уровне проявления коммуникативных и организаторских склонностей испытуемых. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях.

Высший уровень коммуникативных и организаторских склонностей (*17–20 баллов*) у испытуемых свидетельствует о сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности. Они быстро ориентируются в трудных ситуациях. Непринужденно ведут себя в новом коллективе. Инициативны. Принимают самостоятельные решения. Отстаивают свое мнение и добиваются принятия своих решений. Любят организовывать игры, различные мероприятия. Настойчивы и одержимы в деятельности.

Методика 10. Методика направленности личности в общении (С. Л. Братченко)

Инструкция

Ниже перечислены варианты поведения в различных ситуациях общения. Вам предлагается выбрать для каждой ситуации тот вариант, который в наибольшей степени соответствует предпочитаемому вами стилю общения с людьми.

При использовании методики в качестве задания для самостоятельной работы по сценарию 2 здесь указывается контекст общения, описывается социальная принадлежность собеседника.

Предложенные пять вариантов не исчерпывают всего многообразия общения. Поэтому, если ни один из предложенных вариантов не соответствует вашему представлению об общении, сформулируйте свой вариант и впишите его под номером 6. Номер выбранного вами (или сформулированного самостоятельно) варианта для каждой ситуации отметьте на бланке для ответов.

Будьте внимательны и аккуратны. Отвечать следует строго в порядке предъявления ситуаций; добавлять или исправлять ответы после ознакомления с последующими ситуациями не допускается.

Постарайтесь быть искренними — помните, что здесь не может быть хороших или плохих ответов, важно лишь, чтобы они отражали ваше мнение.

Опросник

1. Чтобы собеседник правильно понял меня:

1. я должен говорить о том, что его волнует и интересует;
2. у него должна быть одинаковая со мной точка зрения;
3. главное, чтобы он хорошо разбирался в обсуждаемом вопросе;
4. я должен говорить то, что ему попятно и с чем он согласен;
5. я не всегда буду стараться достичь этого;
6. ...

2. Я ожидаю от собеседника:

1. четкой и твердой позиции;
2. согласия со мной;
3. какой-либо пользы для себя;
4. участия в решении деловых вопросов;
5. открытости, готовности принять мою помощь;
6. ...

3. То, что чувствует и переживает собеседник:
 1. я принимаю близко к сердцу;
 2. может влиять на мое поведение;
 3. может представлять интерес;
 4. не должно мешать делу;
 5. не следует показывать окружающим;
 6. ...
4. Я хотел бы, чтобы собеседник занимал в общении со мной позицию:
 1. удобную для меня;
 2. все равно какую;
 3. лидера;
 4. сочувствующего слушателя;
 5. удобную для него;
 6. ...
5. Доверие собеседника ко мне:
 1. не имеет существенного значения для дела;
 2. нужно, если мне важен этот человек;
 3. должно быть полным;
 4. сделает общение более спокойным и легким;
 5. мне очень дорого, и я буду стараться оправдать его;
 6. ...
6. Если в общении между нами назревает конфликт, собеседник:
 1. должен уступить;
 2. может рассчитывать на мою готовность помочь, уступить;
 3. не должен делать того, чего я не хочу;
 4. лучше пусть займется делом;
 5. должен его не допустить;
 6. ...
7. Когда собеседник меня не понимает, значит:
 1. я плохо объясняю и должен ему помочь;
 2. я должен выслушать его точку зрения;
 3. меня это не волнует, если это не мешает делу;
 4. я прекращаю с ним общаться;
 5. я буду ему объяснять, если мне это надо;
 6. ...
8. Для меня важно, чтобы собеседник в общении со мной исходил из:
 1. моих интересов;
 2. желания не обострять отношения;
 3. того, что приятно для меня;
 4. того, что его волнует;
 5. интересов дела;
 6. ...
9. Если собеседник перестает меня слушать:
 1. меня это не волнует;
 2. я обижаюсь и прекращаю разговор;
 3. значит, в этом виновен я;
 4. я попробую повлиять на него по-другому;
 5. я буду слушать его;
 6. ...
10. Мне нравится такое общение, когда:
 1. оно проходит спокойно, и я согласен с собеседником;
 2. я получаю от него пользу;

3. я чувствую, что нужен собеседнику;
 4. когда есть практический результат;
 5. когда я получаю удовольствие;
 6. ...
11. Чтобы я правильно понял собеседника:
1. он должен быть моим единомышленником;
 2. надо меньше разговоров, а больше дела;
 3. я должен согласиться с его точкой зрения;
 4. надо внимательно за ним понаблюдать;
 5. мне надо полностью сосредоточиться на его проблемах;
 6. ...
12. Я считаю правильным, если собеседник ожидает от меня:
1. согласия;
 2. того, что я намерен ему предложить;
 3. ничего не ожидает;
 4. помощи, участия;
 5. четкой и твердой позиции;
 6. ...
13. То, что я чувствую и переживаю:
1. зависит от переживаний собеседника;
 2. не должно быть заметно собеседнику;
 3. не должно мешать делу;
 4. должно быть важно для собеседника, и он тоже должен переживать;
 5. не должно беспокоить собеседника;
 6. ...
14. Я стараюсь занять в общении позицию:
1. удобную для собеседника;
 2. все равно какую;
 3. сочувствующего слушателя;
 4. удобную для меня;
 5. лидера;
 6. ...
15. Доверять собеседнику:
1. можно только в очень редких случаях (если в этом есть смысл);
 2. надо, если это в интересах дела;
 3. можно, если его позиция убедительна;
 4. можно, если наши взгляды совпадают;
 5. надо, потому что это поможет ему;
 6. ...
16. Если в общении назревает конфликт, я:
1. займусь делом;
 2. постараюсь его сгладить;
 3. буду действовать в соответствии со своими интересами;
 4. уступлю, чтобы помочь собеседнику;
 5. буду доказывать свою правоту;
 6. ...
17. В общении я исхожу из:
1. стремления утвердить свою точку зрения;
 2. желания получить максимум пользы для себя;
 3. необходимости решить проблемы другого человека, помочь ему;
 4. необходимости избежать конфликта;
 5. интересов дела;

6. ...
18. Когда я не понимаю собеседника:
1. меня это не беспокоит;
 2. я очень переживаю и ищу свою ошибку;
 3. пересматриваю свою точку зрения;
 4. значит, он плохо объясняет;
 5. буду стараться попят, если мне это надо;
 6. ...
19. Для меня главная цель общения:
1. помочь, поддержать собеседника;
 2. решить деловой вопрос;
 3. получить удовольствие
 4. избежать конфликта;
 5. извлечь какую-нибудь пользу;
 6. ...
20. Если я считаю, что собеседник не прав, то:
1. я теряю к нему интерес;
 2. думаю, чем могу ему помочь;
 3. буду добиваться, чтобы он признал и исправил свою ошибку;
 4. не буду обострять ситуацию;
 5. это меня не беспокоит, — это его проблема;
 6. ...

Таблица 43. Ключ для обработки результатов

Номер высказывания	Номер варианта ответа					
	1	2	3	4	5	6
1.	АЛ	АВ	И	К	М	
2.	К	АВ	М	И	АЛ	
3.	АЛ	К	М	И	АВ	
4.	М	И	К	АВ	АЛ	
5.	И	М	АВ	К	АЛ	
6.	АВ	АЛ	М	И	К	
7.	АЛ	К	И	АВ	М	
8.	М	К	АВ	АЛ	И	
9.	И	АВ	АЛ	М	К	
10.	К	М	АЛ	И	АВ	
11.	АВ	И	К	М	АЛ	
12.	К	М	И	АЛ	АВ	
13.	АЛ	М	И	АВ	К	
14.	К	И	АЛ	М	АВ	
15.	М	И	К	АВ	АЛ	
16.	И	К	М	АЛ	АВ	

17.	АВ	М	АЛ	К	И	
18.	И	АЛ	К	АВ	М	
19.	АЛ	И	АВ	К	М	
20.	М	АЛ	АВ	К	И	

Интерпретация результатов

В специальном исследовании автором методики С. Л. Братченко были выделены следующие виды НЛО:

- **диалогическая** коммуникативная направленность (Д-НЛО);
- **монологическая** коммуникативная направленность, включающая варианты: авторитарная (АВ-НЛО), манипулятивная (М-НЛО), альтероцентристская (АЛ-НЛО), конформная (К-НЛО), индифферентная (И-НЛО).

Эти виды коммуникативной направленности характеризуются следующими признаками (которые служат одновременно и критериями для оценки проективного материала).

1. Д-НЛО — ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию, к сотворчеству.

2. АВ-НЛО — ориентация на доминирование в общении, стремление подавить личность собеседника, подчинить его себе, коммуникативная агрессия, когнитивный эгоцентризм, требование быть понятым (а точнее — требование согласия с собственной позицией) и нежелание понимать собеседника, неуважение к чужой точке зрения, ориентация на стереотипное «общение — функционирование», коммуникативная ригидность.

3. М-НЛО — ориентация на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды. Отношение к собеседнику как к средству, объекту своих манипуляций, стремление понять (вычислить) собеседника, чтобы получить нужную информацию, в сочетании с собственной скрытностью, неискренностью, ориентация на развитие и даже «творчество» (хитрость) в общении, по односторонняя — только для себя, за счет другого.

4. АЛ-НЛО — добровольная «центрация» на собеседнике, ориентация на его цели, потребности и т. д. и бескорыстное жертвование своими интересами и т. д., стремление понять запросы другого с целью их наиболее полного удовлетворения, по безразличие к пониманию себя с его стороны, стремление способствовать развитию собеседника даже в ущерб собственному развитию и благополучию.

5. К-НЛО — отказ от равноправия в общении в пользу собеседника, ориентация на подчинение силе авторитета, на «объектную» позицию для себя, ориентация на некритическое согласие (уход от противодействия), отсутствие стремления к действительному пониманию и желания быть понятым, направленность на подражание, реактивное общение, готовность подстроиться под собеседника.

6. И-НЛО — отношение к общению, при котором игнорируется оно само со всеми его проблемами, доминирование ориентации на сугубо деловые вопросы, уход от общения как такового.

Таблица 44. Форма листа для ответов

Номер высказывания	Ответ	Оценка		Номер высказывания	Ответ	Оценка
1.				11.		
2.				12.		
3.				13.		
4.				14.		

5.				15.		
6.				16.		
7.				17.		
8.				18.		
9.				19.		
10.				20.		

Прогностическая формула НЛО:

Д - %; АВ - %; М - %;

АЛ - %; К - %; И - %.

Реальная формула НЛО:

Д - %; АВ - %; М - %; АЛ - %; К - %; И - %.

Формула ошибки НЛО: Д - %;

АВ - %; М - %; АЛ - %; К - %; И - %.

Методика 11. Авторская анкета для студентов гуманитарного профиля «Ожидаемые трудности профессионального общения у будущих педагогов» (О. В. Суворова, Е. В. Мазурова)

Цель – данная анкета позволяет определить прогнозируемые трудности в общении со всеми участниками образовательного процесса, барьеры и потребности в сфере профессионального общения.

Инструкция. Уважаемые студенты, предлагаем Вам принять участие в опросе о трудностях профессионального общения педагогов в современной школе. Данные ответов позволят усовершенствовать подготовку будущих педагогов в процессе обучения в вузе. Анкетирование анонимно, отвечайте, пожалуйста, с предельной искренностью. Выбирайте всегда только один вариант ответа, наиболее приоритетный для Вас.

1. Укажите, пожалуйста, факультет, на котором Вы обучаетесь.

- Филологический
- Исторический
- Иностранных языков

2. Укажите свой курс.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

3. Укажите свой пол.

- Мужской
- Женский

4. Укажите цифрой Ваш возраст (полных лет).

I блок. Сравнительная оценка трудностей общения с разными субъектами образования

5. Какой возраст обучающихся представляется Вам наиболее сложным для установления и поддержания контакта, решения коммуникативных задач в процессе обучения и воспитания?

- 1. младший школьный;
- 2. подростковый;
- 3. старшеклассники.

6. Назовите субъекта образовательного процесса, с которым Вы ожидаете наибольшие трудности в общении?

1. с обучающимися;
2. с родителями;
3. с педагогами;
4. с администрацией.

7. С какими общностями субъектов образовательного процесса, по Вашему мнению, наиболее сложно построить систему взаимодействия?

1. с детским коллективом;
2. с педагогическим коллективом;
3. с родительским сообществом.

8. С какими категориями педагогов Вы рассчитываете построить наиболее тесные отношения?

1. с молодыми педагогами;
2. с педагогами среднего возраста;
3. со старшим поколением;
4. со всем коллективом.

9. Рассчитываете ли Вы на помощь педагога-наставника в сфере построения профессиональных отношений?

1. скорее да;
2. скорее нет.

10. В общении с какими категориями обучающихся Вы прогнозируете наибольшие трудности в установлении контакта и отношений?

1. с обучающимися с трудностями усвоения учебного материала;
2. с обучающимися с ОВЗ и ООП;
3. с девиантными обучающимися;
4. с детьми мигрантов.

11. Общение с какими категориями родителей вызывает наибольшую озабоченность?

1. с родителями обучающихся с трудностями усвоения учебного материала;
2. с родителями обучающихся из неблагополучных семей;
3. с родителями обучающихся с ОВЗ и ООП;
4. с родителями обучающихся с девиантным поведением;
5. с родителями обучающихся мигрантов.

II блок. Оценка конкретных трудностей общения с разными субъектами образования: родители

12. Наиболее трудным действием в общении с родителями обучающихся представляется:

1. вовлечение родителей в процесс воспитания и обучения детей;
2. установление и поддержание позитивной обратной связи;
3. разрешение конфликтных ситуаций;
4. все перечисленные коммуникативные действия.

13. Наиболее трудным коммуникативным действием в общении с родителями обучающихся с девиантным поведением представляется:

1. установление правил и норм общения и поведения в контакте;
2. поддержание позитивных отношений на основе уважения и доверия;
3. достижение целей профессионального общения (взаимопонимание, заинтересованность, убеждение, доверие, положительная обратная связь);
4. вовлечение родителей в процесс воспитания и обучения детей;
5. вовлечение родителей в общественную деятельность в школе;
6. все перечисленные коммуникативные действия.

14. Наиболее трудным коммуникативным действием в общении с родителями обучающихся с ОВЗ представляется:

1. установление правил и норм общения и поведения в контакте;

2. поддержание позитивных отношений на основе уважения и доверия;
3. достижение целей профессионального общения (взаимопонимание, заинтересованность, убеждение, доверие, положительная обратная связь);
4. вовлечение родителей в процесс воспитания и обучения детей;
5. вовлечение родителей в общественную деятельность в школе;
6. все перечисленные коммуникативные действия.

15. Наиболее трудным коммуникативным действием в общении с родителями из неблагополучных семей представляется:

1. установление правил и норм общения и поведения в контакте;
2. поддержание позитивных отношений на основе уважения и доверия;
3. достижение целей профессионального общения (взаимопонимание, заинтересованность, убеждение, доверие, положительная обратная связь);
4. вовлечение родителей в процесс воспитания и обучения детей;
5. вовлечение родителей в общественную деятельность в школе;
6. все перечисленные коммуникативные действия.

16. Наиболее трудным коммуникативным действием в общении с родителями обучающихся-мигрантов представляется:

1. установление правил и норм общения и поведения в контакте;
2. поддержание позитивных отношений на основе уважения и доверия;
3. достижение целей профессионального общения (взаимопонимание, заинтересованность, убеждение, доверие, положительная обратная связь);
4. вовлечение родителей в процесс воспитания и обучения детей;
5. вовлечение родителей в общественную деятельность в школе;
6. все перечисленные коммуникативные действия.

17. Как Вы считаете, что важнее в общении с родителями обучающихся? быть искренним, поддерживать доверительное общение;

1. удерживать профессиональную позицию педагога,
2. устанавливать личные границы.

18. Что, по Вашему мнению, Вам будет сложнее в общении с родителями?

1. завоевать авторитет и стимулировать осознанную ответственную позицию родителей;
2. проявлять интерес к ребенку, мотивировать и стимулировать родителей к активному и конструктивному взаимодействию.

19. Как Вы думаете, получится ли у Вас взаимодействовать с родителями обучающихся так, чтобы предупреждать возникновение конфликтов, разрешая противоречия на уровне конфликтных ситуаций?

1. скорее да;
2. скорее нет.

20. Как Вам кажется, важно ли педагогам давать родителям систематическую обратную связь о процессе обучения и воспитания?

1. нет, достаточно того, что педагоги заполняют в электронных информационных системах;
2. только есть какие-то проблемы в обучении;
3. только классным руководителям на родительских собраниях;
4. иное.

21. Как Вы считаете, важно ли родителям чувствовать интерес педагога к обучающимся?

1. нет, отчуждение родителей от школы очевидно: они заняты работой и своими делами;
2. нет, педагогу некогда интересоваться обучающимися, у него много работы и своя жизнь;
3. да, это поможет стимулировать интерес родителей к развитию и воспитанию своих детей;
4. иное.

III блок. Оценка конкретных трудностей общения с разными субъектами образования: обучающиеся

22. Наиболее трудным действием в общении с обучающимися представляется:

1. установление доверительных отношений;
2. установление уважительной дистанции;
3. распознавание неблагоприятных состояний;
4. поддержание позитивной обратной связи;
5. все перечисленные коммуникативные действия.

