

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Новосибирский государственный педагогический университет»

*На правах рукописи*

**ГАНПАНЦУРОВА ОЛЬГА БОРИСОВНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У  
СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Специальность 19.00.07 – педагогическая психология

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
доцент,  
Перевозкина Юлия Михайловна

Новосибирск

2021

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ гибких навыков.....	19
1.1. Содержание понятия гибких навыков .....	19
1.2. Структурные компоненты гибких навыков .....	26
Выводы по первой главе .....	36
Глава 2. Основные направления в исследовании формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.....	38
2.1. Основные научные подходы к изучению коммуникации .....	38
2.2. Особенности гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.....	66
2.3. Структурная организация гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.....	75
Выводы по второй главе.....	93
Глава 3. Методическое обеспечение эмпирического исследования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.....	95
3.1. Обоснование дизайна и выборки эмпирического исследования.....	95
3.2. Описание методик исследования .....	99
3.3. Программа формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.....	104
Выводы по третьей главе .....	116
Глава 4. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления на разных курсах обучения.....	117

4.1. Эмпирическая верификация компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.....	117
4.2. Оценка эффективности внедрения программы формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления .....	129
Выводы по четвертой главе .....	152
Заключение .....	156
Список литературы .....	165
Приложения .....	184
Приложение 1. Протокол экспертной оценки.....	184
Приложение 2. Результаты первичных оценок.....	188
Приложение 3. Результаты исследования структуры гибких навыков коммуникации студентов .....	202

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В профессиональной реальности XXI века актуализируется потребность в универсальной форме аттестации будущих специалистов в области психологической науки как маркера уровня сформированности универсальных компетенций в процессе получения высшего образования. В том числе трансформируется отношение к таким значимым общепрофессиональным навыкам, как способность гибко и адекватно взаимодействовать с социальной действительностью, умение конструировать позитивную модель своего будущего, лидерские навыки, работать в команде, способность управлять своим эмоциональным состоянием, креативность в решении поставленных профессиональных и других задач, стрессоустойчивость. Кроме того, важными надпрофессиональными навыками в сфере психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса выступают способность к решению конфликтных ситуаций и асертивному общению, медиаграмотность, навыки эффективного мышления, а также общая коммуникативная культура как основополагающая личностная характеристика профессионала. Данные способности определяются в зарубежных и отечественных источниках как гибкие навыки коммуникации, которые представляют собой непрофессиональные навыки, позволяющие студентам, будущим профессионалам как носителям глобальной культуры современности сформировать собственную активную карьерную стратегию с учетом личностного потенциала.

Важную роль в становлении предметного поля исследования гибких навыков коммуникации играют работы отечественных учёных (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. Г. Антонова, В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, Э. Ф. Зеер, Е. П. Ильин, А. В. Карпов, Н. В. Ключева, А. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Л. Н. Степанова). В зарубежных исследованиях данный психологический феномен рассматривается в контексте *soft skills* (D. Almog, A. Asperin, R. Athayde,

Н. Chassidim, E. Chell, S. Cranfield, F. Fernandez, A. Fixsen и др.). Специфика формирования гибких навыков коммуникации в образовательном пространстве высших учебных заведений отражена в работах таких исследователей, как Ю. М. Давлетшина, А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Х. А. Шайхутдинова, J. Andrews, M. Sh. Hamzah, H. Higson, A. Jaffar, M. Nabishah, Ch. Tan, S. Tong, M. S. Velasco и др. В представленных выше исследованиях получены важные результаты, которые демонстрируют данные о гибких навыках, в том числе и в образовательном процессе. Вместе с тем остаются нерешенными вопросы, связанные со спецификой формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления. Безусловно, данное направление частично освещено в работах, связанных с изучением гибких навыков в образовательном пространстве. Однако в рамках данных исследований рассматриваются различные характеристики soft skills и как свойства личности, и как сформированные умения и навыки, которые не противоречат друг другу, но и не объясняют саму структуру и структурообразующие элементы. Встречаются попытки определить структуру данного явления у зарубежных коллег, но и они остаются на аналитической стадии исследования. Возникает социально обусловленная потребность в определении компонентов soft skills, которые являются ключевыми для конкретной деятельности и формируются в процессе профессионализации специалиста. В то же время современные научные вызовы диктуют необходимость использования методологических оснований, позволяющих рассмотреть предмет исследования во взаимодействии с окружающей реальностью. Таким подходом может выступать системный, который дает возможность исследовать различные психологические феномены как многоуровневую систему, обладающую многообразием детерминант. При этом можно предположить, что применение системного подхода позволит определить наиболее эффективные способы формирования компонентов гибких навыков коммуникации студентов, обучающихся по направлению «Психолого-

педагогическое образование» профиль «Психология образования», что обуславливает актуальность проблемы данного исследования.

В результате изучения предметного поля исследования гибких навыков коммуникации в современных научных источниках определены противоречия:

– между необходимостью формирования гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления и недостаточной разработанностью в психологической науке целостного представления о формировании данных навыков;

– между потребностью к рассмотрению гибких навыков коммуникации как системы, находящейся в динамическом равновесии как с окружающей действительностью, так и между ее элементами, и отсутствием системного знания относительно структуры и содержания данных навыков.

Выявленные противоречия очерчивают проблемное поле, связанное с определением подходов к формированию гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления, среди которых приоритетное направление задано системным подходом, позволяющим рассматривать явления во взаимосвязи друг с другом.

Актуальность проблематики позволила определить **цель** исследования, заключающуюся в выявлении закономерностей формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления на разных этапах обучения.

В соответствии с целью исследования сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать основные научные подходы к изучению гибких навыков в зарубежной и отечественной науке.

2. Провести анализ структурной организации гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.

3. Рассмотреть взаимодействие между компонентами гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.