23. Наиболее трудным действием в общении с обучающимися с девиантным поведением представляется:

1. установление доверительных отношений;
2. установление уважительной дистанции;
3. распознавание неблагоприятных состояний;
4. поддержание позитивной обратной связи;
5. все перечисленные коммуникативные действия.

24. Наиболее трудным действием в общении с обучающимися из неблагополучных семей представляется:

1. установление доверительных отношений;
2. установление уважительной дистанции;
3. распознавание неблагоприятных состояний;
4. поддержание позитивной обратной связи;
5. все перечисленные коммуникативные действия.

25. Наиболее трудным коммуникативным действием в общении с обучающимися с ОВЗ представляется:

1. установление доверительных отношений;
2. установление уважительной дистанции;
3. распознавание неблагоприятных состояний;
4. поддержание позитивной обратной связи;
5. все перечисленные коммуникативные действия.

26. Наиболее трудным коммуникативным действием в общении с обучающимися-мигрантами представляется:

1. установление доверительных отношений;
2. установление уважительной дистанции;
3. распознавание неблагоприятных состояний;
4. поддержание позитивной обратной связи;
5. все перечисленные коммуникативные действия.

27. Как Вы считаете, что важнее в общении с обучающимися?

1. быть искренним и аутентичным (быть собой);
2. удерживать профессиональную позицию педагога (быть профессионалом).

28. Что, по Вашему мнению, Вам будет сложнее в общении с обучающимися?

1. завоевать авторитет и поддерживать дисциплину;
2. установить и поддерживать теплые, доверительные отношения.

29. Как Вы думаете, получится ли у Вас оказывать воспитательное воздействие и влияние на обучающихся без психологического давления и манипуляций?

1. скорее да;
2. скорее нет.

IV блок. Оценка конкретных трудностей общения с разными субъектами образования: педагоги

30. Наиболее трудным действием в общении с педагогами представляется:

1. установление доверительных отношений;
2. установление уважительной дистанции;

3. распознавание конфликтных ситуаций;
 4. поддержание позитивной обратной связи;
 5. построение отношений сотрудничества;
 6. добросовестная конкуренция;
 7. все перечисленные коммуникативные действия.
31. Наиболее трудным действием в общении с администрацией представляется:
1. установление позитивных отношений;
 2. установление уважительной дистанции;
 3. распознавание конфликтных ситуаций;
 4. поддержание позитивной обратной связи;
 5. построение отношений сотрудничества;
 6. все перечисленные коммуникативные действия.
32. Наиболее трудным действием в общении с педагогом-наставником представляется:
1. установление доверительных отношений;
 2. установление уважительной дистанции;
 3. распознавание конфликтных ситуаций;
 4. поддержание позитивной обратной связи;
 5. построение отношений сотрудничества;
 6. добросовестная конкуренция;
 7. все перечисленные коммуникативные действия.
33. Наиболее трудным действием в общении с педагогами более старших возрастных групп представляется:
1. установление доверительных отношений;
 2. установление уважительной дистанции;
 3. распознавание конфликтных ситуаций;
 4. поддержание позитивной обратной связи;
 5. построение отношений сотрудничества;
 6. добросовестная конкуренция;
 7. все перечисленные коммуникативные действия.
34. Что, по Вашему мнению, Вам будет сложнее в общении с педагогическим коллективом?
1. завоевать личностный авторитет (взаимодействие с коллегами);
 2. завоевать профессиональный авторитет (преподавание своего предмета).
35. Что, по Вашему мнению, будет самым трудным для начинающего педагога в общении с педагогическим коллективом?
1. наладить взаимоотношения с педагогом-наставником;
 2. общаться в мультидисциплинарной команде специалистов;
 3. работать в проектно-педагогических группах;
 4. брать на себя роли лидера;
 5. отстаивать свою позицию (избегать проявлений «дедовщины»);
 6. защищать личные границы;
 7. все перечисленные трудности.
36. Считаете ли Вы, что общение – это профессиональный инструмент для выстраивания своей позиции в коллективе?
1. скорее да;
 2. скорее нет.
37. Как Вы думаете, получится ли у Вас взаимодействовать с педагогическим коллективом так, чтобы предупреждать возникновение конфликтных ситуаций?
1. скорее да;
 2. скорее нет.
38. Как Вы полагаете, столкнетесь ли Вы с трудностями в своевременном распознавании конфликтных ситуаций, до возникновения и разрастания конфликта?

1. скорее да;
2. скорее нет.

39. Как Вы считаете, знаете ли Вы этику общения в педагогическом коллективе достаточно для свободного применения в школе?

1. скорее да;
2. скорее нет.

V блок. Оценка общих трудностей и барьеров общения, оценка задач и потребностей в сфере профессионального общения: эмоционально-личностный компонент

40. Наиболее сложной задачей в общении является взаимодействие (противодействие) в условиях:

1. манипуляции;
2. конфликта;
3. конкуренции;
4. все перечисленные условия.

41. К каким формам ожидаемого насильственного воздействия невозможно подготовиться:

1. публичное унижение/ оскорбление;
2. угрозы;
3. принуждения делать что-либо против желания;
4. игнорирование;
5. недоброжелательное отношение;
6. ко всем перечисленным формам насилия невозможно подготовиться;
7. всем перечисленным формам насилия можно и необходимо активно противостоять.

42. С каким человеком лучше избегать общения?

1. конфликтным;
2. агрессивным;
3. невоспитанным;
4. асоциальным;
5. психически больным;
6. всеми перечисленными людьми.

43. Главным коммуникативным качеством педагога, которому необходимо учиться, является:

1. доброжелательность;
2. педагогический такт;
3. сдержанность и терпение;
4. внимание и интерес к собеседнику;
5. коммуникабельность.

44. Главной трудностью в общении с субъектами затрудненного общения является: эмоциональная сдержанность;

1. гибкость;
2. терпение;
3. тактичность.

45. Какие чувства педагог не имеет права транслировать обучающемуся, чтобы воздействовать на него?

1. гнев;
2. отвержение;
3. огорчение;
4. разочарование.

46. Каким образом педагог может оказать поддержку обучающемуся, который остро нуждается в этом?

1. проявление доброты, внимания, заботы;
2. моральная поддержка;

3. эмоциональная поддержка;
4. выражение положительного отношения;
5. фасилитирующее общение.

47. Какой механизм передачи воодушевления своим ученикам может использовать педагог?

1. заражение;
2. подражание;
3. внушение;
4. убеждение.

48. Какой метод воспитания важно, прежде всего, реализовать в педагогическом общении?

1. требование;
2. внушение;
3. убеждение;
4. поощрение;
5. порицание;
6. воздействие.

49. Более энергоемким коммуникативным навыком, требующим специальной подготовки педагога, является:

1. процесс организации взаимоотношений с трудным обучающимся;
2. процесс организации взаимоотношений с коллективом обучающихся.

50. Наиболее трудно преодолимым для современного педагога в общении с субъектами образования является барьер:

1. возрастной;
2. культурно-компетентностный;
3. социальный;
4. культурно-этнический;
5. эмоциональный.

51. Что является более важным в процессе педагогического общения?

1. достижение цели общения;
2. стиль и средства в процессе общения.

VI блок. Оценка общих трудностей и барьеров общения, оценка задач и потребностей в сфере профессионального общения: компетентностно-деятельностный компонент

52. В процессе установления контактов наиболее сложными являются умения:

1. создания обстановки психологической безопасности, защищенности и доверия;
2. выявления интересов и целей общения партнера;
3. сензитивности и адекватного восприятия и партнера;
4. решение коммуникативной задачи;
5. создание основы для позитивных отношений;
6. все перечисленные коммуникативные действия.

53. Какая функция общения является наиболее сложной в реализации для Вас?

1. контактная (установление контакта как состояния готовности участников к взаимодействию в форме постоянной взаимоориентированности);
2. информационная и смысловая (обмен, передача и прием осведомительной, регуляторной и эмоциональной информации, выступающей в форме сообщений, мыслей, замыслов, решений и прочего участников общения);
3. когнитивная (выявление смысла взаимодействия, взаимопознание и взаимопонимание партнерами друг друга);
4. эмотивная (создание психологического фона взаимодействия через возбуждение в партнере эмоциональных переживаний и состояний);

5. конативная / побудительная (стимулирование активности партнера по общению, направляющей его на выполнение тех или иных действий, регулирование действий партнеров в совместной деятельности через процесс общения);

6. координационная (взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности);

7. суггестивная (изменение поведения, личностно-смысловых образований партнера, его намерений, установок, действий и т.д.);

8. все перечисленные функции.

54. Педагогическое общение с участниками образовательного процесса должно носить:

1. субъект-субъектный характер;

2. субъект-объектный характер;

3. субъект-субъектный и субъект-объектный характер.

55. Более сложным коммуникативным навыком, требующим серьезной подготовки педагога, является:

1. организация непосредственного воздействия педагога на учащегося, регуляции его поведения;

2. управление педагогом собственным поведением в процессе взаимодействия с субъектами образования (саморегуляция в общении).

56. Трудно достижимым перцептивным навыком педагога является:

1. точное восприятие и понимание цели собеседника;

2. точное восприятие и понимание типа собеседника.

57. В решении коммуникативной задачи педагогом наиболее важным для освоения является этап:

1. ориентирование в условиях и видах общения;

2. анализ ситуации и выбор функций и стиля общения;

3. осуществление оценки, влияния, убеждения;

4. достижение результата общения;

5. эмоциональный и продуктивный настрой, обратная связь и рефлексия.

58. Наиболее сложным для освоения практики педагогического общения является:

1. познание личности;

2. обмен информацией;

3. организация деятельности;

4. обмен ролями;

5. сопереживание;

6. самоутверждение.

59. Какая функция педагогического общения требует особых усилий и специальной подготовки?

1. информационно-коммуникативная, охватывающая процессы приема и передачи информации школьниками и учителем на уроке;

2. регулятивная, обеспечивающая управление эмоционально-эстетическими и иными процессами в ходе художественного общения с музыкой и корректировку действий при осуществлении совместной деятельности учителя и учащихся;

3. аффективно-коммуникативная, оказывающая особое воздействие на аффективные стороны личности учащихся и самого учителя.

60. Какие организационно-коммуникативные умения особенно важно освоить учителю?

1. управление коллективом обучающихся;

2. воздействие на коллектив обучающихся;

3. организация самоуправления в коллективе обучающихся.

61. В процессе решения коммуникативной задачи педагогом наиболее сложным является этап:

1. этап моделирования предстоящего общения с воспитанниками (классом) (прогностический этап);

2. этап организации непосредственного общения (организационный этап);
 3. этап управления общением в педагогическом процессе (основной этап);
 4. этап анализа осуществленной системы общения (аналитический этап).
62. Какие техники общения Вы хотите освоить, прежде всего?
1. техники уверенного общения;
 2. техники сензитивности в общении;
 3. техники влияния на собеседника;
 4. техники фасилитации.
63. Какие техники общения Вы хотите освоить в первую очередь?
1. эффективное взаимодействие с трудными категориями обучающихся (агрессивными, девиантными, с детьми с ОВЗ);
 2. эффективное взаимодействие с трудными родителями;
 3. эффективное взаимодействие с подростками.
64. Какие тренинги общения Вы как будущий педагог хотите освоить?
1. тренинг лидерства;
 2. тренинг командообразования;
 3. тренинг предупреждения и разрешения конфликтов;
 4. тренинг социальной перцепции.
65. Какие тренинги общения Вы бы освоили в первую очередь?
1. тренинг наблюдательности;
 2. тренинг управления коллективом обучающихся;
 3. тренинг этики педагогического общения;
 4. тренинг конфликтологической компетентности педагога.
66. Для будущих педагогов наиболее важен тренинг:
1. тренинг публичного выступления;
 2. тренинг групповой дискуссии;
 3. тренинг управления стрессом;
 4. тренинг влияния.
67. Для будущих педагогов наиболее важен тренинг:
1. тренинг командообразования;
 2. тренинг невербального общения;
 3. тренинг убеждающей коммуникации;
 4. тренинг эмоциональной устойчивости.

Спасибо за участие!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Факторный анализ компонентов психологической готовности
к профессиональному общению будущих учителей гуманитарного профиля**

Таблица 45 – Факторная структура показателей ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 1-2-го курсов

Ценности	Компоненты общее		Компоненты 1 курс		Компоненты 2 курс	
	1	2	1	2	1	2
Саморазвитие	0,298	-0,181	0,273	-0,124	0,284	-0,207
Духовное удовлетворение	0,314	-0,219	0,356	-0,262	0,150	0,028
Креативность	0,357	-0,284	0,360	-0,268	0,280	-0,207
Активные социальные контакты	0,267	-0,138	0,215	-0,042	0,282	-0,210
Собственный престиж	-0,031	0,304	-0,045	0,312	0,103	0,109
Достижения	0,112	0,100	0,058	0,184	0,154	0,033
Высокое материальное положение	-0,522	0,999	-0,432	0,827	-0,425	0,998
Сохранение собственной индивидуальности	0,056	0,175	0,057	0,178	0,084	0,159
% дисперсии, объясняемый фактором	77,018	6,686	75,200	8,864	73,078	7,711

Таблица 46 – Факторная структура показателей ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 3-5-го курсов

Ценности	Компоненты 3 курс		Компоненты 4 курс		Компоненты 5 курс	
	1	2	1	2	1	2
Саморазвитие	0,284	-0,207	0,380	-0,220	0,235	-0,077
Духовное удовлетворение	0,150	0,028	0,628	-0,523	-0,105	0,398
Креативность	0,280	-0,207	0,085	0,116	0,338	-0,230
Активные социальные контакты	0,282	-0,210	0,411	-0,260	0,334	-0,227
Собственный престиж	0,103	0,109	-0,130	0,364	0,379	-0,302
Достижения	0,154	0,033	-0,003	0,225	0,077	0,141

Высокое материальное положение	-0,425	0,998	-0,665	0,983	-0,545	0,996
Сохранение собственной индивидуальности	0,084	0,159	0,086	0,112	0,129	0,062
% дисперсии, объясняемый фактором	73,078	7,711	79,775	4,830	78,746	6,340

Таблица 47 – Факторная структура показателей личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 1-го курса

Показатели	Компоненты			
	1	2	3	4
Привязанность – обособленность	0,510	-0,284	-0,352	0,432
Экстраверсия – интроверсия	0,148	0,281	-0,625	0,488
Авторитарный	-	0,784	-0,343	-
Эгоистический	-0,327	0,798	-	-
Агрессивный	-0,257	0,829	0,128	-
Подозрительный	-0,311	0,527	0,573	-
Подчиняемый	0,342	-0,100	0,772	0,220
Зависимый	0,735	0,214	0,347	0,257
Дружелюбный	0,833	0,175	-	0,175
Альтруистический	0,779	0,241	-	0,138
% дисперсии, объясняемый фактором	28,158	21,426	14,480	11,051

Таблица 48 – Факторная структура показателей личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 2-го курса

Показатели	Компоненты			
	1	2	3	4
Привязанность – обособленность	0,438	0,503	-0,271	-
Экстраверсия – интроверсия	-0,221	0,693	-	0,347
Авторитарный	-0,510	0,574	0,224	0,394
Эгоистический	-0,761	0,110	0,359	-
Агрессивный	-0,640	-	0,623	0,106
Подозрительный	-0,197	-0,256	0,769	-0,124
Подчиняемый	0,676	-0,326	0,427	-0,193
Зависимый	0,807	-	0,428	-
Дружелюбный	0,743	0,315	0,225	0,230
Альтруистический	0,662	0,319	0,358	0,339
% дисперсии, объясняемый фактором	30,225	21,372	15,199	9,050

Таблица 49 – Факторная структура показателей личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 3-го курса

Показатели	Компоненты			
	1	2	3	4
Привязанность – обособленность	-	0,524	-0,468	0,378
Экстраверсия – интроверсия	0,626	-	-0,487	0,315
Авторитарный	0,838	-0,209		0,271
Эгоистический	0,691	-0,298	0,434	0,143
Агрессивный	0,447	-0,491	0,509	0,259
Подозрительный	-0,123	-0,388	0,658	0,156
Подчиняемый	-0,513	0,402	0,623	-
Зависимый	-	0,677	0,533	-
Дружелюбный	0,299	0,766	0,209	0,241
Альтруистический	0,185	0,758	0,156	0,369
% дисперсии, объясняемый фактором	25,559	23,050	17,349	10,662

Таблица 50 – Факторная структура показателей личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 4-го курса

Показатели	Компоненты			
	1	2	3	4
Привязанность – обособленность	0,316	-0,546		0,579
Экстраверсия – интроверсия	-0,169			0,892
Авторитарный		0,758	0,237	0,344
Эгоистический		0,904		
Агрессивный		0,875		-,133
Подозрительный	0,331	0,575	-0,215	-,377
Подчиняемый	0,815		-0,129	-,270
Зависимый	0,914			
Дружелюбный	0,835	0,122	0,266	0,107
Альтруистический	0,854		0,261	
% дисперсии, объясняемый фактором	29,766	23,230	17,460	8,840

Таблица 51 – Факторная структура показателей личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 5-го курса

Показатели	Компоненты			
	1	2	3	4
Привязанность – обособленность	-0,126	-0,164	0,506	-0,239
Экстраверсия – интроверсия	0,546	-0,291		0,311
Авторитарный	0,864	0,127	-0,235	-0,133
Эгоистический	0,698	0,312	-0,443	
Агрессивный	0,679	0,489	-0,338	
Подозрительный		0,749	-0,228	0,354
Подчиняемый	-0,524	0,681	0,278	0,213
Зависимый	-0,155	0,679	0,566	0,240
Дружелюбный	0,415	0,336	0,581	-0,411
Альтруистический	0,563	0,256	0,466	-0,401
% дисперсии, объясняемый фактором	29,766	23,230	17,460	8,840

Таблица 52 – Факторная структура показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 1-2-го курсов

Показатели	Компоненты			Компоненты	
	1 курс			2 курс	
	1	2	3	1	2
Самоконтроль	-0,514	0,283	0,644	-0,181	0,741
Эмоциональная устойчивость	0,170	0,449	0,257	0,370	0,230
Экспрессивность	-0,213	0,707	0,392	-	0,830
Эмпатия	0,116	0,751	-0,514	0,628	0,389
Ситуативная тревожность	0,857	-	0,105	0,841	-0,242
Личностная тревожность	0,924	0,165	-	0,912	-,0208
Эмоциональный интеллект	-0,677	0,394	-0,382	-0,660	0,398
% дисперсии, объясняемый фактором	40,268	21,836	14,483	45,972	23,534

Таблица 53 – Факторная структура показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 3-4-го курсов

Показатели	Компоненты 3 курс		Компоненты 4 курс		
	1	2	1	2	3
Самоконтроль	-0,385	0,603	- 0,340	0,710	-0,272
Эмоциональная устойчивость	0,332	0,362	0,362	-	-
Экспрессивность	-	0,782	0,677	0,545	-
Эмпатия	0,196	0,660	0,742	0,159	0,442
Ситуативная тревожность	0,850	-	0,626	-0,594	-
Личностная тревожность	0,921	0,124	0,836	-0,413	-
Эмоциональный интеллект	-0,696	0,335	-0,291	-	0,895
% дисперсии, объясняемый фактором	39,799	23,871	43,492	19,442	15,336

Таблица 54 – Факторная структура показателей эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 5-го курса

Показатели	Компоненты 5 курс	
	1	2
Самоконтроль	-	0,737
Эмоциональная устойчивость	0,313	0,227
Экспрессивность	0,302	0,756
Эмпатия	0,472	0,469
Ситуативная тревожность	0,878	-0,200
Личностная тревожность	0,886	-0,235
Эмоциональный интеллект	-0,402	0,742
% дисперсии, объясняемый фактором	38,526	29,044

Таблица 55 – Факторная структура показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 1-го курса

Показатели	Компоненты				
	1 курс				
	1	2	3	4	5
Диалогическая направленность	-	0,311	0,643	-0,444	-0,448
Индифферентная направленность	-0,470	-	-0,642	-0,429	-
Конформная направленность	0,653	-0,270	-0,206	-	0,209
Манипулятивная направленность	-0,652	-	-	-	0,433
Авторитарная направленность	-0,386	-	0,389	0,665	-
Альтероцентрическая направленность	0,791	-	-	0,217	-
Общая рефлексия	-	0,205	0,332		0,773
Рефлексия общения	0,492	0,401	-	-0,320	-
Коммуникативные склонности	-	0,754	-0,266	0,334	-
Организаторские склонности	-	0,821	-	0,225	-
% дисперсии, объясняемый фактором	21,029	16,641	12,731	11,513	11,117

Таблица 56 – Факторная структура показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 2-го курса

Показатели	Компоненты				
	2 курс				
	1	2	3	4	5
Диалогическая направленность	-	0,287	0,345	0,538	-0,575
Индифферентная направленность	-0,556	-	-0,458	0,410	-
Конформная направленность	-	0,254	-0,685	-0,524	-
Манипулятивная направленность	-0,567	-0,209	0,223	0,247	0,601
Авторитарная направленность	-	-0,443	0,558	-0,410	-0,327

Альтероцентрическая направленность	0,858	-	-	-	0,226
Общая рефлексия	0,530	-	-0,223	0,315	-
Рефлексия общения	0,680	0,383	-	-	-
Коммуникативные склонности	-0,276	0,705	-	-	0,288
Организаторские склонности	-0,266	0,674	0,325	-0,281	-
% дисперсии, объясняемый фактором	23,042	15,144	13,826	12,096	10,159

Таблица 57 – Факторная структура показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 3-го курса

Показатели	Компоненты				
	3 курс				
	1	2	3	4	5
Диалогическая направленность	-	-	0,752	-	-0,548
Индифферентная направленность	0,218	-0,472	-0,385	0,616	-
Конформная направленность	-	0,380	-0,626	-0,207	-
Манипулятивная направленность	0,692	-0,358	0,207	-	-
Авторитарная направленность	0,454	0,260	-	-0,698	0,299
Альтероцентрическая направленность	-0,824	-	-	-	-
Общая рефлексия	-0,312	-	0,225	-	0,656
Рефлексия общения	-0,471	-	0,448	-	0,388
Коммуникативные склонности	0,208	0,757	-	0,483	-
Организаторские склонности	0,322	0,755	0,210	0,271	0,229
% дисперсии, объясняемый фактором	19,237	17,455	14,571	12,588	10,907

Таблица 58 – Факторная структура показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 4-го курса

Показатели	Компоненты			
	4 курс			
	1	2	3	4
Диалогическая направленность	0,222	0,291	0,356	-0,483
Индифферентная направленность	0,661	0,397	-	-
Конформная направленность	-0,671	0,239	-	-0,233
Манипулятивная направленность	0,758	-0,334	-0,282	-
Авторитарная направленность	-0,376	-0,277	-0,218	0,692
Альтероцентрическая направленность	-0,700	-0,213	0,284	-
Общая рефлексия	-	0,563	0,513	0,409
Рефлексия общения	-	0,737	-	0,314
Коммуникативные склонности	-	-0,324	0,607	-
Организаторские склонности	-	-0,361	0,636	-
% дисперсии, объясняемый фактором	21,831	18,794	14,246	10,808

Таблица 59 – Факторная структура показателей деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению студентов 5-го курса

Показатели	Компоненты			
	5 курс			
	1	2	3	4
Диалогическая направленность	-	0,318	0,527	-0,688
Индифферентная направленность	-	-0,531	0,548	0,393
Конформная направленность	-	-	-	0,761
Манипулятивная направленность	-0,417	-0,682	-0,257	-0,232
Авторитарная направленность	0,157	-	-0,653	-

Альтероцентрическая направленность	-	0,683	-0,376	-
Общая рефлексия	-0,821	-	-	-
Рефлексия общения	-0,358	0,582	0,484	0,211
Коммуникативные склонности	0,808	-	0,201	-
Организаторские склонности	0,835	-	-	-
% дисперсии, объясняемый фактором	23,683	17,191	15,250	13,274

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Дескрипторы универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций ФГОС ВО 3++ коммуникативной направленности (на основе методических рекомендаций по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию «Ядро высшего педагогического образования»)

Универсальная компетенция УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

Дескрипторы УК-3:

-УК-3.1. Демонстрирует способность работать в команде, проявляет лидерские качества и умения;

-УК-3.2. Демонстрирует способность эффективного речевого и социального взаимодействия, в том числе с различными организациями;

-УК-3.3. Знает основные принципы и механизмы социального взаимодействия и условия эффективной работы в команде.

Универсальная компетенция УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).

Дескрипторы УК-4:

- УК-4.1. Владеет системой норм русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ и нормами иностранного(ых) языка(ов), использует различные формы, виды устной и письменной коммуникации;

УК-4.2. Использует языковые средства для достижения профессиональных целей на русском и иностранном(ых) языке(ах) в рамках межличностного и межкультурного общения;

УК-4.3. Осуществляет коммуникацию в цифровой среде для достижения профессиональных целей и эффективного взаимодействия.

Универсальная компетенция УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Формулировка дескрипторов универсальной компетенции УК-5 во многом объясняет ее отнесенность к профессиональному общению (в части дескриптора УК-5.3):

УК-5.1. Анализирует социокультурные различия социальных групп, опираясь на знание этапов исторического развития России в контексте мировой истории, социокультурных традиций мира, основных философских, религиозных и этических учений;

УК-5.2. Демонстрирует уважительное отношение к историческому наследию и социокультурным традициям Отечества;

УК-5.3. Конструктивно взаимодействует с людьми с учетом их социокультурных особенностей в целях успешного выполнения профессиональных задач и социальной интеграции.

Общепрофессиональная компетенция ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Дескрипторы ОПК-3:

ОПК-3.1. Проектирует диагностируемые цели (требования к результатам) совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми

образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

ОПК-3.2. Использует педагогически обоснованное содержание, формы, методы и приемы организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся;

ОПК-3.3. Управляет учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, оказывает помощь и поддержку в организации деятельности ученических органов самоуправления;

ОПК-3.4. Умеет оказывать адресную психолого-педагогическую помощь в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся;

ОПК-3.5. Владеет базовыми психолого-педагогическими методиками первичного выявления детей с особыми образовательными потребностями, способами оказания адресной психолого-педагогической помощи обучающимся.

Общепрофессиональная компетенция ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Дескрипторы ОПК-4:

ОПК-4.1. Демонстрирует знание духовно-нравственных ценностей личности, базовых национальных ценностей, модели нравственного поведения в профессиональной деятельности.

ОПК-4.2. Демонстрирует способность к формированию у обучающихся гражданской позиции, толерантности и навыков поведения в поликультурной среде, способности к труду и жизни в современном мире, общей культуры на основе базовых национальных ценностей.

Общепрофессиональная компетенция ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

Дескрипторы общепрофессиональной компетенции ОПК-7 раскрывают ее многогранность, расширяют степень «охвата» до всех участников образовательного процесса и в наибольшей степени соответствуют нашему исследованию:

ОПК-7.1. Взаимодействует с родителями (законными представителями) обучающихся с учетом требований нормативно-правовых актов в сфере образования и индивидуальной ситуации обучения, воспитания, развития обучающегося;

ОПК-7.2. Взаимодействует со специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума;

ОПК-7.3. Взаимодействует с представителями организаций образования, социальной и духовной сферы, СМИ, бизнес-сообществ и др.;

ОПК-7.4. Знает закономерности и принципы взаимодействия субъектов образовательных отношений;

ОПК-7.5. Взаимодействует с участниками образовательного процесса по вопросам обучения, воспитания, развития обучающегося.

Система дескрипторов позволяют в той или иной степени отнести к профессиональному общению общепрофессиональную компетенцию ОПК-6 способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями в части дескрипторов (ОПК-6.2 и ОПК-6.5):

- ОПК-6.2. Применяет специальные технологии и методы, позволяющие проводить индивидуализацию обучения, развития, воспитания, формировать систему регуляции поведения и деятельности обучающихся;

- ОПК-6.5. Владеет технологиями проектирования психологически безопасной и комфортной образовательной среды, профилактики различных форм насилия в школе.

Профессиональная компетенция ПК-2. Способен осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность.

Дескрипторы КП-2:

- ПК-2.1. Демонстрирует умение постановки воспитательных целей, проектирования воспитательной деятельности и методов ее реализации в соответствии с требованиями ФГОС ОО и спецификой учебного предмета;

- ПК-2.2. Демонстрирует способы организации и оценки различных видов внеурочной деятельности ребенка (учебной, игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д.), методы и формы организации коллективных творческих дел, экскурсий, походов, экспедиций и других мероприятий (по выбору);

- ПК-2.3. Выбирает и демонстрирует способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся по вопросам воспитания, в том числе родителям детей с особыми образовательными потребностями.

Профессиональная компетенция ПК-4. Способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы в соответствии с потребностями различных социальных групп.

Дескрипторы КП-4:

- ПК-4.1. Организует культурно-образовательное пространство, используя содержание учебных предметов (по профилю), и применяет различные технологии и методики культурно-просветительской деятельности;

- ПК-4.2. Использует приемы организации культурно-просветительской деятельности с учетом запросов различных возрастных, гендерных, социокультурных, этнических групп, опираясь на содержательные ресурсы предметных областей (по профилю);

- ПК-4.3. Участвует в популяризации знаний (в области предмета по профилю) среди субъектов образовательного процесса.

Профессиональная компетенция ПК-6. Способен использовать современные методы и технологии обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Дескрипторы КП-6:

ПК-6.1. Знает специальные методики и современные технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

ПК-6.2. Выбирает способы оказания консультативной помощи родителям (законным представителям) обучающихся с особыми образовательными потребностями по вопросам воспитания и обучения детей;

ПК-6.3. Умеет применять психолого-педагогические технологии индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

ПК-6.4. Владеет технологией разработки (совместно с другими специалистами) и реализации совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка, а также индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом возрастных, личностных и психофизических особенностей обучающихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Методические материалы по формированию психологической готовности к профессиональному общению у будущего учителя гуманитарного профиля: теоретическое и практическое моделирование ситуаций профессионального общения учителя

Анализ коммуникативных ситуаций с разными субъектами образовательного процесса

Цели и задачи: формирование стремления к активным социальным контактам, развитие спокойной доброжелательности и эмоционального интеллекта, снижение эгоцентризма, зависимости, агрессивности и авторитарности личности, снижение личностной и ситуативной тревожности, повышение эмоциональной устойчивости, формирование навыков и стратегий альтероцентрического диалога, развитие рефлексии общения и общей рефлексивности через супервизию.

Коммуникативная ситуация 1: педагог – обучающиеся

*На уроке музыки в 5 классе группа мальчиков из трех человек не вовлечены в процесс урока, постоянно отвлекаются, общаются между собой, не реагируют на замечания учителя, достают телефоны и начинают играть прямо на урок. Педагог – женщина 64 лет – сначала пытается авторитетом с позиции силы подавить нарушения дисциплины, после этого игнорирует, взывая к сознательности через обращение к классу, в какой-то момент срывается, переходит на крик, отбирает телефон у одного из группы нарушителей, агрессивно угрожает директором. Следует бурный протест группы мальчиков, обучающийся, который лишился телефона, чуть ли не силой пытается отобрать телефон. Педагог растеряна, явно не ожидая такого сопротивления, вынуждена вернуть телефон, урок сорван. **Задание** – проанализируйте коммуникативную и достройте ситуацию в соответствии с предложенной таблицей.*

Таблица 60. Пример анализа коммуникативной ситуаций с разными субъектами образовательного процесса (коммуникативная ситуация 1: педагог – обучающиеся)

Базовые характеристики общения	
Возрастная и социально-демографическая характеристика педагога и обучающегося / группы обучающихся (возраст, пол, класс, квалификационная группа, должность)	Педагог: 64 года, жен., преподаватель по музыке Обучающиеся: 11-12 лет, муж., 5 класс
Педагогическое общение (с отдельными учащимися; через отдельных учащихся с коллективом в целом; с коллективом в целом; через коллектив с отдельными учащимися)	Педагог в коммуникативной ситуации общалась с отдельными учащимися, также через коллектив с отдельными учащимися, тем самым указывая на отношение остальной части класса к их деструктивному поведению
Позиция педагога в общении (субъект-субъектная / партнерская / диалогическая или субъект-объектная / доминирование)	В коммуникативной ситуации педагог занимала позицию доминирования

<p>Индивидуальный стиль общения педагога и его параметры (авторитарный-демократический-либеральный; доброжелательность-недоброжелательность; заинтересованность-безразличие; поощрение-подавление инициативы; открытость-закрытость; активность-пассивность; гибкость-жесткость; дифференцированность-отсутствие дифференциации)</p>	<p>В коммуникативной ситуации педагог использовала авторитарный стиль общения, с безразличием отнеслась к причине возникновения плохого поведения на уроке, подавляла инициативу в выражении мнения учеников относительно сложившегося конфликта, не принимая объяснений, была открыта в выражении собственной позиции относительно поведения учащихся, приняла пассивную позицию в решении конфликта, направив учеников к директору, говорила агрессивно, на повышенных тонах, не проявила гибкости в общении</p>
<p>Коммуникативная задача / цель общения с конкретизацией (обучение, развитие, воспитание, вовлечение, совместная деятельность, сотрудничество, принятие решения и др.)</p>	<p>Коммуникативной задачей педагога было пресечь плохое поведение группы учеников. Целью педагога было воспитание (учитель показывала свой авторитет перед учениками, пристыдила их непринятие ее авторитета), также целью было вовлечение учеников в тему урока (учитель лично обращалась к группе учеников, их личный пример поведения соотносила с темой урока), на их безразличие и плохое поведение, что стало следствием конфликта, выбрала радикальный путь решения (она забрала телефон одного из группы учеников)</p>
<p>Этапы общения, коммуникативные действия и средства общения</p>	
<p>Этапы педагогического общения (планирование, проектирование, организация, реализация, рефлексия и оценка общения)</p>	<p>Педагог не планировала общение, избрала агрессивную позицию, полагаясь на свой авторитет. Поняв, что доминирование не действует, попробовала игнорировать, однако, в итоге поддалась негативным эмоциям, не смогла взять ситуацию под контроль.</p>
<p>Коммуникативные действия педагога (установление, поддержание и завершение контакта, анализ и сравнение поведения, воздействие, стимулирование, сдерживание, убеждение, внушение, фасилитация, поддержка, подтверждение, рефлексия, отражение/оценка поведения, поощрение, порицание, характер обращений и др.)</p>	<p>Установление контакта осуществилось посредством личного обращения к группе учеников (строгое и раздраженное пресечение плохого поведения). Поддержание контакта осуществилось посредством обращения к группе учащихся через остальную часть класса, это и сдерживание (пристыдила учеников), и воздействие (вопрос к классу формирует понимание о неправильности поведения мальчиков), (вопрос к классу: для вас это тоже нормальное поведение?). Завершился контакт тем, что преподаватель отдала телефон и отправила группу учеников к директору. Педагог довольно агрессивно общалась с мальчиками, ярко порицала их поведение, также ярко выражала неприязнь.</p>
<p>Выбор педагогом стратегии, приемов, техник и тактик общения</p>	<p>Педагог использовала авторитарный стиль общения, чтобы авторитетом подавить плохое поведение учеников, также было использовано игнорирование, обращение к группе учеников через остальную часть класса. Учитель говорила</p>