4. Выявить эффекты влияния курса обучения и рефлексивности на формирование гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.

5. Определить критерии эффективности сформированности компонентов гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления на разных курсах обучения.

6. Разработать и реализовать научно обоснованную программу формирования гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.

**Объект** исследования - гибкие навыки коммуникации.

**Предмет** исследования – особенности формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.

**Общая гипотеза** исследования. Существует закономерность, согласно которой успешность освоения студентами психолого-педагогического направления гибких навыков коммуникации определяется их внутренней организованностью, претерпевающей нелинейное изменение в зависимости от курса обучения и уровня рефлексивности.

Общая гипотеза конкретизируется в ряде **частных гипотез**:

1. Характер взаимодействия гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления выражается в структурной детерминации и интеграции их компонентов.

2. Дифференциация студентов с различными уровнями рефлексивности, обучающихся на разных курсах, проявляется в специфике структурной организации гибких навыков коммуникации.

**Методологическая основа исследования** представлена общенаучными принципами, к которым относятся следующие:

– принцип развития, согласно которому личность определяется как развивающаяся система под воздействием биологически и социально детерминированных компонентов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.);

– принцип детерминации и взаимодействия, отражающий объективные механизмы причинно-следственных связей коммуникативных процессов (А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн).

– системный подход к исследованию психики и деятельности, согласно которым гибкие навыки коммуникации могут рассматриваться как многомерная структура во взаимодействии с окружающей реальностью (Б. Г. Ананьев, В. А. Барабанщиков, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов).

**Теоретическую основу исследования** составили: основные научные подходы к коммуникации и общению как деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов); как к форме взаимодействия субъектов (В.М. Бехтерев, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев); психологические теории коммуникации, сформулированные в рамках научных подходов зарубежной психологии: теория коммуникативных актов (Т. Ньюком); теория убеждающей коммуникации (Г. Келли); научные исследования, посвященные изучению гибких навыков коммуникации студентов, отечественных авторов (З.К. Абдукеримова, С.Н. Бацунов, В.О. Виноградова, Э.Ф. Зеер, Л.К. Раицкая, Е.В. Слизкова, Е.В. Тихонова, А.Э. Цымбалюк); зарубежных учёных (Е.Е. Graham, J.T. Mignerey D.J. Rhea, R.V. Rubin, J. Oomen, K. Wiginton, K.L. Wolfe); исследования, посвященные формированию профессиональных компетенций в высшей школе (В.Н. Белкина, Ю.А. Моисеева, Е.В. Карпова, А.Э. Симановский, С.В. Духновский), а также формированию коммуникативной компетентности (М.М. Кашапов, О.В. Желткевич); коммуникативного опыта и медиаграмотности (Л.Г. Антонова, А.А. Постнова, С.Н. Прохорова); коммуникативной толерантности (В.В. Козлов, Ю.П. Поварёнков, Н.Г. Санникова, А.Д. Сидорова) в образовательном пространстве высших учебных заведений; исследования развития рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации и рефлексивности в структуре профессиональной деятельности (В.Н. Белкина, Е.В. Карпова, Н.В. Ключева).

**Методы исследования.** В процессе исследования были использован ряд методов, сгруппированных в три категории.

1. Общенаучные методы, к которым относится анализ, синтез, обобщение теоретических источников по проблеме исследования, метод профессиографирования, интерпретация и систематизация результатов исследования.

2. Диагностические методы, представленные следующими опросниками: «Методика диагностики темперамента» (Я. Стреляу); «Шкала эмоциональной возбудимости» (В. Брайтвайт, модификация А. А. Рукавишников); «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл); «Шкала самооценки силы воли» (Н. Н. Обозов); «Опросник межличностных отношений» (А. А. Рукавишников); «Диагностика социальной эмпатии» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); «Шкала коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко); «Оценка мотивации аффиляции» (А. Мехрабиан); «Опросник личностной ориентации» (Э. Шостром, адаптация – А. А. Рукавишников, В. И. Чирков); «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева); экспертная оценка показателей гибких навыков коммуникации.

3. Методы математико-статистической обработки, среди которых эксплораторный факторный анализ (метод основных компонентов с вращением варимакс нормализованный), пошаговый множественный регрессионный анализ, многофакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями, метод корреляционного анализа по критерию г-Спирмена, структурно-психологический анализ (А. В. Карпов). Для статистической обработки результатов исследования использовалась компьютерная программа «Psychometric Expert-8» и программа STATISTICA Advanced + QC 10 for Windows Ru (лицензия № (SN) AGAR212F598906FA-3 от 06.12.2012 г.).

**Эмпирическая база исследования.** Исследование проводилось на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» г. Новосибирска. Выборку исследования составили 195 студентов 1–4 курсов,

обучающиеся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования». Возраст испытуемых варьируется от 17 до 25 лет. В исследовании принимали участие 23 респондента мужского пола и 172 женского.

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось с 2013 по 2021 годы и состояло из трех этапов:

Первый этап (2013–2014 гг.) – теоретический анализ и синтез научных источников, постановка и обоснование проблемы, формулирование цели, задач и гипотез исследования, анализ компетентностного профиля подготовки педагогов-психологов, внедрение и утверждение корректив внесенных в учебный план подготовки ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации.

Второй этап (2014–2019 гг.) – профессиографирование, анализ и определение структурной организации гибких навыков коммуникации, разработка и реализация программы формирования гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления, экспертное оценивание показателей гибких навыков коммуникации у студентов, выбор психодиагностических методик, формирование эмпирической выборки, проведение исследования формирования гибких навыков коммуникации студентов на разных курсах обучения.

Третий этап (2019–2021 гг.) – анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, формулирование выводов исследования.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов** обеспечивались всесторонним анализом зарубежных и отечественных научных источников по проблеме исследования с учетом основополагающих методологических принципов; использованием методов, соответствующих предмету исследования и использованием математико-статистических процедур обработки данных в соответствии с целью и задачами исследования; репрезентативностью выборки;

сочетанием количественного и качественного анализа результатов эмпирического исследования.

**Научная новизна результатов**, полученных соискателем, их отличие от результатов зарубежных и отечественных исследований по данной проблеме представлено в следующих основных положениях.

Установлено, что эффективность формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления определяется влиянием гетерогенных детерминант. Эмпирически доказано совместное влияние специально организованных условий обучения в вузе и рефлексивности на формирование гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления. Наиболее выражены показатели мотивационно-целевых, эмоционально-волевых и интерактивно-коммуникативных характеристик у студентов старших курсов со средним уровнем рефлексивности.

Теоретически обоснована и эмпирически верифицирована специфика структурной организации гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления, состоящая из пяти компонентов. Психодинамический компонент обуславливает способности субъекта в интенсивном темпе откликаться на стимулы социальной реальности. Эмоционально-волевой компонент предполагает адекватное отношение к себе как субъекту общения, эмоционально-окрашенное, положительное отношение к партнерам по взаимодействию. Интерактивно-коммуникативный компонент отражает способность к открытому диалогу, умение отстаивать свое мнение и интересы других людей, навыки работы в команде. Мотивационно-целевой компонент включает осознание мотивов общения, умение самостоятельно принимать решения на основе понимания своих целей и потребностей. Рефлексивный компонент предполагает способность к анализу ситуации общения, понимание своих достоинств и недостатков в коммуникативной ситуации. Более того, установлено, что взаимодействие этих компонентов носит характер структурной детерминации, проявляющейся в воздействии объединенного

множества переменных на интегрированные компоненты. Следовательно, организация гибких навыков коммуникации апеллирует к принципу возрастающей интеграции и характеризуется структурным взаимодействием всех компонентов.

Выявлено, что структурная организация гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления имеет определенную динамику в зависимости от курса обучения. Установлено преобладание дезинтегрирующей тенденции большого количества гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления первого курса. Интегрирующая тенденция в совокупности с редуцированием гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления начинает преобладать на четвертом курсе.

Получены новые данные о взаимодействии рефлексивности и курса обучения, влияющих на формирование гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления, которое носит нелинейный характер. Студенты психолого-педагогического направления с высокой рефлексивностью характеризуются значительным повышением гибких навыков коммуникации на втором курсе и последующей их стабилизацией на старших курсах. Студенты с низким уровнем рефлексивности демонстрируют инверсию гибких навыков: высокие показатели на первых курсах и низкие – на старших. Наиболее высокий уровень гибких навыков коммуникации на четвертом курсе обнаружен у студентов со средними показателями рефлексивности. В данном случае обнаружен широко известный закон оптимума, согласно которому высокие результаты снижают эффективность некоторых психологических параметров.

Теоретически обоснована программа формирования гибких коммуникативных навыков как главная подсистема профессиональных компетенций у студентов психолого-педагогического направления. Программа определяет психологическое содержание деятельности психолога-педагога, соответствующее структурным компонентам гибких навыков коммуникации.

**Теоретическая значимость исследования.** Изучена сложная дифференцированная структура гибких навыков коммуникации, представленная несколькими компонентами: психодинамический компонент, эмоционально-волевой компонент, интерактивно-коммуникативный компонент, мотивационно-целевой компонент, рефлексивный компонент. Это вносит определенный вклад в разработку теоретических проблем исследования гибких навыков в педагогической психологии.

Установлен принципиальный характер детерминационного взаимодействия компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, которое осуществляется одновременно как на аналитическом, так и на структурном уровне, что также вносит определенный вклад в развитие педагогической психологии. Выявленная специфика взаимосвязей содействует более полному теоретическому осмыслению реальной сложности содержания и организации гибких навыков коммуникации.

С точки зрения системного подхода описана качественная специфичность структурной организации гибких навыков коммуникации у студентов разных курсов обучения. Обнаружены закономерности, свидетельствующие об увеличении меры согласованности и определенности гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления при возрастании курса обучения. Установлено, что на первом курсе преобладает дезинтегрирующая тенденция большого числа гибких навыков коммуникации. На старших курсах доминирует интегрирующая тенденция в совокупности с редуцированием гибких навыков коммуникации у студентов, что содействует разработке ряда общепсихологических проблем, связанных со становлением профессиональных навыков.

Расширены представления о рефлексивности как значимом многоаспектном психологическом феномене, являющимся максимально эффективным на промежуточном оптимальном значении. Определено, что у студентов старших курсов со средней индивидуальной мерой рефлексивности отмечаются наиболее высокие показатели мотивационно-целевых, эмоционально-волевых и интерактивно-

коммуникативных характеристик. Кроме того, представлена совместная детерминация гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, которая обусловлена взаимодействием рефлексивности и специально организованного обучения в образовательном пространстве вуза. На основе описанного взаимодействия возникают новые качественные характеристики, отражающие генерализацию гибких навыков коммуникации, что вносит определенный вклад в развитие современных представлений педагогической психологии.

**Практическая значимость исследования.** Выявленная специфика структуры гибких навыков коммуникации у студентов, представленная пятью компонентами, может быть использована в процессе освоения студентами психолого-педагогического направления ряда общих и специальных дисциплин в образовательном пространстве вуза.

Полученные результаты относительно детерминационного взаимовлияния компонентов гибких навыков коммуникации создают основу для разработки учебных дисциплин, направленных на целенаправленное формирование гибких навыков коммуникации у студентов в учебном процессе.