	на повышенных тонах, переходя на крик, отбирала телефон, раздражалась.
Использование невербальной коммуникации (гармоничность, информативность, согласованность с вербальной коммуникацией)	Мимика и жестикация с развитием конфликта все более и более выражала раздражение, иногда не согласовывалась с вербальной коммуникацией, педагогу сложно было сдерживать внутренние эмоции и с остальной частью класса
Обратная связь от педагога (как реагирует на поведение учащегося, точность, корректность и целесообразность обратной связи)	Педагог с трудом сдерживала внутреннее раздражение, ее речь переходила на крик, что было нецелесообразным для решения конфликта
Активность и характер коммуникативных действий обучающихся (активность реакции, согласия, вопросы, дискуссии, диалог или уход от контакта)	Учащиеся выражали безразличие, раззадоривались от реакций учителя, на диалог не выходили до того момента, как не лишились телефона. После реакция учеников была агрессивной, после урока они едва ли не затеяли драку с преподавателем, чтобы забрать телефон.
Рефлексия – оценка решения коммуникативной задачи	
Учет педагогом возрастных, индивидуальных, индивидуально-типологических особенностей и потребностей обучающихся, адресность общения (дать характеристики обучающегося)	В данной коммуникативной ситуации педагогом не были учтены особенности обучающихся. Ученики, в свою очередь, напротив переступали грань дозволенного, игнорировали замечания, были готовы затеять драку с преподавателем.
Полнота проработки этапов общения педагогом и рефлексия педагога на разных этапах общения (планирование, проектирование, организация, реализация, рефлексия и оценка общения)	Реакция преподавателя говорит о том, что она не понимала, как можно поступить в коммуникативной ситуации, не смогла реализовать спокойное решение конфликта, сдержать эмоции. Иногда удавалось взять ситуацию под контроль путем взаимодействия со всем классом, но усмирить группу учеников так и не удалось. Еще более усугубила конфликт тем, что забрала телефон.
Оценка коммуникативных действий педагога	Коммуникативные действия педагога выражали ее неуверенность в сложившемся положении, что видели ученики, учитель не смогла смоделировать план действий.
Обратная связь от ученика (присутствует ли, какая, активная, пассивная, почему, в том числе содержательная и эмоциональная)	Сначала ученики выражали безразличие, когда учитель забрала телефон, то реакция последовала бурная, учащиеся не видели в преподавателе авторитет, их главной задачей было обратить на себя внимание класса, выделиться, учитель никак не смогла этому препятствовать
Решена ли коммуникативная задача (достигнута ли цель общения цель и задачи коммуникации)	Задача и цели не были достигнуты
Почему они были (не были) достигнуты	В глазах группы учеников преподаватель не обладала достаточным авторитетом, более того, она ярко реагировала на их действия, что больше раззадоривало

Какие ошибки общения были допущены	Главной ошибкой было то, что преподаватель ярко и громко реагировала на поведение учеников, также не стоило забирать телефон учитывая то, какая реакция из этого последовала
Коммуникативные барьеры в общении (семантический барьер; стилистический барьер; логический барьер; социально-культурный барьер; барьер взаимопонимания; барьер авторитета; барьер отношений; эмоциональные коммуникативные барьеры: угрозы, приказы, критика, оскорбительные прозвища, слова-должники, допрос, похвала с подвохом, несвоевременные советы, убеждение отрицанием и др.; стереотипизация; эффект «ореола»; идентификация; проекция; сверхреакция на эмоционально окрашенные слова и т.д.) (присутствуют ли, какие)	В общении присутствовали следующие коммуникативные барьеры: барьер отношений, барьер авторитета, коммуникативные барьеры (угрозы, критика, похвала с подвохом), эффект «ореола», сверхреакция на эмоционально окрашенные слова и просто сверхреакция
Как решить задачу эффективно	В первую очередь важно осознать, что все ученики разные и к каждому нужен определенный подход. В случае с группой мальчиков важно было оставаться спокойной и не поддаваться на провокации. В моменты, когда мальчики вызывали к себе внимание, можно было косвенно сделать акцент на глупости их действий, дать шутивную оценку. Самой основной задачей было переключить внимание с мальчиков на урок. Мальчики, увидев, что не способны привлечь внимание учителя и класса своими действиями, потеряли бы интерес, прекратили бы срывать урок

Коммуникативная ситуация 2: педагог – коллеги

Учителя обсуждают итоги третьей четверти на педагогическом совете. Встает вопрос о том, что учитель истории и обществознания – молодой мужчина, 25 лет – не хочет выставлять отличнице Жанне, ученице выпускного класса, оценку «отлично» за четверть, так как она недостаточно хорошо работала на уроках истории и не показывала знаний на высокую оценку. Остальные учителя, более опытные коллеги, возраст которых варьируется от 40 до 65 лет, высказывают свое мнение по поводу ситуации в пользу Жанны, главный аргумент – она отличница, претендент на «золотую медаль», и ей нужна высокая оценка. Позиция педагога – он не ставит оценки просто так, статус отличницы для него не исключение, однако, при этом он вежлив, корректен, тактичен, располагает к общению улыбкой, убедительно и аргументировано доказывает свою позицию, готов к диалогу и компромиссным решениям.

Задание – проанализируйте и достройте коммуникативную ситуацию в соответствии с предложенной таблицей.

Таблица 61. Пример анализа коммуникативной ситуаций с разными субъектами образовательного процесса (коммуникативная ситуация 2: педагог – коллеги)

Базовые характеристики общения	
Возрастная и социально-демографическая характеристика субъектов образовательного процесса (возраст, пол, квалификационная группа, должность и пр.)	Учитель истории – 25 лет, мужской пол, учитель истории и обществознания Коллеги – возраст варьируется от 40 до 65 лет, учителя-предметники
Профессиональное общение (с коллегой; с педагогом-наставником; с представителем администрации; через отдельных коллег с коллективом в целом; с коллективом в целом; через коллектив с отдельными коллегами)	Профессиональное общение проходило с коллективом в целом.
Позиция педагога в общении (субъект-субъектная / партнерская / диалогическая или субъект-объектная / доминирование)	Позиция педагога в общении – субъект-субъектная, поскольку предполагается равноправие участников диалога, открытость к диалогу и сотрудничество.
Индивидуальный стиль общения педагога и его параметры (авторитарный-демократический-либеральный; доброжелательность-недоброжелательность; заинтересованность-безразличие; поощрение-подавление инициативы; открытость-закрытость; активность-пассивность; гибкость-жесткость; дифференцированность-отсутствие дифференциации)	Индивидуальный стиль общения педагога – демократический, доброжелательный, проявляется заинтересованность, открытость и активность.
Коммуникативная задача / цель общения с конкретизацией	Цель – спокойно решить конфликт. Задача общения – убедить коллег в том, что просто так учитель оценки не будет ставить и для высшего балла нужно хорошо потрудиться, как это сделали другие ученики, а статус отличницы не влияет.
Этапы общения, коммуникативные действия и средства общения	
Этапы профессионального общения (планирование, проектирование, организация, реализация, рефлексия и оценка общения)	Планирование: на данном этапе учитель истории планирует цель и задачи общения; анализирует аудиторию, с которой нужно будет устанавливать контакт и выбирает форму общения (в данной ситуации это беседа). Проектирование: на данном этапе учитель думает, как правильно действовать в такой беседе, что ему нужно сказать, чтобы не сделать ситуацию еще хуже; продумывает наперед успехи и неудачи разговора. Организация: учитель готовит отчет о работе ученицы Жанны (проверочные работы, контрольные работы, оценки за домашнее задание и т.д.), чтобы доказать низкую работоспособность ученицы.

	<p>Реализация: учитель приветствует всех; вводит учителей в курс разговора; показывает отчет об успеваемости Жанны; отвечает на вопросы других учителей; дискуссия на эту тему.</p> <p>Рефлексия и оценка общения: осмысливает, насколько удалось донести информацию до других преподавателей и удалось ли вообще это сделать; прийти к одному общему выводу.</p>
<p>Коммуникативные действия педагога (установление, поддержание и завершение контакта, анализ и сравнение поведения, воздействие, стимулирование, сдерживание, убеждение, внушение, фасилитация, поддержка, подтверждение, рефлексия, отражение/оценка поведения, поощрение, порицание, характер обращений и др.)</p>	<p>При общении педагог пользовался такими действиями как установление и поддержка контакта, сдерживание, убеждение, подтверждение, рефлексия.</p>
<p>Выбор педагогом стратегии и тактики, приемов и техник общения</p>	<p>Стратегия – компромиссная. Учитель истории будет стоять на своем, но в итоге может помочь ученице повысить оценку, дав дополнительные задания.</p> <p>Тактика – активное слушание и убеждение.</p> <p>Приём – улыбочность, открытые вопросы, «имя собственное».</p> <p>Техника – техника активного слушания.</p>
<p>Использование невербальной коммуникации (гармоничность репертуара, информативность, согласованность с вербальной коммуникацией)</p>	<p>Репертуар был гармоничен и информативен, согласован с вербальной коммуникацией.</p>
<p>Обратная связь от педагога (точность, корректность и целесообразность обратной связи)</p>	<p>Обратная связь от педагога была в полном объеме, была точной, корректной и целесообразной, чтобы построить конструктивный диалог.</p>
<p>Активность и характер коммуникативных действий коллег (активность реакции, согласия, вопросы, дискуссии, диалог или уход от контакта)</p>	<p>Коллеги активно включались в разговор и высказывали свое мнение, задавали вопросы по поводу учебы Жанны и выстраивали диалог.</p>
<p>Рефлексия – оценка решения коммуникативной задачи</p>	
<p>Учет педагогом возрастных, индивидуальных, индивидуально-типологических особенностей и потребностей коллег, адресность общения (дать характеристики)</p>	<p>В ходе разговора педагог учитывал возрастные и индивидуальные особенности коллег, уважительно обращался, спокойно реагировал на ситуацию.</p>
<p>Полнота проработки этапов общения педагогом и рефлексия педагога на разных этапах общения (планирование, проектирование, организация, реализация, рефлексия и оценка общения)</p>	<p>Из-за полной проработки всех этапов общения и рефлексии педагог сумел добиться своей цели – донести до коллег, что Жанна действительно не старалась работать на уроках и пользовалась своим положением.</p>

Оценка коммуникативных действий педагога	Педагог чётко и точно передавал информацию, при общении использовал доступные и соответствующие возрасту коллег термины. Внимательно слушал других педагогов, демонстрировал заинтересованность в беседе. Правильно формулировал вопросы, использовал соответствующие мимику и интонацию.
Обратная связь от коллег (присутствует ли, какая, активная, пассивная, почему, в том числе содержательная и эмоциональная)	От коллег присутствовала активная обратная связь. Они активно включались в беседу, задавали интересующие их вопросы.
Решена ли коммуникативная задача (достигнута ли цель общения цель и задачи коммуникации)	Цель общения и задачи коммуникации достигнуты.
Почему они были (не были) достигнуты	Потому что были полностью проработаны этапы общения.
Какие ошибки общения были допущены	Ошибка была в том, что учитель сделал поспешные выводы и пытался занять оборонительную позицию, т.к. подумал, что никто не воспримет его аргументы и педагоги заставят поставить положительную оценку Жанне.
Коммуникативные барьеры в общении (семантический барьер; стилистический барьер; логический барьер; социально-культурный барьер; барьер взаимопонимания; барьер авторитета; барьер отношений; эмоциональные коммуникативные барьеры; стереотипизация; эффект «ореола»; идентификация; проекция; сверхреакция на эмоционально окрашенные слова и т.д.) (присутствуют ли, какие)	Немного присутствовал барьер авторитета, т.к. опытные педагоги с настороженностью относятся к молодым; а также эффект «ореола» в отношении отличниц Жанны.
Как решить задачу эффективно	Решение задачи: дать Жанне дополнительные задания и уже вместе с оценками за эти задания выставить ученице четвертную оценку.

Коммуникативная ситуация 3: педагог – родители

Обучающийся 9Б класса крайне сложно справляется с учебной программой, пропускает занятия, находится в подавленном состоянии, не сдал 3 из 4 пробных ОГЭ. Родители мальчика развелись, в данный момент его воспитывает отец и мачеха. Классный руководитель – учитель русского языка и литературы, женщина 50 лет – приглашает отца мальчика на индивидуальную беседу. Сдержанный, замкнутый мужчина в начале разговора испытывает дискомфорт, с трудом идет на контакт. Доброжелательный настрой педагога, созданная доверительная обстановка, позволяют откровенно поговорить, выяснить причины неуспеваемости, наметить пути совместной помощи обучающемуся.

Задание – проанализируйте и достройте коммуникативную ситуацию в соответствии с предложенной таблицей.

Таблица 62. Пример анализа коммуникативной ситуаций с разными субъектами образовательного процесса (коммуникативная ситуация 3: педагог – родители)

Базовые характеристики общения	
Возрастная и социально-демографическая характеристика субъектов образовательного процесса (возраст, пол, квалификационная группа, должность и пр.)	Классный руководитель – 45 лет, пол – жен, учитель русского языка и литературы. Родитель – около 40-45 лет, пол – муж (в разводе!)
Профессиональное общение (с отдельным родителем; с группой родителей; с представителями родительского комитета; через отдельных родителей с коллективом в целом; с коллективом в целом; через коллектив с отдельными родителями)	С отдельным родителем. Общение между классным руководителем и отцом ученика 9б класса.
Позиция педагога в общении (субъект-субъектная / партнерская / диалогическая или субъект-объектная / доминирование)	Партнерская позиция. В общении прослеживается взаимное уважение, открытость и готовность к конструктивному диалогу, при котором классный руководитель и родитель воспринимают друг друга как полноценного и равнозначного собеседника.
Индивидуальный стиль общения педагога и его параметры (авторитарный-демократический-либеральный; доброжелательность-недоброжелательность; заинтересованность-безразличие; поощрение-подавление инициативы; открытость-закрытость; активность-пассивность; гибкость-жесткость; дифференцированность-отсутствие дифференциации)	У педагога стиль общения характеризуется так: - Демократический - Доброжелательность - Заинтересованность - Поощрение - Открытость - Активность - Гибкость - Дифференцированность.
Коммуникативная задача / цель общения с конкретизацией	Цель общения – определение причин «завала» пробников ОГЭ по 3 предметам из 4 и стратегии, которая поможет ученику подготовиться и успешно пройти экзамены, учитывая его текущее состояние и обстоятельства.
Этапы общения, коммуникативные действия и средства общения	
Этапы профессионального общения (планирование, проектирование, организация, реализация, рефлексия и оценка общения)	Планирование: Классный руководитель позвонил родителю, сообщил о необходимости встречи по причине несдачи его ребенка 3 из 4 предметов по ОГЭ. Проектирование: Классный руководитель перед встречей составил план, прописал цель и задачи встречи, возможные пути решения сложившейся ситуации.

	<p>Организация: Классный руководитель встретил родителя, проводил в кабинет. Создал доверительную атмосферу, показал заинтересованность в сложившейся ситуации и желание помочь.</p> <p>Реализация: Классный руководитель и родитель совместно выявляли причины неуспеваемости ученика, поставили цели, которые нужно достичь. Обсуждали возможности подготовки к экзаменам: консультации (которые ученик прогуливает), самостоятельная работа дома (чтобы родитель контролировал: занимается ребенок или нет. Не обязательно садиться и объяснять темы из школьной программы, главное – ребенок должен «нарешивать» КИМы на сайте ФИПИ). Решали вопрос психологической поддержки ученика, причина необходимости – тяжелые переживания ребенка из-за развода родителей и появления «мачехи»: посещение психолога, консультирования у специалистов. <i>(*Ребенку действительно очень тяжело, он подавлен*)</i></p> <p>Рефлексия и оценка общения: Родитель благодарит учителя за помощь, а классный руководитель благодарит за то, что родитель «пошел на встречу». Выражение надежды на улучшение сложившейся ситуации.</p>
<p>Коммуникативные действия педагога (установление, поддержание и завершение контакта, анализ и сравнение поведения, воздействие, стимулирование, сдерживание, убеждение, внушение, фасилитация, поддержка, подтверждение, рефлексия, отражение/оценка поведения, поощрение, порицание, характер обращений и др.)</p>	<p>Установление контакта: Классный руководитель предложил встретиться лично, чтобы обсудить ситуацию. Он обращался к родителю с уважением и пониманием, подчеркнул важность взаимопонимания и взаимопомощи.</p> <p>Поддержание контакта: Классный руководитель сохранял позитивный тон общения, выражал готовность помочь и выслушать родителя. Классный руководитель напоминал не только неудачи ученика, но и успехи, что способствовало благоприятному контакту.</p> <p>Завершение контакта: После обсуждения проблемы Классный руководитель предложил родителю встретиться с учителем-предметником или психологом для разработки стратегии успешной подготовки. Обсуждение закончилось на позитивной ноте: Классный руководитель выразил уверенность в успехе и благодарность за сотрудничество.</p> <p>Анализ и сравнение поведения: Классный руководитель совместно с родителем анализировали успехи и неудачи ученика, предлагали коррекцию.</p> <p>Влияние: Классный руководитель напомнил о важности своевременной диагностики и лечения</p>

	<p>проблем, связанных с учебными трудностями и психическим состоянием ребенка.</p> <p>Стимуляция: Классный руководитель рекомендовал родителю записывать ребенка на дополнительные занятия и самостоятельно заниматься подготовкой к ОГЭ дома.</p> <p>Сдерживание: Классный руководитель воздерживался от негативных комментариев и критической оценки, сохранял доброжелательность и уважение.</p> <p>Убеждение: Классный руководитель убедил родителя воспользоваться помощью психолога и услугами консультаций, показывая важность ранней подготовки (точнее, контролировать посещение ребенком консультаций).</p> <p>Поддержка: Классный руководитель выразил понимание семейных обстоятельств и старался оказать моральную поддержку, предлагая варианты решения.</p> <p>Рефлексия: Таким образом, классный руководитель обсудил с родителем успехи и неудачи, предложил корректировать программу подготовки.</p> <p>Оценка поведения: Данный классный руководитель – положительный пример того, как необходимо коммуницировать с родителем, оценивать успехи ученика, подчеркивать его старания и достижения.</p> <p>Характер обращений: нейтрально-вежливый.</p>
<p>Выбор педагогом стратегии и тактики, приемов и техник общения</p>	<p>Стратегия общения – диалогическая.</p> <p>Классный руководитель использовал несколько тактик:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Тактика поддержки - Тактика убеждения - Тактика сотрудничества - Тактика прямого воздействия - Тактика искренности <p>Приемы и техники общения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Использование «Я-высказываний» - Зеркалирование - Искренний комплимент (относительно ученика) - Эмпатическое реагирование - Активное слушание
<p>Использование невербальной коммуникации (гармоничность репертуара, информативность, согласованность с вербальной коммуникацией)</p>	<p>Гармоничность репертуара:</p> <p>Классный руководитель демонстрировал дружелюбие и открытость, используя следующие элементы: позитивная мимика: легкая улыбка, доброжелательное выражение лица; равномерный темп речи: отсутствие резких изменений скорости речи, что демонстрировало уверенность и спокойствие; открытость позы: классный руководитель сидел прямо, руки не скрещены;</p>

	<p>поддерживающий зрительный контакт: регулярный, но ненавязчивый взгляд на родителя, показывающий интерес и вовлеченность.</p> <p>Информативность: Жесты: классный руководитель умеренное количество раз использовал жесты для подчеркивания важных моментов; интонация: педагог изменял тон голоса для выделения ключевых моментов беседы, акцентировал на положительных аспектах ученика; пауза: у классного руководителя были паузы, во время которых он размышлял. Это дало возможность родителю выразить свои мысли и эмоции.</p>
<p>Обратная связь от родителя (точность, корректность и целесообразность обратной связи)</p>	<p>Родитель, находясь в сложной жизненной ситуации и испытывая беспокойство за будущее своего ребенка, стремился к честному и откровенному обсуждению проблемы.</p> <p>Родитель САМ упомянул влияние развода на психическое состояние ребенка, проявил стремление помочь ему.</p> <p>Корректность: обратная связь от родителя была сформулирована вежливо и уважительно, без обвинений или негативных оценок.</p> <p>Целесообразность обратной связи: обращение к вопросу психологической поддержки соответствовало реальной потребности ребенка, корректирование обучающего аспекта необходимо для дальнейшего успеха в сдаче экзаменов и поступления в желаемое учебное заведение.</p>
<p>Активность и характер коммуникативных действий родителей (активность реакции, согласия, вопросы, дискуссии, диалог или уход от контакта)</p>	<p>Активность реакции: родитель проявил высокую степень активности, активно реагировал на предложения и замечания классного руководителя.</p> <p>Согласие: родитель был согласен с предложениями классного руководителя, стремился способствовать решению поставленных проблем.</p> <p>Вопросы: родитель задавал огромное количество вопросов. (Например: по каким дням консультации по информатике? Что, если он приходит с тренировки и уже уставший? И т.д.)</p> <p>Дискуссия: могла возникнуть, т.к. родитель сказал: ребенок много времени проводит на тренировках, занимается спортом. Когда ему заниматься учебой, если он устает? Вы тоже поймите нас. (Учитель проявил понимания и привел аргументы).</p> <p>Между классным руководителем и родителем был равноправный диалог, в котором обе стороны обменивались идеями и совместно принимали решения.</p>

Рефлексия – оценка решения коммуникативной задачи	
Учет педагогом возрастных, индивидуальных, индивидуально-типологических особенностей и потребностей родителей, адресность общения (дать характеристики)	Классный руководитель полностью учел ВСЕ особенности и потребности родителя: он учел семейную ситуацию родителя; родитель довольно серьезный человек с некоторыми авторитарными признаками; главная потребность – помочь ребенку с учебой и в психологическом плане, что является целью и учителя. Таким образом, общение было эффективным и в благоприятной атмосфере.
Полнота проработки этапов общения педагогом и рефлексия педагога на разных этапах общения (планирование, проектирование, организация, реализация, рефлексия и оценка общения)	Классный руководитель детально проработал каждый этап урока, после каждого этапа делал мини-рефлексию, подводя итог по обсужденному вопросу (пункту).
Оценка коммуникативных действий педагога	Коммуникативные действия данного классного руководителя можно назвать тем самым идеалом, к которому нужно стремиться. Он смог найти подход к родителю, корректно донести информацию, найти пути решения проблемы и «расположить к себе» родителя.
Обратная связь от родителей (присутствует ли, какая, активная, пассивная, почему, в том числе содержательная и эмоциональная)	Обратная связь от родителя: присутствует, она активная (с вниманием слушал классного руководителя, активно отвечал на его вопросы, был вовлечен в обсуждаемую тему), полностью содержательная и очень эмоциональная.
Решена ли коммуникативная задача (достигнута ли цель общения цель и задачи коммуникации)	Цель общения достигнута, все задачи коммуникации решены. Родитель и классный руководитель решили, какими способами будут улучшена подготовка к экзаменам (и, в целом, его успеваемость), будет повышена самооценка ученика, а его психическое состояние улучшится. Рассматриваются ресурсы, которые могут помочь: репетиции, консультации, дополнительная работа дома.
Почему они были (не были) достигнуты	Потому что классный руководитель показал настоящее педагогическое мастерство. Также, потому что родитель был искренне заинтересован в решении проблемы.
Какие ошибки общения были допущены	Мною не было замечено ошибок. Для меня – это идеальный пример коммуникации педагога и родителя.
Коммуникативные барьеры в общении (семантический барьер; стилистический барьер; логический барьер; социально-культурный барьер; барьер взаимопонимания; барьер авторитета; барьер	Сначала был психологический барьер: он связан со стыдом родителя за свое личное положение (развелся, живет с другой женщиной, а сын – страдает).

отношений; эмоциональные коммуникативные барьеры; стереотипизация; эффект «ореола»; идентификация; проекция; сверхреакция на эмоционально окрашенные слова и т.д.) (присутствуют ли, какие)	
Как решить задачу эффективно	Классный руководитель смог эффективно решить эту задачу: - проявил понимание и не осуждал родителя - сделал фокус на решение проблемы (на ученика) - создал доверительную атмосферу, использовал нейтральный язык (т.е. избегал фраз, которые могли вызвать чувство стыда)

Анализ конфликтной ситуации и поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (с родителями, с обучающимися, с коллегами, с администрацией)

Цели и задачи: развитие эмоционального интеллекта, снижение личностной и ситуативной тревожности, повышение эмоциональной устойчивости, формирование навыков стратегий альтероцентрического диалога, снижение авторитарных стратегий и авторитарности как свойства личности, развитие рефлексии общения и общей рефлексивности через супервизию.

Конфликтная ситуация педагог-родители

Классный руководитель: Уважаемые родители 6-го «А» класса! Учитель биологии в рамках открытого урока предложил поехать на следующей неделе в пятницу в зоопарк, чтобы рассмотреть животных вблизи, изучить их повадки, определить пищевые цепи в животном мире, больше понять про условия окружающей среды, необходимые для определенных животных и так далее. Наша школа уже договорилась с зоопарком и входной билет будет стоить всего 50 рублей с человека. По времени поездки планируется вместо двух последних уроков – биологии и физкультуры, все дети обязаны будут поехать. Есть ли у вас какие-то вопросы?

Родитель 1: Зоопарк? Это чтобы наши дети учились жестокости и плохому обращению с животными?

Родитель 2: А что такого? Хорошо же, детям понравится, да и нормально там животных содержат, иначе бы все зоопарки давно закрыли.

Родитель 1: И закрыли бы, если бы было больше адекватных людей, которые понимают, что в зоопарке животные страдают! А вы туда детей вести хотите! Еще бы в цирк их повели, где вообще кошмар творится!

Родитель 3: Да, я согласна, зоопарки – это настоящее зло, лучше пусть останутся в расписании обычные два урока. Незачем выдумывать такие мероприятия.

Родитель 4: Да это же в рамках урока, нашим детям полезно будет увидеть все на практике, чем только на картинке в учебнике, так они хоть с интересом будут изучать животных!

Задание – проанализируйте конфликтную ситуацию в соответствии с предложенной таблицей, смоделируйте пути решения по всем пяти стилям поведения в конфликтной ситуации. Какой вариант выхода из конфликтной ситуации, на ваш взгляд, самый эффективный?

Таблица 63. Пример анализа конфликтной ситуации и поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (ситуация «педагог-родители»)

Типы конфликта:	
Тип конфликта (межличностный конфликт; конфликт между личностью и группой; межгрупповой конфликт)	Межгрупповой (половина группы родителей «против» поездки в зоопарк, половина «за»)
Тип конфликта по характеру причин (обусловлен трудовым процессом; психологическими особенностями человеческих взаимоотношений; личностным своеобразием членов группы)	Обусловлен личностным своеобразием членов группы (различные жизненные ценности и мировоззренческие устои членов группы)
Тип конфликта по способу разрешения (конструктивный; деструктивный)	Конструктивный (разногласия помогут решить, какой подход к учебному процессу детей лучше: позитивное отношение к зоопарку как к месту научного исследования животных или негативное отношение к зоопарку как к месту развлечения людей и издевательств над животными)
Причины конфликта:	
Общие (социально-политические и экономические; социально-демографические; социально-психологические причины; индивидуально-психологические причины)	Социально-психологические; индивидуально-психологические причины
Частные (неудовлетворенность условиями деятельности; нарушение служебной этики; нарушение трудового законодательства; ограниченность ресурсов; различия в целях, ценностях, средствах достижения целей; неудовлетворительные коммуникации и т.д.)	Различие в ценностях
Предпосылками или почвой для возникновения конфликтов:	
Особенности восприятия	Часть родителей воспринимают зоопарк как издевательство над животными, которое нельзя прививать детям, другая половина родителей воспринимает зоопарк как место, где можно на практике исследовать животных в рамках научной деятельности, и они убеждены, что животных там нормально содержат
Несовпадение рассуждений	Часть родителей считает, что посещение зоопарка полезно для науки, другая часть – что это вредно для морально-нравственного воспитания детей
Несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей	Вместо того, чтобы задать вопросы, родители стали агрессивно спорить в присутствии учителя на родительском собрании

Субъективная предрасположенность к конфликтам	Критический настрой одних родителей, консерватизм взглядов других. Излишняя принципиальность в суждениях
Стадии конфликта:	
Потенциальное формирование противоречивых интересов, ценностей, норм	Кто-то хочет, чтоб дети поехали в зоопарк, а кто-то против
Переход потенциального конфликта в реальный или стадию осознания участниками конфликта своих верно или ложно понятых интересов	Родители обеих сторон высказываются о недовольстве принятием решения противоположной стороны
Конфликтные действия	Родители не могут договориться, напряжение между сторонами становится более ощутимым. Стороны часто закливаются на своих позициях и отстаивают их с большой настойчивостью
Снятие или разрешение конфликта	Без вмешательства третьей стороны – учителя – конфликт не решится
Послеконфликтная ситуация: функциональная (конструктивная) или дисфункциональная (разрушающая)	Если с помощью учителя родителям удастся договориться, то возможен конструктивный выход, если нет, то послеконфликтная ситуация может оказаться разрушающей, это отразится на взаимоотношениях всего класса в целом
Структура конфликта:	
Объект конфликтной ситуации	Урок биологии (поездка в зоопарк);
Цели, субъективные мотивы его участников	Образовательная, но одни родители считают, что можно съездить в зоопарк, а вторые, что есть и другие способы познакомить детей с животными;
Оппоненты, конкретные лица, являющиеся его участниками	Группа родителей, голосующая за зоопарк (+ учитель) Группа родителей, голосующая против зоопарка;
Непосредственный повод столкновения	Учитель предложил съездить в зоопарк вместе с преподавателем биологии в образовательных целях;
Стратегия поведения в конфликтной ситуации:	
Проблема конфликта	Столкновение интересов (для одних это веселое времяпровождение, приучение детей к природе, знакомство с животными; а для других это форма издевательства и поощрение эксплуатации животных);
Истинная причина конфликта	Разные нравственно-этические ценности (группа родителей, настаивающая на поездке в зоопарк, не осознает серьезность проблемы; вторая группа родителей не задумывается о том, что, это, вероятно, единственная возможность ребенка увидеть любимое животное);
Действительные участники конфликта	Родители;
Подлинные потребности каждого из главных участников конфликта	Часть родителей, которые отказываются вести детей в зоопарк, желают сформировать в ребенке моральные ценности; другая часть родительского

	коллектива старается обеспечить детям веселый досуг;
Подлинные опасения каждого из главных участников конфликта	Первые опасаются того, что жестокое обращение с животными сформирует у ребенка неправильное видение мира; вторые переживают о том, что детям не удастся прикоснуться к удивительному животному миру;
Существовавшие до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта	Нейтральные;
Отношение к конфликту лиц, не участвующих в нем, но заинтересованных в позитивном его разрешении	Зрелая позиция учителя заключается в понимании проблемы эксплуатации животных, однако, руководствуясь естественными детскими потребностями, педагог хочет приобщить школьников к миру животных, дать им возможность увидеть их.
Стили поведения в конфликтной ситуации:	
Конкуренция или соперничество	Учитель: Уважаемые родители! Ваше мнение, безусловно, важно для нас. Тем не менее, учебный процесс не может пострадать из-за Ваших принципов. Поездка в зоопарк – необходимая практика в рамках изучения биологии. Для успешного освоения программы ребятам необходимо вживую изучить мир животных. Лишая своих детей возможности узнать больше об окружающем их мире, вы усложняете образовательный процесс. Опыт непосредственного контакта с животными важен, в частности, и для сдачи итоговой контрольной работы. Настоятельно рекомендую отправиться в поездку вместе с нами!
Сотрудничество	Учитель: Уважаемые родители! Я прошу Вас немного успокоиться! Я хочу справедливого исхода для всех, поэтому предлагаю Вам такое решение конфликта. В нашем чате я прикреплю опрос. Прошу ВСЕХ родителей проголосовать. А также можно предлагать свои идеи замены практического урока, они будут приняты во внимание. По результатам опроса мы сформируем две группы. Одна группа у нас поедет в зоопарк вместе с учителем биологии на два урока, а вторая посмотрит обучающий видеоролик вместе со мной за один урок и дети освободятся раньше. Попрошу также учитывать желания детей, даже если вы против зоопарков, вы всегда можете объяснить это своим детям, но стоит дать им право выбора, чтобы они не чувствовали себя обделенными, что какие-то дети поехали, а они нет. В конце все напишут итоговую контрольную работу. Давайте жить дружно!
Компромисс	Уважаемые родители, я вижу, что поездка в зоопарк вызывает много разногласий. Предлагаю нам найти компромисс. Давайте часть детей, которая хочет поехать в зоопарк, поедет в него. А вторая часть детей может позже поехать в другое место. Да, я понимаю, что это не совсем удобно, но нам придется учитывать пожелания каждого. Надеюсь на ваше понимание.
Приспособление	Учитель: Так, стоп. Я вижу, что поездка в зоопарк вызывает

	<p>множество споров и разногласий. Я предлагаю отказаться от поездки в зоопарк, в целях предотвращения формирования отрицательных нравственных качеств учащихся и нормализации того, что животные должны сидеть в клетке. Но чтобы это было не в ущерб учебной деятельности, мне придется поговорить с учителем биологии и выбрать другой вариант изучения животных, например, дети будут смотреть фильм про животных или подготовят рассказ про своих домашних питомцев. Мы еще подумаем над вариантами развития понимания животных у детей на практике, и я напишу в наш с вами чат о том, какой вариант мы выбрали. Спасибо, что высказали свое мнение, мне это важно было услышать, а на этом наше собрание подходит к концу.</p>
<p>Игнорирование или уклонение (иногда отсрочка)</p>	<p>Учитель: Так, стоп. Наверное, тут будет сложно разобраться, кто прав, ведь это очень непростая ситуация. С одной стороны, это поможет познавательной деятельности и порадует учителя биологии, ну, а с другой стороны, зачем нам этот зоопарк? Как будто животных никогда не видели. У нас некоторые классы точно либо из зоопарка, либо из леса. Давайте пока не будем ничего решать и продолжать спор, а лучше я поговорю с учителем биологии, и мы еще подумаем, как все-таки лучше поступить. Спасибо, что высказались, на этом у меня все.</p>

Конфликтная ситуация педагог-администрация школы

Ситуация: проблема возникает на фоне изменений в расписании, которые привели к серьезным накладкам, перегрузке и возникновению проблем в организации учебного процесса у учителей.