Разработанная на основе изучения зарубежных и отечественных источников, а также метода профессиографирования и анализа компетентностного профиля психолого-педагогического направления программа формирования гибких навыков коммуникации у студентов, и построенная с учетом обязательной постановки цели развития коммуникативных компетенций у студентов преподавателями вуза при осуществлении различных форм учебно-профессиональной деятельности. Данная программа определяет специфику и содержание структурных компонентов гибких навыков коммуникации педагога-психолога, формируемых на четырех педагогических этапах. Это открывает возможности для ее внедрения в процесс реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Эффективное формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления обусловлено не только доминированием отдельных факторов и условий, но и их совместным влиянием, их структурной организованностью и согласованностью. Специально организованное обучение и рефлексивность, взаимодействуя друг с другом, обуславливают синергетические эффекты, превосходящие сумму их содержания. В результате данного взаимодействия возникают новые качественные характеристики, предполагающие когерентность и генерализацию гибких навыков коммуникации в структуре личности студентов, психолого-педагогического направления.

2. Структурная организация гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления состоит из пяти компонентов. Психодинамический компонент обуславливает индивидуальные особенности субъекта в высоком темпе откликаться на стимулы социальной реальности. Эмоционально-волевой компонент предполагает понимание чувств и эмоций других, а также способность к саморегуляции в процессе взаимодействия. Интерактивно-коммуникативный компонент отражает стремление к включенности в контактах с окружающими людьми и адекватное выражение своих коммуникативных намерений. Мотивационно-целевой компонент включает осознание мотивов и коммуникативных потребностей, а также способность к планированию своего коммуникативного поведения. Рефлексивный компонент предполагает способность к анализу коммуникативной ситуации, анализу собственного поведения и каждого из участников взаимодействия.

3. Взаимовлияние компонентов гибких навыков коммуникации носит характер структурной детерминации, демонстрирующей влияние объединенного множества переменных на интегрированные компоненты указанных навыков. Эмоционально-волевой компонент интегрирует психодинамические характеристики, но при этом сам включается в интерактивно-коммуникативный компонент. Мотивационно-

целевой компонент, в свою очередь, объединяет интерактивно-коммуникативные характеристики. И, наконец, рефлексивный компонент предполагает наивысшую степень интеграции, объединяя все компоненты гибких навыков. Это позволяет выйти за пределы анализа отдельного влияния переменных на интегральные компоненты и рассматривать их совместную структурную детерминацию. Следовательно, комплекс гибких навыков коммуникации отражает интегральный эффект взаимодействия множества переменных.

4. При возрастании курса обучения увеличивается мера согласованности и определенности гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления. Вместе с тем их темпы роста различны на разных курсах обучения. На первом курсе доминирует дезинтегрирующая тенденция большого количества гибких навыков коммуникации. На старших курсах явно начинает преобладать интегрирующая тенденция в совокупности с редуцированием гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.

5. Структурная организация гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления имеет нелинейную динамику в зависимости от курса обучения и рефлексивности. Студенты первого курса имеют инвертированное соотношение уровня рефлексивности и выраженности компонентов гибких навыков коммуникации, которые характеризуются дезинтегрированностью их структуры. Студенты второго курса демонстрируют редукцию гибких навыков коммуникации от общего количества к необходимым, но в сочетании с некоторым эффектом дезинтеграции, при этом рефлексивность не имеет значимого влияния. На третьем курсе у обучающихся происходит преобразующее влияние рефлексивности – наибольшая выраженность всех компонентов наблюдается у студентов с высоким уровнем, кроме того, расширяется диапазон возможностей в области гибких навыков в сопровождении с увеличивающейся интеграцией. И наконец, на четвертом курсе наиболее высокие

показатели мотивационно-целевых, эмоционально-волевых и интерактивно-коммуникативных характеристик отмечаются у студентов со средней индивидуальной мерой рефлексивности. Кроме того, на четвертом году обучения остаются лишь необходимые студентам гибкие навыки коммуникации с максимальным интегративным эффектом. Следовательно, рефлексивность представляет собой многоаспектный сложный психологический феномен и является максимально эффективной на промежуточном оптимальном значении к концу обучения студентов психолого-педагогического направления.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования представлялись на заседаниях кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Значимые положения исследования включены в текст выступлений на научно-практических конференциях: всероссийских («Развитие человека в современном мире», Новосибирск, 2013), международных («Социокультурные проблемы современного человека», Новосибирск, 2018; «Социокультурные проблемы современного человека», Новосибирск, 2019; «Семья и дети в современном мире», Санкт-Петербург, 2020; «Современная реальность в социально-психологическом контексте», Новосибирск, 2020; «Фундаментальные достижения, прогрессивные взгляды в образовании», Новосибирск, 2021); конгрессах общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги, Новосибирск, 2018-2020 гг. Основные положения диссертации представлены в 15 научных статьях, в том числе 4 в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки РФ, индексируемых РИНЦ, общим объемом 13,5 п.л.

Вся совокупность полученных результатов в целом и предложенная в работе программа формирования гибких навыков коммуникации, в частности, могут быть применены и уже применяются в учебном процессе подготовки специалистов психолого-педагогического направления разных профилей.