После внедрения нового расписания у нескольких учителей возникли следующие проблемы:

1. Перегрузка уроков в один день: Некоторые учителя обнаружили, что у них по 6-7 уроков подряд без перерывов, что привело к утомляемости и невозможности качественно проводить занятия.

2. Накладки между предметами: Несколько уроков разных предметов (например, физики и математики) оказались запланированы для одного и того же класса в одно и то же время, из-за чего ученики оказались в ситуации выбора, какой урок посещать.

3. Учителя без кабинета: Некоторые учителя столкнулись с ситуацией, когда их уроки оказались назначены на время, когда все классы и кабинеты заняты. Это вынуждало проводить занятия в библиотеке или спортзале, что негативно влияло на учебный процесс.

4. Изменение времени уроков в последний момент: Несколько раз расписание было изменено администрацией буквально за день до начала уроков, и учителя не успевали подготовить соответствующие материалы, так как их готовили исходя из предыдущего расписания. Также, некоторые обучающиеся не замечали изменений в расписании и пропускали уроки.

5. Возникали ситуации, когда у одного учителя в расписании в одно и то же время стоял урок у двух разных классов, что не могло не сказаться на качестве урока.

Позиция администрации:

Директор школы и его заместители настаивали на том, что изменения в расписании были необходимы для соблюдения новых стандартов образования и оптимизации использования учебных классов. Они утверждали, что учителя должны проявлять гибкость, особенно в условиях дефицита помещений и ресурсов.

Администрация также отметила, что учителям следовало заранее предупредить о возможных проблемах, а не жаловаться постфактум. Кроме того, было заявлено, что изменения возможны только в следующем семестре, так как текущее расписание уже утверждено и введено в школьную систему.

Задание – проанализируйте конфликтную ситуацию в мини-группах в соответствии с предложенной таблицей, смоделируйте пути решения по всем пяти стилям поведения в конфликтной ситуации. Какой вариант выхода из конфликтной ситуации, на ваш взгляд, самый эффективный?

Таблица 64. Пример анализа конфликтной ситуации и поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (ситуация «педагог-администрация школы»)

Типы конфликта:	
Тип конфликта (межличностный конфликт; конфликт между личностью и группой; межгрупповой конфликт)	Межгрупповой (учителя, администрация)
Тип конфликта по характеру причин (обусловлен трудовым процессом; психологическими особенностями человеческих взаимоотношений; личностным своеобразием членов группы)	Обусловлен трудовым процессом, психологическими особенностями человеческих взаимоотношений
Тип конфликта по способу разрешения (конструктивный; деструктивный)	Деструктивный
Причины конфликта:	
Общие (социально-политические и экономические; социально-демографические; социально-психологические причины; индивидуально-психологические причины)	Социально-психологические причины: 1. Ухудшение отношений в коллективе: Изменения в расписании могут вызвать конфликты между учителями и администрацией, а также среди самих учителей. 2. Психологическая усталость: Повышенная нагрузка и стресс из-за изменений могут снизить мотивацию и эффективность работы учителей. Личное эмоциональное состояние учителей, связанные с чрезмерной нагрузкой и отсутствием времени на восстановление. Индивидуально-психологические причины: 1. Неподготовленность к изменениям: Личные трудности в адаптации к новым условиям могут замедлить процесс организации и планирования учебного процесса.
Частные (неудовлетворенность условиями деятельности; нарушение служебной этики; нарушение трудового законодательства; ограниченность ресурсов;	Неудовлетворенность условиями деятельности (нехватка кабинетов, частые совпадения в расписании)

различия в целях, ценностях, средствах достижения целей; неудовлетворительные коммуникации и т.д.)	
Предпосылками или почвой для возникновения конфликтов:	
Особенности восприятия	Каждая сторона смотрит на проблему со своей точки зрения
Несовпадение рассуждений	1. Разные подходы к решению проблем: Учителя и администрация могут иметь разные мнения о том, как наилучшим образом организовать процесс адаптации к новым расписаниям. 2. Конфликт интересов: Требования и ожидания от учителей и администрации могут не совпадать.
Несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей	Неправильное делегирование: Неверное распределение задач и ролей внутри коллектива может привести к неэффективности и перегрузке одних учителей и недостаточной вовлеченности от других.
Субъективная предрасположенность к конфликтам	1. Личностные особенности: Учителя с разными уровнями устойчивости к стрессу, конфликтности и нервной возбудимости могут по-разному реагировать на ситуации перегрузки. 2. Историческое наличие конфликтов: Личное прошлое конфликтов внутри коллектива может стать почвой для новых конфликтов на фоне изменений.
Стадии конфликта:	
Потенциальное формирование противоречивых интересов, ценностей, норм	Единичные совпадения в расписании (еще не перешедшие в раздел постоянных)
Переход потенциального конфликта в реальный или стадию осознания участниками конфликта своих верно или ложно понятых интересов	Учителя начинают осознавать, что изменения в расписании негативно влияют на их работу и качество преподавания. Они начинают обсуждать эту проблему между собой, формировать свои позиции и мнения по поводу причин и возможных решений.
Конфликтные действия	Недовольные учителя начинают выражать свое недовольство более открыто: обсуждают проблему на собраниях, пишут жалобы администрации, возможно даже организуют собрания для привлечения внимания к проблеме. Администрация школы может также начать предпринимать действия для защиты своей позиции и принятых решений.
Снятие или разрешение конфликта	Изменение расписания в соответствии с нормами, ввод дополнительных ресурсов или менее загруженные периоды.
Послеконфликтная ситуация: функциональная (конструктивная) или дисфункциональная (разрушающая)	В зависимости от решения конфликтной ситуации может быть как конструктивной, так и деструктивной, вплоть до ухода учителей из школы

Структура конфликта:	
Объект конфликтной ситуации	Расписание занятий, несоответствующее действительности
Цели, субъективные мотивы его участников	<p>1. Учителя: - Стабилизация рабочей нагрузки: Снижение перегрузки и создание более комфортных условий для работы.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Улучшение коммуникации: Достижение лучшего понимания причин изменений и вовлеченность в процесс принятия решений. - Оптимизация расписания: Создание сбалансированного расписания, учитывающего индивидуальные предпочтения и возможности. <p>2. Администрация: - Эффективная организация учебного процесса: Достижение согласованности и результативности в образовательном процессе.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Удовлетворение внешних требований: Выполнение обязательств перед высшими инстанциями или родителями. - Пропорциональное распределение ресурсов: Обеспечение равномерной нагрузки на всех участников. <p>Субъективные мотивы участников:</p> <p>1. Учителя: - Защита личных интересов: Обеспечение благоприятных условий для преподавания без ущерба личному времени.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Профессиональное удовлетворение: Желание эффективно проводить уроки без лишнего стресса. - Сохранение здоровья: Избегание чрезмерной нагрузки, влияющей на физическое и эмоциональное состояние. <p>2. Администрация: - Авторитет и контроль: Установление контроля над изменениями и утверждение авторитета в коллективе.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Координация действий: Обеспечение слаженной работы всех участвующих в образовательном процессе. - Минимизация конфликтов: Стремление к уменьшению трений и проблем между учителями и административным аппаратом.
Оппоненты, конкретные лица, являющиеся его участниками	Учителя, администрация школы
Непосредственный повод столкновения	Систематичные нарушения в расписании, приводящие к непредвиденным обстоятельствам (нехватка кабинетов – занятия в спортзале или столовой и т.д.), ведущим к снижению продуктивности учебного процесса
Стратегия поведения в конфликтной ситуации:	
Проблема конфликта	Проблема конфликта возникает из-за изменений в расписании, которые привели к серьезным накладкам, перегрузке и возникновению проблем в организации учебного процесса у учителей. Это вызвало неудовлетворенность и стресс среди преподавателей, затруднило выполнение их основных обязанностей и ухудшило общее качество образовательного процесса.

Истинная причина конфликта	<p>Истинная причина конфликта кроется в недостаточной коммуникации и координации между администрацией школы и учителями при внедрении изменений в расписание. Проблема связана с тем, что:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Учителя не были вовремя информированы об изменениях, или их представления и предложения не были учтены. 2. Проблемы в планировании привели к недостаточному учету индивидуальных потребностей и возможностей учителей, что вызвало перегрузку и накладки. 3. Отсутствие эффективного механизма обратной связи между администрацией и педагогическим коллективом, что привело к невозможности оперативно решить возникшие проблемы.
Действительные участники конфликта	Учителя, администрация школы
Подлинные потребности каждого из главных участников конфликта	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учителя: <ul style="list-style-type: none"> - получение расписания, удовлетворяющего требованиям (отсутствие совпадений в занятиях между классами; наличие свободных классов для занятий и т.д.); - стабилизация нагрузки (уменьшение кол-ва часов или их более равномерное распределение в течение учебного времени) 2. Администрация: <ul style="list-style-type: none"> - сохранение доброжелательных отношений с педагогами; - решение проблемы до возникновения «критических ситуаций» таких как увольнение педагогов из-за некомпетентности руководства.
Подлинные опасения каждого из главных участников конфликта	<p>Подлинные опасения каждого из главных участников конфликта:</p> <p>Учителя:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Перегрузка и усталость: <p>Учителя опасаются, что из-за изменений в расписании их рабочий день станет более насыщенным и стрессовым, что может негативно сказаться на их здоровье и продуктивности.</p> 2. Качество преподавания: <p>Изменения в расписании могут привести к ситуации, когда учителя не смогут качественно подготовиться к урокам. Это может снизить общий уровень обучения и качества предоставляемого образования.</p> 3. Организационные сложности: <p>Учителя могут беспокоиться о том, что новые условия усложнят планирование и организацию уроков, включая подготовку учебных материалов и проведение внеурочных мероприятий.</p> <p>Администрация:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стабильность учебного процесса: <p>Администрация обеспокоена тем, что изменения в расписании могут вызвать недовольство среди учителей и</p>

	<p>учеников, что, в свою очередь, может привести к дестабилизации учебного процесса.</p> <p>2. Соответствие требованиям: Выполнение внешних или внутренних нормативов и требований по расписанию учебного процесса важны для администрации. Они могут беспокоиться о соответствии новых условий этим требованиям.</p> <p>3. Репутация учебного заведения: Администрация может опасаться, что негативные реакции на изменения приведут к ухудшению имиджа учебного заведения среди родителей, учеников и широкой общественности, а также потери кадров</p> <p>Ученики и их родители:</p> <p>1. Качество образования: Родители могут беспокоиться, что частые изменения и нестыковки в расписании негативно скажутся на качестве образования их детей.</p> <p>2. Безопасность и комфорт: Изменения в расписании могут затруднить логистику для учеников, например, вызвав проблемы с транспортом или дополнительное время, проведенное в ожидании начала занятий.</p> <p>Заинтересованные стороны выражают опасения по поводу негативного влияния изменений на организацию учебного процесса, потенциала для возникновения перегрузки и снижения общего качества образования.</p>
<p>Существовавшие до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта</p>	<p>До возникшего конфликта, межличностные отношения между учителями и администрацией были, скорее всего, достаточно положительными и продуктивными.</p> <p>Однако изменения в расписании и последующие негативные последствия выявили недостатки в процессе коммуникации и планирования, что и стало катализатором для конфликта.</p>
<p>Отношение к конфликту лиц, не участвующих в нем, но заинтересованных в позитивном его разрешении</p>	<p>Со стороны учеников и родителей выражается поддержка в решении данного конфликта, т.к. из-за недоработок в расписании страдают не только учителя, но и ученики (нет возможности получить достаточный уровень знаний; записаться в секции и кружки из-за постоянных изменений и т.д.)</p>
<p>Стили поведения в конфликтной ситуации:</p>	
<p>Конкуренция или соперничество</p>	<p>Отказ со стороны администрации в изменении и доработке расписания ввиду его утверждения и введения в школьную систему (не имеет долгосрочной перспективы, т.к. конфликт фактически не решен, и проблема остается)</p>
<p>Сотрудничество</p>	<p>Администрация и учителя совместно работают над поиском решений, позволяющих минимизировать накладку и перегрузку. Проводятся встречи и обсуждения, где обе стороны учитывают взаимные интересы и стремятся найти оптимальный выход</p>

Компромисс	Изменения будут введены в расписание со следующего учебного месяца, т.к. требуется время на доработку и утверждение
Приспособление	Учителя могут смириться с ситуацией надеясь, что в будущем, когда будут благоприятные условия, то изменится расписание
Игнорирование или уклонение (иногда отсрочка)	Стороны могут избегать активного обсуждения проблемы, откладывая ее решение в надежде, что ситуация решится сама собой или потеряет актуальность в будущем. Учителя могут продолжать работать, игнорируя перегрузки, пока не будут предприняты более активные действия

Конфликтная ситуация классный руководитель-обучающиеся

Классный руководитель 7В после двух лет тесного взаимодействия и установления доверительного общения с классом увольняется, в связи с переездом в другой город. В 7В класс приходит новый классный руководитель, класс встречает ее нерадушно, даже враждебно. Подросткам не нравится в новом педагоге буквально все, ведь они очень предвзяты в своем восприятии. В первый же день у нового классного руководителя происходит конфликтная ситуация с классом. Сразу после знакомства учитель говорит: «А почему вы одеты как в клуб? У нас в школе установлен деловой стиль одежды: светлый верх, темный низ, и никаких джинсов. Прошу завтра же прийти в школу как положено». Класс возмущенно и разочарованно: «А Светлана Александровна разрешала нам так ходить», «Она не придиралась по мелочам», «Она была классная и добрая!»

Задание – проанализируйте конфликтную ситуацию в мини-группах в соответствии с предложенной таблицей, смоделируйте пути решения по всем пяти стилям поведения в конфликтной ситуации. Какой вариант выхода из конфликтной ситуации, на ваш взгляд, самый эффективный?