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.** Положения, отраженные в работе, соответствуют формуле специальности 19.00.07 – «Педагогическая психология»: п. 4 «Психологические особенности обучающихся как субъектов учебной деятельности» в части рассмотрения специфики гибких навыков коммуникации студентов вуза, п. 7 «Психологические условия эффективности педагогического воздействия» в части анализа проблемы формирования гибких навыков коммуникации в образовательном пространстве вуза.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка, приложений. Текст диссертации изложен на 211 страницах, иллюстрирован 26 рисунками, 44 таблицами, включает 3 приложения. Библиографический список содержит 190 наименований, из них 42 на иностранном (английском) языке.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГИБКИХ НАВЫКОВ

### 1.1. Содержание понятия гибких навыков

В современной науке гибкие навыки рассматриваются в контексте универсальных характеристик, необходимых субъекту для достижения личностно значимых целей. В данном случае гибкие навыки относятся к группе непознавательных навыков – soft skills («мягкие, гибкие навыки»), которые дополняют hard skills – специальные профессиональные умения. Гибкие навыки рассматриваются как комплекс неспециализированных надпрофессиональных навыков, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми. Гибкие навыки определяются как способности, которые позволяют субъекту быть успешным в установлении и сохранении межличностного взаимодействия в профессиональной и непрофессиональной областях жизни и деятельности с учетом личностного потенциала. Также гибкие навыки могут определяться как автоматизированные элементы сознательного действия, которые формируются в процессе его выполнения и представляет собой координированную способность решать тот или иной вид двигательной, сенсорной, когнитивной или психической задачи [63].

Потенциальными предпосылками как профессиональной, так и жизненной самоактуализации человека сегодня выступают не hard skills (узкопрофессиональные знания, умения и навыки), а вероятнее всего soft skills, или «гибкие» навыки, обеспечивающие успешность независимо от специфики профессиональной деятельности и направления ее реализации. По этой причине современные исследователи совершают попытки рассмотрения понятия «soft skills» через призму своего восприятия, научных интересов или коммерческих выгод. Это объясняет отсутствие на сегодняшний день общепринятой и однозначной содержательной трактовки термина «soft skills». Теоретический анализ различных исследований даёт возможность обозначить унифицированные психологические характеристики гибких

умений и навыков, необходимых для эффективного и гармоничного взаимодействия с другими людьми и профессионально-личностного благополучия.

При изучении различных подходов к пониманию и исследованию «гибких» или «мягких» навыков с опорой на обзор научных источников были выделены отдельные компоненты, а также группы soft skills: коммуникативные навыки, навыки self-менеджмента (или эффективного самоуправления), эффективного мышления, медиаграмотность, креативность. По мнению зарубежных и отечественных ученых, к soft skills можно отнести как личностные характеристики, так и разнообразные умения и навыки, развитые и доведенные до уровня профессионального мастерства в различных сферах деятельности.

Значимыми результатами исследований российских ученых является Проект развития soft skills, который обсуждался на стратегических сессиях Тюменского государственного университета, проводимых Московской школой управления СКОЛКОВО в рамках программы «Анализ трендов и определение приоритетных направлений развития университета». Исследователями были выделены три сферы для формирования «мягких навыков»: когнитивная, деятельностная и личностная. Ими была предложена карта формирования soft skills, включающая три блока.

I. Блок развития когнитивных способностей: умение панорамно и критически мыслить (развитие связей «преподаватель-студент», «педагогика и психология-предметная область» и т. д.); формирование проектного мышления (способность к предвидению, целеполаганию); развитие умений принимать решения в ситуациях недостатка времени (скорость реакции, скорость обработки данных); развитие умений творчески решать открытые задачи.

II. Блок развития деятельностных способностей: лидерские качества, умение управлять собой и аудиторией (организаторские способности, мимика, пантомимика, речь); умение создавать тексты, способность к визуализации информации; умение взаимодействовать с другими людьми.

III. Блок развития личностных способностей: умение публично выступать (способность грамотно и понятно излагать свои мысли, увлечь аудиторию перспективой интересного и полезного дела, презентация себя); умение работать в команде (в том числе работа в проектной офисе, проектной группе); коммуникативные способности; умение мотивировать, увлекать; умение «видеть» другого человека; овладение навыками тайм-менеджмента (самоорганизация)» [148]. Обозначенный авторами набор soft skills (в рамках данной карты формирования soft skills) определяется ими как «зона ответственности» педагогики. Современное образовательное пространство однозначно осознаёт значимость формирования soft skills у современных специалистов. Об этом свидетельствуют зарубежные исследования.

В связи с тем, что посредством гибких навыков индивид оперативно реагирует на профессиональные и социальные трансформации, наиболее значимы данные навыки в процессе обучения в вузе. Образовательное пространство вуза создает условия для формирования данных способностей и качеств у студентов в процессе учебной и внеучебной работы. Как показывают современные исследования, гибкие навыки актуальны для выпускников различных специальностей в любой стране мира. Об этом свидетельствуют исследования европейских студентов С. G. Knobbs, D. J. Grayson [170], где авторы отмечают значение межличностных навыков коммуникации и лидерства для выпускников. В частности, исследование В. D. Guillet, А. Pavesi, С. Hsu, К. Weber [164] было направлено на выявление областей обучения, которые университеты могли бы включить в свои программы бакалавриата, чтобы лучше подготовить выпускников к реализации своих лидерских способностей. Интервью были проведены с 24 женщинами-руководителями индустрии гостеприимства и туризма в Гонконге. Гибкие навыки включали в себя социальное и профессиональное общение, невербальное общение, укрепление доверия и лидерство. Исследование показало преобладание гибких навыков над жесткими навыками на современном рабочем месте. Это привело к выводу о том,

что невербальное общение и укрепление доверия являются важными компетенциями для выпускников, ищущих руководящие должности. Азиатские исследователи активно исследуют гибкие навыки коммуникации и внедряют их результаты в процессе подготовки различных специалистов. Так, Ch. Tan с соавторами [184] разработал модуль «Комплексное здравоохранение» для ознакомления доклинических студентов-медиков с концепцией комплексного здравоохранения на основе развития у них гибких навыков.

Н. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo [154] делают акцент на таких психологических характеристиках в контексте гибких навыков, как стремление к творчеству, принятие динамичных обстоятельств, эффективность командной работы. A. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge [161] также выделяют данные характеристики, но отмечают значение такого личностного параметра, как уверенность в себе. По мнению E. Chell, R. Athayde [155], гибкие навыки представлены следующими личностными характеристиками: лидерство, креативность, самоэффективность, энергия и склонность к риску. O. E. Varela [186] определяет гибкие навыки как развитие навыков критического мышления и устного общения, K. L. Wolfe, W. J. Phillips, A. Asperin [190] - как способность воспринимать и понимать эмоции людей и использовать эту информацию для руководства своими действиями. F. Fernandez, L. Huasong [160] считают, что гибкие навыки представляют собой такие универсальные навыки, как способность использовать новые технологии, адаптироваться к меняющейся работе, готовность учиться, планирование своей деятельности и жизни в целом.

Большой интерес представляет собой исследование J. Andrews, H. Higson [149], посвященное изучению гибких навыков студентов европейских вузов. Цель данного исследования состояла в том, чтобы осмыслить и определить ключевые навыки и компетенции, связанные с индивидуальными и деловыми отношениями, которые требуются работодателям от выпускников, а также выяснить, соответствуют ли бизнес-программы высшего образования потребностям

европейского рынка труда. Авторы описали значимые гибкие навыки, которые необходимы выпускникам для трудоустройства:

- способность к социальному взаимодействию, в том числе посредством современных информационных технологий;
- способность работать и эффективно взаимодействовать в условиях неопределенности;
- способность реализовывать свои цели и задачи, несмотря на внешнее воздействие со стороны окружающей среды и социума
- профессионализм;
- высокий уровень сформированности вербальных и невербальных навыков общения;
- надежность;
- умение мыслить тактически и стратегически;
- высокая степень развитости творческих способностей;
- уверенность в себе;
- навыки тайм-менеджмента
- высокий уровень саморегуляции;
- стремление к самообразованию;
- способность нести ответственность за свои действия и жизнь в целом.

Исследования С. Р. М. Heath [165] и М. S. Velasco [188] также показали, что для кандидатов в сотрудники работодатели предъявляют больше требований, связанных с личными качествами выпускников, а не с профессиональными. Гибкие навыки являются наиболее необходимыми атрибутами в процессе отбора. Хорошие академические показатели имеют значение только в государственном секторе.

Российские исследователи также определяют значимость учёта требований современного рынка труда к выпускникам вузов. Так, М. Э. Волкова пишет, что «...при профессиональной подготовке будущих специалистов необходимо

учитывать не только требования ФГОС и профессиональных стандартов, но также и работодателей и других участников образовательного процесса» [30, с. 225].

Важным вопросом для данного исследования является определение того, какие конкретно навыки следует формировать в процессе профессиональной подготовки студентов, чтобы они в будущем смогли стать конкурентоспособными на рынке труда и выстраивать эффективные жизненные стратегии. Многие российские исследователи в операционализации понятия *softs kills*, ключевую роль отводят разным психологическим характеристикам личности, которые помогут профессионально-личностному становлению, а также умениям и навыкам, которые необходимо формировать у современных студентов. Например, навыки ведения переговоров, навыки эффективного мышления, медиаграмотность, управленческие навыки, навыки ассертивности и др. Так, О. В. Сосницкая дает следующее определение *soft skills* – «...это коммуникативные и управленческие таланты. К ним относятся умение убеждать, лидировать, управлять, делать презентации; находить нужный подход к людям, способность разрешать конфликтные ситуации, ораторское искусство – в общем, те качества и навыки, которые можно было бы назвать общечеловеческими, а не те, которые присущи людям определенной профессии» [122]. В совокупности эти умения и навыки повышают качество решения широкого круга профессиональных и общих жизненных задач, необходимых индивиду в условиях современности, то есть обусловленность благополучия профессионального и частного мира характеристиками *soft skills*.

Похожее трактование *soft skills* дает В. А. Давидова: «...приобретенные навыки, которые получил человек через дополнительное образование и свой личный жизненный опыт и которые он использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Вот почему эти навыки так ценятся на рабочем месте, а также при приеме на работу» [43]. Данные утверждения свидетельствуют о том, что создание условий для развития *soft skills* студентов различных направлений

подготовит их к адекватному восприятию вызовов современности и к реализации социально-профессиональных амбиций в будущем.

Х. А. Шайхутдинова в своих исследованиях также обращается к проблеме формирования «гибких» навыков у студентов в процессе их обучения, считая что в России, с одной стороны, недостаточно публикаций по рассматриваемой проблематике, с другой - они затрагивают лишь отдельные аспекты и не содержат комплексного подхода к проблеме. Далее автор приводит самую распространенную таксономию, согласно которой «...soft skills включают в себя: социально-коммуникативные навыки, когнитивные навыки, атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта» [142, с. 101].

Л. Н. Степанова и Э. Ф. Зеер, эмпирически исследуя проявления soft skills у студентов вузов во взаимосвязи с параметрами самореализации, резюмируют: «Потенциальными предикторами как профессиональной, так и жизненной самоактуализации человека сегодня выступают не столько hard skills, или узкопрофессиональные знания, умения и навыки, сколько soft skills, или «мягкие», «гибкие» навыки, обеспечивающие успешность независимо от специфики профессиональной деятельности и направления ее реализации» [124, с. 68]. По мнению зарубежных и отечественных ученых, к soft skills можно отнести развитые коммуникативные навыки, высокий уровень саморегуляции, критическое мышление, умение убеждать, лидерство, креативность и т. д. Особую актуальность формирование soft skills приобретает для лиц юношеского возраста, успешность и конкурентоспособность которых во многом определяется широтой и универсальностью диапазона их профессиональных и жизненных знаний и навыков в различных областях [124].