Таблица 65. Пример анализа конфликтной ситуации и поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (ситуация «классный руководитель-обучающиеся»)

Типы конфликта:	
Тип конфликта (межличностный конфликт; конфликт между личностью и группой; межгрупповой конфликт)	Конфликт между личностью и группой (в связи со сменой классного руководителя, дети не хотят принимать нового педагога, пришедшего с другими правилами коммуникации)
Тип конфликта по характеру причин (обусловлен трудовым процессом; психологическими особенностями человеческих взаимоотношений; личностным своеобразием членов группы)	Тип конфликта по характеру причин обусловлен трудовым процессом
Тип конфликта по способу разрешения (конструктивный; деструктивный)	По способу разрешения конфликт деструктивный

Причины конфликта:	
Общие (социально-политические и экономические; социально-демографические; социально-психологические причины; индивидуально-психологические причины)	К социально-демографическим причинам можно отнести разницу в возрасте и разную степень образованности К социально-психологическим причинам можно отнести несовпадение интересов, неприятие индивидуальных особенностей К индивидуально-психологическим причинам можно отнести низкую конфликтоустойчивость
Частные (неудовлетворенность условиями деятельности; нарушение служебной этики; нарушение трудового законодательства; ограниченность ресурсов; различия в целях, ценностях, средствах достижения целей; неудовлетворительные коммуникации и т.д.)	Неудовлетворенность коммуникацией (новый классный руководитель кажется обучающимся слишком требовательным)
Предпосылками или почвой для возникновения конфликтов:	
Особенности восприятия	Дети привыкли к прошлому классному руководителю, по их мнению, новый классный руководитель не сможет заменить прежнего
Несовпадение рассуждений	Дети не идут на контакт, а классный руководитель тщетно пытается убедить их в необходимости налаживания отношений
Несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей	Учитель пытается наладить коммуникацию, используя разнообразные методы. Дети уходят в стадию игнорирования, отбрасывая попытки что-либо сделать. Решением конфликта занимается только одна сторона
Субъективная предрасположенность к конфликтам	Обучающиеся находятся в переходном возрасте, для которого характерна предрасположенность к конфликтам и отстаиванию своей позиции
Стадии конфликта:	
Потенциальное формирование противоречивых интересов, ценностей, норм	Новый классный руководитель использует методы обучения и воспитания, которые не соответствуют ожиданиям учеников
Переход потенциального конфликта в реальный или стадию осознания участниками конфликта своих верно или ложно понятых интересов	Внедрение новых правил и требований, которые противоречат привычному образу жизни обучающихся
Конфликтные действия	Намеренное нарушение правил, установленных классным руководителем, отказ выполнять его поручения Переход на личности, оскорбления Классный руководитель может попытаться перетянуть на свою сторону других учеников и учителей, что приведет к разделению коллектива

Снятие или разрешение конфликта	Открытый диалог, позволяющий выслушать точку зрения каждого участника конфликта и понять их позицию Поиск компромисса, удовлетворяющего интересы каждого из участников конфликта (ниже сам компромисс) Установление общих правил, удовлетворяющих каждого из участников конфликта Проявление понимания и поддержки со стороны классного руководителя
Послеконфликтная ситуация: функциональная (конструктивная) или дисфункциональная (разрушающая)	Функциональная (конструктивная), поскольку каждая из сторон выразила свою точку зрения, общими силами были продуманы правила (компромисс), классный руководитель проявила терпимость и понимание, ученики стали уважительно относиться к учителю, эмоциональная атмосфера в классе перестала быть напряженной.
Структура конфликта:	
Объект конфликтной ситуации	Неприятие нового классного руководителя
Цели, субъективные мотивы его участников	Цель обучающихся – отстаивание своей позиции (старый классный руководитель лучше, чем новый) Цель педагога – наладить коммуникацию с обучающимися.
Оппоненты, конкретные лица, являющиеся его участниками	Новый классный руководитель – Класс
Непосредственный повод столкновения	Классный час, на котором новый педагог озвучил свои требования классу
Стратегия поведения в конфликтной ситуации:	
Проблема конфликта	Неприятие детьми нового классного руководителя
Истинная причина конфликта	Присутствие требований, которых не было у предыдущего классного руководителя
Действительные участники конфликта	Новый классный руководитель – обучающиеся
Подлинные потребности каждого из главных участников конфликта	Обучающиеся – отсутствие неудовлетворяющих их требований НКР – налаживание коммуникации
Подлинные опасения каждого из главных участников конфликта	Субъекты конфликта имеют опасения от не разрешения конфликтной ситуации
Существовавшие до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта	Коммуникации до конфликтной ситуации не было
Отношение к конфликту лиц, не участвующих в нем, но заинтересованных в позитивном его разрешении	Завуч – заинтересован в мирном разрешении конфликтной ситуации
Стили поведения в конфликтной ситуации:	
Конкуренция или соперничество	Учитель во что бы то ни стало настаивает на своем, не воспринимает позицию учеников, навязывает свои правила. Ученики так же не хотят отказываться от привычных им правил, пытаются конкурировать с

	учителем. Педагог начинает жестко контролировать действия учеников, демонстрируя превосходство над детьми. Ребята так же не идут на уступки. Учитель пытается надавить на учеников при помощи родителей и вышестоящих.
Сотрудничество	Педагог внимательно выслушивает требования учеников, выражает свое мнение, предлагает пути решения конфликта, стремится поступить так, чтобы обе стороны были удовлетворены. Ребята в ответ тоже слышат позицию учителя, в итоге получается взаимовыгодное сотрудничество, дети и учитель находят общий язык.
Компромисс	Учитель и ученики готовы поступиться некоторыми интересами, каждая из сторон в какой-то степени останется неудовлетворенной, никто не получит желаемого в полной мере. Некоторые из новых установок учителя будут выполнены, но полного результата достичь не удастся.
Приспособление	Учитель готов поступиться своими интересами ради хороших отношений с новым классом. Педагог потакает ученикам, соглашается с их условиями, отказывается от введения новых правил в коллектив.
Игнорирование или уклонение (иногда отсрочка)	Педагог игнорирует зарождающийся конфликт, делает вид, что ничего не происходит. На нападки учеников не обращает внимания, отрицает сложившуюся ситуацию. Выжидает момента, когда будет лучше сделать следующий шаг по налаживанию отношений с детьми и внедрения своих правил в коллектив.

Конфликтная ситуация педагог-педагог

Молодой педагог Наталья Николаевна активно участвует в школьной жизни, организует мероприятия, использует современные методики и технологии преподавания, привлекает обучающихся к различным проектам, пользуется уважением и любовью среди них. Более опытная, возрастная коллега Зинаида Анатольевна воспринимает это как стремление к саморекламе, ревностно отстаивая традиционные формы работы. Более опытные коллеги начинают шептаться за спиной, это создает атмосферу недоверия и изоляции, что негативно сказывается на работе в команде.

Конфликтная ситуация обостряется, когда Зинаида Анатольевна начинает критиковать Наталью Николаевну при детях и коллегах. Наталья Николаевна решает защитить себя, ответив на обидные высказывания вроде «Милочка, зачем же быть такой выскочкой?», «Чему вас только молодежь в университете учат?» при педагогическом коллективе в учительской, оценив методы работы Зинаиды Анатольевны как устаревшие, не интересные современным детям.

Задание – проанализируйте конфликтную ситуацию в мини-группах в соответствии с предложенной таблицей, смоделируйте пути решения по всем пяти стилям поведения в конфликтной ситуации. Какой вариант выхода из конфликтной ситуации, на ваш взгляд, самый эффективный?

Таблица 66. Пример анализа конфликтной ситуации и поведения в конфликтной ситуации в процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса (ситуация «педагог-педагог»)

Типы конфликта:	
Тип конфликта (межличностный конфликт; конфликт между личностью и группой; межгрупповой конфликт)	Межличностный – конфликт поколений: возрастной (Зинаида Анатольевна) и молодой учитель (Наталья Николаевна)
Тип конфликта по характеру причин (обусловлен трудовым процессом; психологическими особенностями человеческих взаимоотношений; личностным своеобразием членов группы)	Обусловлен трудовым процессом: неудовлетворенность Зинаиды Анатольевны работой Натальи Николаевны (поучение и нагнетание Натальи Николаевны со стороны Зинаиды Анатольевны)
Тип конфликта по способу разрешения (конструктивный; деструктивный)	Зависит от стиля поведения (см. стили)
Причины конфликта:	
Общие (социально-политические и экономические; социально-демографические; социально-психологические причины; индивидуально-психологические причины)	Индивидуально-психологические причины – зависть, непринятие новых профессиональных методов (со стороны Зинаиды Анатольевны); безысходность и апатия (со стороны Натальи Николаевны) Социально-психологические причины – ощущение превосходства по статусу (со стороны Зинаиды Анатольевны); снижение самооценки и профессиональных навыков (со стороны Натальи Николаевны)
Частные (неудовлетворенность условиями деятельности; нарушение служебной этики; нарушение трудового законодательства; ограниченность ресурсов; различия в целях, ценностях, средствах достижения целей; неудовлетворительные коммуникации и т.д.)	Нарушение служебной этики – принижение и неконструктивная критика со стороны Зинаиды Анатольевны; невозможность высказать свое мнение коллегам со стороны Натальи Николаевны Различия в целях, ценностях, средствах достижения целей – требования к применению давно изживших себя педагогических навыков со стороны Зинаиды Анатольевны; ограниченность ресурсов из-за давящей атмосферы в коллективе со стороны Натальи Николаевны
Предпосылками или почвой для возникновения конфликтов являются:	
Особенности восприятия	Ограниченность суждений и мнений со стороны Зинаиды Анатольевны
Несовпадение рассуждений	Принятие и использование только старых педагогических навыков со стороны Зинаиды Анатольевны
Несбалансированное ролевое взаимодействие двух людей	Недопустимое общение в коллективе, «дедовщина» по отношению к молодым педагогам

Субъективная предрасположенность к конфликтам	Зинаида Анатольевна склонна к конфликтам в коллективе
Стадии конфликта:	
Потенциальное формирование противоречивых интересов, ценностей, норм	С начала учебной деятельности Натальи Николаевны возникло противоречие с Зинаидой Анатольевны между используемыми методиками преподавания
Переход потенциального конфликта в реальный или стадию осознания участниками конфликта своих верно или ложно понятых интересов	Наталья решила защитить свои интересы и ответить Зинаиде Анатольевне, по этой причине начался спор
Конфликтные действия	Зинаида Анатольевна при детях и коллегах начала критиковать Наталью Николаевну. Наталья Николаевна решила оценить методы работы Зинаиды Анатольевны при педагогическом коллективе
Снятие или разрешение конфликта	Начало – игнорирование ситуации. Была попытка диалога со стороны Натальи Николаевны. Зинаида Анатольевна не хотела уступать и идти «на мировую». Конец – компромиссное решение. Итог: Наталья Николаевна провела показательные уроки для педагогического коллектива, среди которых была Зинаида Анатольевна.
Послеконфликтная ситуация: функциональная (конструктивная) или дисфункциональная (разрушающая)	Конструктивная – после данного конфликта, Зинаида Анатольевна рассмотрела новые методики преподавания, что позволило улучшить процесс обучения в школе.
Структура конфликта:	
Объект конфликтной ситуации	Профессиональные навыки
Цели, субъективные мотивы его участников	Цель Зинаиды Анатольевны: «поставить на место» молодого преподавателя и самоутвердиться Цель Натальи Николаевны: выйти из конфликта и сохранить хорошие отношения с коллегой
Оппоненты, конкретные лица, являющиеся его участниками	Зинаида Анатольевна и Наталья Николаевна
Непосредственный повод столкновения	Повод: разница в возрасте
Стратегия поведения в конфликтной ситуации:	
Проблема конфликта	Непринятие другого специалиста
Истинная причина конфликта	Зависть со стороны Зинаиды Анатольевны
Действительные участники конфликта	Наталья Николаевна и Зинаида Анатольевна
Подлинные потребности каждого из главных	Потребности со стороны Зинаиды Анатольевны: самоутвердиться

участников конфликта	Потребность со стороны Натальи Николаевны: доказать профессионализм своей работы
Подлинные опасения каждого из главных участников конфликта	Опасения со стороны Зинаиды Анатольевны: что молодой преподаватель окажется лучше, чем она Опасения со стороны Натальи Николаевны: снижение авторитета среди коллег и детей
Существовавшие до конфликтной ситуации межличностные отношения участников конфликта	До того, когда Наталья Николаевна не взяла класс, Зинаида Анатольевна предвзято относилась, но на открытый конфликт не выходила
Отношение к конфликту лиц, не участвующих в нем, но заинтересованных в позитивном его разрешении	Коллеги – переживают и стараются «сгладить углы» Дети – поддерживают Наталью Николаевну и находят поводы для шуток Администрация – заинтересованы в том, чтобы не потерять молодого специалиста и сохранить дружелюбную атмосферу в коллективе
Стили поведения в конфликтной ситуации:	
Конкуренция или соперничество	Наталья Николаевна решила доказать свое мастерство, показать, что она тоже использует правильные и интересные методики, поэтому приняла участие в конкурсе «Учитель года», где получает хорошие результаты. На высказывания Зинаиды Анатольевны реагирует колко или просто игнорирует. Зинаида Анатольевна тоже старается доказать свою точку зрения. Старается совместно с классом участвовать во всевозможных акциях, конкурсах и прочее, показывает, как ее практики работают на взаимодействии с детьми.
Сотрудничество	Наталья Николаевна решила прислушаться к советам Зинаиды и попросила написать ей советы в проведении открытого урока для комиссии. Зинаида Анатольевна с радостью согласилась и дала пару советов и интересных методик. В результате, Наталья Николаевна, используя советы Зинаиды Анатольевны и свои собственные профессиональные наработки, смогла провести интересный и занимательный открытый урок. Отношения Натальи Николаевны и Зинаиды Анатольевны улучшились настолько, что Зинаида Анатольевна в скором времени заинтересовалась профессиональными методиками Натальи Николаевны.
Компромисс	Наталья Николаевна и Зинаида Анатольевна поговорили и решили, что постараются не высказываться в сторону друг друга колкости, тем более в присутствии коллег либо учеников. Также приняли решение о том, что в решении спорных ситуаций, касающихся разных точек преподавания, будут прибегать к помощи и совету педагога-психолога, либо методиста школы.
Приспособление	Наталья Николаевна не стала развивать конфликт дальше и решила поговорить с Зинаидой Анатольевной, чтобы прислушаться к ее рекомендациям и поменять методы

	<p>преподавания на те, которые ей советовала Зинаида Анатольевна.</p> <p>Зинаида Анатольевна стала реже придирается к работе молодой коллеги, но продолжила регулярно наблюдать, все ли ее замечания были учтены</p>
Игнорирование или уклонение (иногда отсрочка)	<p>Наталья Николаевна решила, что не хочет конфликтовать с Зинаидой Анатольевной и начала избегать ее. Однако старшая коллега продолжала давать непрошенные советы, обсуждать методы молодого педагога с детьми и другими учителями.</p> <p>Наталья Николаевна долго терпела нападки со стороны Зинаиды Анатольевны и молчала, но вскоре поняла, что ее терпение заканчивается. Не решившись обратиться по этому поводу к администрации и директору, Наталья Николаевна уволилась и перевелась в другую школу.</p>

Решение кейс-задач

Цели и задачи: формирование стремления к активным социальным контактам, экспрессивности, развитие спокойной доброжелательности, эмпатии и эмоционального интеллекта, снижение эгоцентризма, зависимости, агрессивности и авторитарности личности, снижение личностной и ситуативной тревожности, повышение самоконтроля и эмоциональной устойчивости, формирование навыков и стратегий альтероцентрического диалога, развитие рефлексии общения и общей рефлексивности.

Условия кейс-задачи № 1: Девочка, 10 лет, 5 класс. Лена спокойная, добрая и дисциплинированная. Успеваемость выше среднего. Занимается спортом. Считает, что испытывает сложности в общении с одноклассниками. Она чувствует себя изолированной, за партией сидит одна, часто сидит одна на переменах. Вы запланировали мероприятие, в ходе которого ребятам нужно разделиться на группы. Лена не сумела присоединиться ни к одной из групп. Вы заметили, что некоторые ребята приглашали Лену в свои группы. При этом некоторые ребята выражали несогласие принимать Лену в свою группу. Ситуация сказывается на её эмоциональном состоянии. Она переживает, что у неё не складываются близкие дружеские отношения в классе.

Задания:

- 1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).
- 2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):
 - Беседа с обучающимся.
 - Беседа с родителями.
 - Беседа с классом.
- 3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 2: Пятый класс. После урока вы запланировали уборку класса к празднику первого мая. Таня, недослушав инструкции учителя по организации деятельности, говорит, что она этим занимается дома, а в школу она приходит учиться, а не мыть полы и парты – для этого есть уборщица. Сдержано и уверенно её поддерживает Лев. Лев аргументирует свой отказ тем, что в штате школы есть уборщицы и мытьё полов входит в их трудовые обязанности, за что они и получают зарплату. Ильхам поддерживает Вас, предлагает одноклассникам разбиться на группы и определяет каждому фронт работы. «Если Анна Германовна говорит, что это нужно и хорошо, то мы так и должны поступить». Также Ильхам рассказал, что его двоюродная сестра накануне вместе с её классом тоже участвовала в «субботнике», и по результатам участия в «субботнике» всем ребятам поставили «5» за поведение.

Задания:

- 1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).
- 2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):
 - Беседа с обучающимся.
 - Беседа с родителями.
 - Беседа с классом.

3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 3: Мальчик, 6 класс. Ильхам систематически не делает домашнее задание или делает его не полностью и неаккуратно. Учитель высказывает намерение вызвать родителей школьника на индивидуальную беседу. Ильхам расстроен, утверждает, что это его проблемы, не надо вмешивать родителей. Этот ребёнок на уроках всегда активен, но домашняя работа дается ему с трудом, каждый раз беседуя с ним о качестве работы или ее отсутствии, ребенок придумывает новые истории о том, почему он не сделал или сделал недостаточно хорошо, в этих историях виноваты либо мама, либо брат – младший ребенок семье.

Задания:

1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).

2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):

- Беседа с обучающимся.
- Беседа с родителями. *Оба родителя приходят на встречу. Родители приходят на встречу, но считают, что учеба ребенка – задача ребенка, они не хотят и не могут контролировать домашнюю работу, так как заняты с младшим ребенком и работают допоздна.*
- Беседа с родителями. *Приходит на встречу только мама. Мама интроверт, малообщительна, ригидна, эмоционально нестабильна, преобладают эмоции раздражения, тоски, плаксива; отношения с сыном определяются его поведением, не готова с ними конфликтовать, слабая родительская позиция. Утверждает, что не может делать с ребенком уроки, т.к. это приводит к постоянным конфликтам дома, и у нее нет рычагов воздействия на ребенка, и она не хочет с ними постоянно ругаться.*
- Беседа с родителями. *Приходит на встречу только папа. Папа экстраверт, конфликтен, склонен к ультимативным отношениям, требует послушания, но при этом готов дать много свободы, в воспитании участвует эпизодически, как правило, после возвращения из командировок; отношения с ребенком конфликтные. Папа кричит на ребенка, что он бездарь, что ему уже столько лет, а он все бежит в школы как отец тупицы, учителя не слышит, перебивает, потом извиняется.*

3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 4: Мальчик, 6 класс. Мишу смешат чужие неудачи на уроке и особенно его смешит, когда кому-то больно или обидно до слез. Ударит случайно ученика мяч в лицо – у Миши радость, толкнет кто-то кого-то, у Миши счастье, разразится ссора из-за правил Миша ликует. И не просто радуется, а злорадствует, отпускает обидные замечания, обзывает и поднимает на смех. В классе беспокойная атмосфера. Дети побаиваются Мишу, относятся даже с некоторой опаской, чтобы не попасть в поле зрения его шуток и насмешек.