Таким образом, в психологической науке гибкие навыки описаны как способ приспособления субъекта к жизни в социуме. По мнению зарубежных исследователей, гибкие навыки формируются на протяжении онтогенеза посредством внешней и внутренней коммуникации. В отечественной науке гибкие

навыки понимаются как универсальные способности, реализующиеся в различных видах деятельности. Также гибкие навыки могут определяться как автоматизированные элементы сознательного действия, которые формируются в процессе его выполнения и представляют собой координированную способность решать тот или иной вид двигательной, сенсорной, когнитивной или психической задачи [63]. Но в тоже время soft skills – это не просто навыки, а широкий набор личностных качеств, интеллектуальных особенностей, установок, связанных с реализацией и развитием в профессиональной деятельности, также они являются общими для разных видов профессиональной деятельности.

В результате теоретического анализа проблемы гибких навыков коммуникации, их структурной организации, а также их формирования в процессе обучения в высшей школе среди разнообразных точек зрения в качестве рабочего определения нами было выбрано следующее их уточнение.

**Гибкие навыки коммуникации** - это комплекс умений и навыков, которые вырабатываются и структурируются в специально организованном процессе обучения, выступая предикторами успешного взаимодействия в реальном и виртуально-цифровом пространствах, закрепляются или автоматизируются, вовлекаясь в профессиональную деятельность в соответствии с её требованиями.

## **1.2. Структурные компоненты гибких навыков**

При анализе содержания понятия soft skills было определено, что это широкое понятие, не являющееся синонимом навыков и не имеющее общепринятой и однозначной содержательной трактовки. Также soft skills понимаются через обширный набор их компонентов, которые влияют на эффективность деятельности человека, но не зависят от специфики его профессиональной деятельности, являются общими для различных видов профессиональной деятельности. В связи с чем уместно утверждение, что гибкие навыки относятся к такому классу понятий, как деятельностно важные качества, которые в отечественной науке введены

Ю. П. Поваренковым. Деятельностно важные качества – это «качества индивида, которые влияют на эффективность реализуемых профессионалом типов, видов и форм деятельности и через которые они реализуются» [103, с. 28]. С точки зрения данного научного подхода деятельностно важные качества способствуют решению двух групп профессиональных задач. Это собственно профессиональные задачи, которые определяют удовлетворение потребностей субъекта труда и совершенствование профессионализма, и метапрофессиональные качества, которые связаны с управлением собственным развитием и профессиональной рефлексией [104].

Далее, определяя компоненты гибких навыков в соответствии с данной научной классификацией, их можно отнести либо в группу профессионально важных качеств, либо в группу метапрофессиональных важных качеств и рассматривать как неспецифичные, не конкретные для каждого вида деятельности, то есть *soft skills* являются общими для разных видов профессиональной деятельности.

В тоже время гибкие навыки определяются как множество составляющих осознанной деятельности, которые касаются таких аспектов, как способность адекватно ориентироваться в коммуникативных и других ситуациях, навыки понимания эмоций и индивидуально-типологических характеристик собеседника и построения диалога с учетом полученной информации.

В современной зарубежной науке представлены компоненты гибких навыков, среди которых следующие:

– коммуникативные способности, которые представлены такими составляющими, как умение общаться в соответствии со статусами и ролями собеседника; использование и считывание невербальных сигналов, умение считывать контекст, ситуацию и быть адекватным ей; умение начинать и завершать общение, задавать вопросы, подводить итоги разговора и резюмировать; умение сформулировать свою позицию, убедительно донести её до слушателей, отстоять её;

- эмоциональный интеллект, предполагающий умение распознавать эмоции, различать их между собой, выражать и регулировать эмоции, использовать эмоции для выполнения своих задач;
- самомотивация, представленная следующими умениями: мотивировать себя, понимать мотивы и намерения других людей, использовать знание о ценностях и потребностях людей для влияния на общую и индивидуальную продуктивность;
- целеустремленность, включающая в себя способность планировать, ставить достижимые цели, раскладывать их на составляющие, искать и находить ресурсы для их достижения, менять способы достижения целей, брать ответственность за свои поступки;
- навыки решения проблем и конфликтов, предполагающие понимание механизмов устранения конфликтных ситуаций, нахождение способов реализации интересов обеих сторон;
- рефлексия, представляющая собой способность занимать внешнюю позицию по отношению к своим мыслям, чувствам, убеждениям и опыту, определять границы собственных возможностей [189].

В частности, Н. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo [154] делают акцент на таких компонентах гибких навыков студентов, как стремление к творчеству, принятие динамичных обстоятельств, эффективность командной работы. А. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge [161] отмечают значение такого компонента гибких навыков студентов, как уверенность в себе. По мнению Е. Chell, R. Athayde [155], компоненты гибких навыков студентов представлены следующими личностными характеристиками: лидерство, креативность, самоэффективность, энергия и склонность к риску. О. Е. Varela [186] определяет такие компоненты гибких навыков студентов, как развитие навыков критического мышления и устного общения; K.L. Wolfe, W.J. Phillips, A. Asperin [190] - способность воспринимать и понимать эмоции людей и использовать эту информацию для руководства своими действиями.

F. Fernandez, L. Huacong [160] считают, что компонентами гибких навыков студентов являются такие универсальные навыки, как способность использовать новые технологии, адаптироваться к меняющейся работе, готовность учиться, планирование своей деятельности и жизни в целом. J. Andrews, H. Higson [149] определили следующие компоненты гибких навыков студентов:

- способность к социальному взаимодействию, в том числе посредством современных информационных технологий;
- способность работать и эффективно взаимодействовать в условиях неопределенности;
- способность реализовывать свои цели и задачи, несмотря на внешнее воздействие со стороны окружающей среды и социума
- профессионализм;
- высокий уровень сформированности вербальных и невербальных навыков общения;
- надежность;
- умение мыслить тактически и стратегически;
- высокая степень развитости творческих способностей;
- уверенность в себе;
- навыки тайм-менеджмента
- высокий уровень саморегуляции;
- стремление к самообразованию;
- способность нести ответственность за свои действия и жизнь в целом.