Задания:

1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).

2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):

- Беседа с обучающимся.
- Беседа с родителями.
- Беседа с классом.

3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 5: Мальчик, 7 класс. У Димы избыточный вес. Ходить на физкультуру ему приходится, так как освобождения нет, есть только ограничения по нагрузке. Дима очень страдает, так как он является объектом всеобщих насмешек. Дети смеются над тем, как Дима выполняет упражнения, над тем, как он делает попытки подтянуться, над неудачами в играх, порой они специально делают так, чтобы Дима упал или споткнулся. Его стараются не брать в команду, не дают быть ведущим и всячески мешают ему.

Задания:

1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).

2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):

- Беседа с обучающимся.
- Беседа с родителями.
- Беседа с классом.

3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 6: Мальчик, 10 класс, переведён из другой школы. Причина перевода – конфликты с учителями. Он меняет уже третью школу. Геннадий сразу понравился одноклассникам и учителям – умный, эрудированный, аккуратный, всегда старается принять активное участие в общественной жизни класса и школы. Вы задумываетесь, что же случилось в тех школах, из которых ему пришлось уйти. Мальчик проучился 1 четверть. Никаких замечаний к нему не было. Родители облегченно вздохнули на родительском собрании, потому что о сыне говорили только хорошее. Геннадий стал лидером в классе. Началось все во второй четверти. Вы начинаете изучать новую тему, а он громко на весь класс объявляет, что эта тема уже неактуальна, она не интересна, почему бы не разрешить, как за рубежом, изучать каждому ученику любое произведение и ходить только на те предметы, которые он считает нужными, что ему скучно сидеть на уроках, потому что все сидят и молчат и т.д. Поведение Геннадия дестабилизирует обстановку в классе, дети отвлекаются, начинают на уроке громко обсуждать идеи Геннадия. В результате учителя жалуются, что уроки срываются, дети не успевают освоить образовательную программу, дисциплина в классе ухудшилась.

Задания:

1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).

2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):

- Беседа с обучающимся индивидуальная.
- Беседа с обучающимся в классе.
- Беседа с родителями.

- Беседа с классом.
- 3) Проявите общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 7: Лиза, 8 класс. У девочки многодетная небогатая семья, в связи с чем родители не могут позволить себе покупать детям модные вещи. Одежду Лизе приходится донашивать за старшими. Остальным ученикам класса это кажется смешным и жалким. Её одноклассники создали в мессенджере группу, в которой размещали оскорбительные сообщения и фотографии Лизы. Девочка очень страдает, так как она является объектом всеобщих насмешек. При блокировке одной группы через время появляется новая. Вы предполагаете, что зачинщиками могут быть ученица Марина, родители которой довольно обеспечены, и ученик Аркадий, сын директора школы.

Задания:

- 1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).
- 2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):
 - Беседа с обучающимся.
 - Беседа с родителями.
 - Беседа с классом.
 - Беседа с предполагаемыми зачинщиками травли (Марина и Аркадий).
- 3) Проявите общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 8: 5 класс. Тарас, Антон и Марина не уважают чужую собственность и границы, постоянно берут чужие вещи, пихают друг друга и других ребят на переменах, иногда грубо. Все трое демонстрируют среднюю успеваемость и не лучшую дисциплинированность. Они спрятали портфель Ильхама. Ильхам грубо с применением силы ответил Тарасу, который часто является зачинщиком подобных выходов. Ильхам занимается хоккеем. По причине частых тренировок и выездных соревнований успеваемость у него слабая.

Задания:

- 1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).
- 2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):
 - Беседа с обучающимся (Ильхамом).
 - Беседа с обучающимися-нарушителями границ (Тарасом, Антоном и Мариной).
 - Беседа с классом.
 - Беседа с родителями.
- 3) Проявите общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 9: Мальчик, 7 класс. Во время урока снимает на телефон учителя и других учеников. Некоторым ученикам не нравится, что они попадают в кадр. Недовольство одноклассников Антон игнорирует. В классе стоит шум. Обстановка в классе дестабилизирована, дети начинают на уроке громко обсуждать поведение Антона.

Задания:

- 1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).
- 2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):
 - Беседа с обучающимся и классом.
 - Классный час по теме прав и обязанностей обучающихся в виду возникшей ситуации.
 - Беседа с родителями.
- 3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Условия кейс-задачи № 10: Мальчик 9 класс, 15 лет. Вы заметили изменения во внешнем облике и стиле одежды Сергея. Подросток стал носить очень короткую стрижку, тяжёлые высокие ботинки черного цвета на белой шнуровке, джинсы, нашивки, значки. Сергей физически сильный, учится средне, особого интереса к учебе не проявляет. В семье двое детей, есть старший брат, полная семья со средним достатком. Друзья этого ученика рассказали Вам о том, что он недавно участвовал в массовой драке с избиением людей азиатской национальности. Ваш класс многонациональный.

Задания:

- 1) Составьте анализ психолого-педагогической ситуации по предложенной схеме (в мини-группах).
- 2) Выберите форму взаимодействия и разработайте сценарий мероприятия для решения психолого-педагогической ситуации (в мини-группах):
 - Беседа с обучающимся.
 - Беседа с родителями.
 - Беседа с классом.
- 3) Продемонстрируйте общепрофессиональную готовность к педагогической деятельности – проведите фрагмент мероприятия по решению психолого-педагогической ситуации в соответствии с разработанным сценарием (индивидуально).

Таблица 67. Схема анализа психолого-педагогической ситуации

№	Схема анализа	Результаты анализа
1	Какая психолого-педагогическая и(или) воспитательная проблема содержится в ситуации?	
2	Какие факторы привели к появлению (развитию) проблемной ситуации? Достройте представленную ситуацию деталями.	
3	Какие особенности психического развития обучающихся данного возрастного периода оказались значимыми для появления (развития) проблемной ситуации?	
4	Какие личностные и психофизиологические особенности обучающихся оказались значимыми для появления (развития) проблемной ситуации?	
5	Какие особенности класса как малой социальной группы оказали влияние на появление (развитие) проблемной ситуации?	
6	Какие личностные особенности родителей и педагога имеют значение для появления (развития) проблемной ситуации?	

7	Какие демографические и социальные особенности жизни обучающегося и(или) группы обучающихся имеют (могли иметь) значение для появления (развития) проблемной ситуации?	
8	Обоснуйте необходимый стиль педагогического общения для решения проблемной ситуации в рамках каждого варианта взаимодействия с участниками представленной ситуации.	
9	Определите и обоснуйте компоненты педагогических способностей, необходимые для решения ситуации.	
10	Охарактеризуйте тактики разрешения проблемной (конфликтной) ситуации и психолого-педагогические механизмы взаимодействия, межличностного и профессионального общения, необходимые для решения ситуации.	

Примеры мастер-классов по этапам формирования психологической готовности студентов к профессиональному общению

Цели и задачи: формирование стремления к активным социальным контактам, экспрессивности, развитие спокойной доброжелательности, эмпатии и эмоционального интеллекта, снижение эгоцентризма, зависимости, агрессивности и авторитарности личности, снижение личностной и ситуативной тревожности, повышение самоконтроля и эмоциональной устойчивости, формирование навыков и стратегий альтероцентрического диалога, развитие рефлексии общения и общей рефлексивности, в том числе через супервизию.

Общение с обучающимися

Задание 1: совместно в мини-группах пройдите **стадию моделирования общения:**

- 1) продумать класс, группу, конкретных воспитанников, общение с которыми Вам предстоит;
- 2) вспомнить предыдущий опыт Вашего общения с этими детьми; выделите в нём хорошие воспоминания;
- 3) вспомнить, как обычно проходит Ваше общение с данным коллективом и отдельными учениками, решите, стоит ли при предстоящем общении с этими воспитанниками придерживаться обычного для Вас стиля (настолько он способствует решению поставленных задач) или его следует как-то изменить;
- 4) постарайтесь представить, как дети воспримут Вас и продумайте содержание того, что Вы будете им говорить;
- 5) вспомнить Ваши взаимоотношения с отдельными воспитанниками, постарайтесь понять, не влияют ли на эти взаимоотношения сложившиеся у Вас стереотипы, предубеждения;
- 6) попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения, представить себе отдельные моменты общения (что скажете или сделаете Вы, и как ответят дети; кто из воспитанников и как именно может отреагировать на те или иные Ваши слова и действия и т. д.);
- 7) старайтесь почувствовать уверенность, убедите себя в том, что предстоящее общение пройдёт успешно.

Задание 2: обменяйтесь смоделированными ситуациями, продумайте **стадию организации общения.**

Задание 3: проиграйте смоделированные ситуации, по очереди (индивидуально) отработывая приемы привлечения внимания, мотивации, реагирования на отдельные поступки и проявления поведения детей.

Коллективное обсуждение, обмен опытом, конструктивная обратная связь от одноклассников и педагога, разбор ошибок и неудач, поиск причин и способов их избежать в будущем, самооценивание своих сильных и слабых сторон, постановка целей для дальнейшего развития.

Общение с родителями

Задание 1: совместно в мини-группах пройдите стадию моделирования общения:

- 1) продумать класс, группу, конкретных родителей, общение с которыми Вам предстоит;
- 2) вспомнить предыдущий опыт Вашего общения с этими родителями; выделите в нём хорошие воспоминания;
- 3) вспомнить, как обычно проходит Ваше общение с данным коллективом и отдельными родителями, решите, стоит ли при предстоящем общении с этими родителями придерживаться обычного для Вас стиля (настолько он способствует решению поставленных задач) или его следует как-то изменить;
- 4) постарайтесь представить, как родители воспримут Вас и продумайте содержание того, что Вы будете им говорить;
- 5) вспомнить Ваши взаимоотношения с отдельными родителями, постарайтесь понять, не влияют ли на эти взаимоотношения сложившиеся у Вас стереотипы, предубеждения;
- 6) попытайтесь почувствовать предстоящую атмосферу общения, представить себе отдельные моменты общения (что скажете или сделаете Вы, и как ответят родители; кто из родителей и как именно может отреагировать на те или иные Ваши слова и действия и т. д.);
- 7) старайтесь почувствовать уверенность, убедите себя в том, что предстоящее общение пройдет успешно.

Задание 2: обменяйтесь смоделированными ситуациями, продумайте стадию организации общения.

Задание 3: проиграйте смоделированные ситуации, по очереди (индивидуально) отработывая приемы привлечения внимания, мотивации, реагирования на отдельные поступки и проявления поведения родителей, а также приемы преодоления коммуникативных барьеров, позитивной обратной связи, защиты от манипуляций.

Коллективное обсуждение, обмен опытом, конструктивная обратная связь от одноклассников и педагога, разбор ошибок и неудач, поиск причин и способов их избежать в будущем, самооценивание своих сильных и слабых сторон, постановка целей для дальнейшего развития.

Общение с коллегами

Перед прохождением упражнений предварительная стадия моделирования общения проходит индивидуально ограниченно во времени, по возможности без фиксации каждой позиции на бумаге.

Для каждого упражнения участники образуют новые пары.

Упражнение «Активное слушание с обратной связью»

Цель: Развитие навыков активного слушания и обратной связи с учетом индивидуальных особенностей собеседника.

Процесс: Участники разбиваются на пары. Один участник рассказывает о каком-то событии или проблеме, связанной с профессиональной сферой, а другой активно слушает, используя **техники активного слушания (поддакивание, отражение, парафраз, эхотехника, уточняющие вопросы и др.)**. После рассказа первый участник оценивает, насколько хорошо второй его понял. Затем они меняются ролями.

Варианты: Можно усложнить задачу, предлагая одному участнику говорить медленно или быстро, громко или тихо, чтобы проверить, насколько хорошо другой участник адаптируется к стилю речи.

Упражнение «Эмпатическое слушание»

Цель: Развитие способности к эмпатическому слушанию и пониманию эмоционального состояния собеседника.

Процесс: Участники делятся на пары. Один участник рассказывает о личном опыте или проблеме, связанной с сильными эмоциями. Второй участник должен активно слушать, проявляя эмпатию и понимание, и затем пересказать историю, стараясь сохранить эмоциональный тон и акценты оригинала. Затем они меняются ролями.

Варианты: Можно предложить одному участнику рассказать историю с нейтральным отношением, а другому — с ярко выраженной эмоциональной окраской, чтобы проверить, насколько хорошо второй участник адаптируется к различным эмоциональным состояниям.

Упражнение «Диалог с разными стилями общения»

Цель: Развитие способности адаптироваться к различным стилям общения собеседника.

Процесс: Участники делятся на пары. Один участник выбирает стиль общения (например, директивный, поддерживающий, аналитический) и ведет разговор в соответствии с этим стилем. Второй участник должен адаптироваться к выбранному стилю, сохраняя уважение и понимание. Затем они меняются ролями.

Варианты: Можно предложить одному участнику вести диалог в стиле, противоположном его обычному стилю общения, чтобы проверить, насколько хорошо он может адаптироваться к новым условиям.

Упражнение «Ролевая игра с разными темпераментами»

Цель: Развитие способности понимать и учитывать особенности темперамента собеседника.

Процесс: Участники делятся на группы по четыре человека. Каждый участник играет роль персонажа с определенным темпераментом (сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик).

Группа разыгрывает сцену, где все персонажи взаимодействуют друг с другом. Задача каждого участника — адаптироваться к темпераменту других персонажей и успешно завершить взаимодействие.

Варианты: Можно предложить участникам менять роли, чтобы каждый попробовал себя в разных темпераментах и увидел, как это влияет на процесс общения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Динамика показателей и уровней психологической готовности к профессиональному общению у студентов контрольной группы в формирующем эксперименте

Таблица 68 – Показатели ценностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов КГ на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U-критерий Манна – Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группа / Показатели	КГ	КГ	
Саморазвитие	44,2±7,5	44,9±8,3	741,000 0,521
Духовное удовлетворение	45,7±5,8	45,4±7,2	746,000 0,549
Креативность	39,6±8,2	41,6±9,4	775,500 0,284
Активные социальные контакты	41,6±7,1	42,5±8,5	731,000 0,664
Собственный престиж	37,8±8,1	39,7±9,1	761,500 0,309
Достижения	40,9±8,3	43,1±8,5	761,000 0,375
Высокое материальное положение	42,3±10,0	44,4±8,0	778,000 0,320
Сохранение собственной индивидуальности	43,3±8,2	46,4±7,1	758,500 0,403

Таблица 69 – Показатели личностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U – критерий Манна-Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группа / Показатели	КГ	КГ	
Экстраверсия - интроверсия	44,5±9,3	45,6±9,1	742,000 0,498
Привязанность – обособленность	48,2±11,9	49,7±10,7	735,000 0,643
Авторитарный	9,4±3,2	11,9±3,1	591,500* 0,043
Эгоистический	7,8±3,3	7,9±2,9	723,500 0,573
Агрессивный	7,4±3,9	8,8±3,2	715,500 0,566

Подозрительный	6,9±3,2	6,6±3,0	791,000 0,671
Подчиняемый	7,9±3,1	6,9±2,9	725,500 0,650
Зависимый	7,1±3,2	7,9±2,7	763,500 0,649
Дружелюбный	8,8±3,1	9,2±2,5	743,000 0,682
Альтруистический	10,3±2,5	10,1±2,8	744,000 0,695

Таблица 70 – Показатели эмоционального компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U – критерий Манна-Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группа / Показатели	КГ	КГ	
Эмпатия	74,3±9,7	73,3±9,2	703,000 0,551
Ситуативная тревожность	36,4±10,5	40,6±10,1	610,500* 0,049
Личностная тревожность	45,0±8,9	47,5±9,0	618,000 0,080
Эмоциональный интеллект	35,7±21,1	36,9±20,6	621,000 0,085
Самоконтроль – импульсивность	51,0±10,2	50,4±10,6	729,000 0,505
Эмоциональная устойчивость	45,6±10,2	43,9±11,2	759,000 0,583
Экспрессивность – практичность	49,8±6,2	47,9±7,6	684,000 0,265

Таблица 71 – Показатели деятельностно-компетентностного компонента психологической готовности к профессиональному общению у студентов ЭГ1 и ЭГ2 на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (U – критерий Манна-Уитни), средние значения и стандартные отклонения

Этапы эксперимента	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент	U, p
Группа / Показатели	КГ	КГ	
Общая рефлексия	115,2±16,6	117,7±13,2	678,500 0,203
Ретроспективная рефлексия деятельности	35,9±6,3	36,5±4,7	615,000 0,091
Рефлексия настоящей деятельности	32,8±5,2	35,0±6,4	658,000 0,163
Рефлексия будущей деятельности	37,3±6,3	37,7±6,1	611,500 0,068
Рефлексия общения и взаимодействия с людьми	33,5±7,3	35,7±7,7	662,000 0,167
Коммуникативные склонности	10,1±5,6	9,9±4,7	787,000 0,835
Организаторские склонности	10,8±6,4	9,6±6,5	743,000 0,792
<i>Диалогическая направленность общения</i>			
Высокий	4,6	5,1	χ^2 p=0,764
Средний	9,3	9,9	
Низкий	86,1	85,0	