В отечественной литературе рассмотрением гибких навыков занимались такие исследователи, как Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова [108], которые выделили три основные категории компонентов гибких навыков студентов (рисунок 1).

Социально-коммуникативные навыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коммуникативные навыки, межличностные навыки, групповая работа, лидерство, социальный интеллект, ответственность, этика общения.</li> </ul>
Когнитивные навыки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• критическое мышление, навыки решения проблем, новаторское (инновационное) мышление, управление интеллектуальными нагрузками, навыки самоучения, информационные навыки, тайм-менеджмент.</li> </ul>
Атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта	<ul style="list-style-type: none"> <li>• эмоциональный интеллект, честность, оптимизм, гибкость, креативность, мотивация, эмпатия.</li> </ul>

Рисунок 1. Компоненты гибких навыков студентов по Л. К. Раицкой, Е. В. Тихоновой [108]

Свою модель гибких навыков студентов предлагают А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина [55] (рисунок 2).

Самосознание	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность прислушиваться к своим внутренним ощущениям при выборе способа поведения; знание своих сильных и слабых сторон; уверенность в себе; готовность решать трудные задачи.</li> </ul>
Самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> <li>• контроль своих разрушительных эмоций; искреннее выражение своих чувств и убеждений; способность приспосабливаться к изменяющейся ситуации; постоянное стремление к совершенствованию; инициативность; оптимизм.</li> </ul>
Социальная чуткость	<ul style="list-style-type: none"> <li>• эмпатия, понимание целей, способностей и недостатков других, способность дать адекватный совет; деловая осведомленность; предупредительность.</li> </ul>
Управление отношениями	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность увлечь других привлекательным образом будущего; способность привлечь на свою сторону и добиться поддержки; содействие изменениям; способность находить способы преодоления препятствий; урегулирование конфликтов; сотрудничество.</li> </ul>

Рисунок 2. Компоненты гибких навыков студентов по А. И. Ивониной, О. Л. Чулановой, Ю. М. Давлетшиной [55]

Авторы отмечают, что данные компоненты гибких навыков пересекаются между собой. З. К. Абдукеримова [1] предлагает следующую модель компонентов гибких навыков студентов (рисунок 3).



Рисунок 3. Компоненты гибких навыков студентов по З. К. Абдукеримовой [1]

Авторскую модель компонентов гибких навыков студентов предлагает С. Н. Бацунов с соавторами [15] (рисунок 4).



Рисунок 4. Компоненты гибких навыков студентов по С. Н. Бацунову с соавторами [15]

А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова [137] предлагают модель компонентов гибких навыков студентов, которая имеет аналогии с предыдущей моделью (рисунок 5).



Рисунок 5. Компоненты гибких навыков студентов по А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградовой [137]

Обобщая представленные в теоретическом обзоре модели компонентов гибких навыков, можно отметить, что как в зарубежном, так и в отечественном подходах важными гибкими навыками являются следующие: непосредственно коммуникативные способности, навыки управления своим эмоциональным состоянием и поведением, навыки рефлексии, навыки решения проблем и конфликтов, а также умение ставить адекватные цели и реализовывать их. В частности коммуникативные способности представлены такими составляющими, как умение общаться в соответствии со статусами и ролями собеседника; использование и считывание невербальных сигналов, умение считывать контекст, ситуацию и быть

адекватным ей; умение начинать и завершать общение, задавать вопросы, подводить итоги разговора и резюмировать; умение сформулировать свою позицию, убедительно донести её до слушателей, отстоять её. Навыки управления своим эмоциональным состоянием и поведением предполагают умение распознавать эмоции, различать их между собой, выражать и регулировать эмоции, использовать эмоции для выполнения своих задач. Рефлексия включает в себя способность занимать внешнюю позицию по отношению к своим мыслям, чувствам, убеждениям и опыту, определять границы собственных возможностей. Навыки решения проблем и конфликтов предполагают понимание механизмов устранения конфликтных ситуаций, нахождение способов реализации интересов обеих сторон. Умение ставить адекватные цели и реализовывать их включает в себя способность планировать, определять достижимые цели, раскладывать их на составляющие, искать и находить ресурсы для их достижения, менять способы достижения целей, брать ответственность за свои поступки.

При анализе содержания понятия гибких навыков и их структурных компонентов у современного студенчества появилась необходимость соотнесения их с профессиональными компетенциями. Основная цель и, соответственно, содержание процесса профессионализации подготовки будущих специалистов определяется необходимостью формирования целостной системы компетенций. В соответствии со стратегическими целями и задачами развития современного общества и государства, с ФГОС общего образования, а также с профессиональным стандартом педагога-психолога целью профессионального обучения лежит не формирование тех или иных частных аспектов, индивидуальных проявлений личности в процессе исполнения трудовых обязанностей, а формирование всей деятельности в целом. В данных документах представлены десятки профессиональных компетенций, необходимых умений и навыков, которыми должны овладеть педагоги-психологи, Всё более актуальным становится вопрос: какие из компетенций являются стратегически важными для профессиональной

деятельности специалиста в области психологии и педагогики, и как их обозначить? В этом аспекте И. А. Зимняя предлагает выделять ключевые компетенции для специалистов различных направлений, основываясь на системогенетическом изучении деятельности с позиций компетентного подхода. А ключевые компетенции становятся новой парадигмой результата профессионального образования [54]. Важным также представляется подход английского психолога Дж. Равена, трактующего понятия «компетенция» и «компетентность». С его точки зрения, компетентность – это «отличительное свойство одной личности от другой по степени сформированности у нее компетенций, актуальных для современного общества (а не только для определенной профессии или предприятия), а также по наличию или отсутствию системности их применения в рамках любой жизненной ситуации – профессиональной и внепрофессиональной» [180, с. 173]. Отличительная, или ключевая, компетентность для специалиста в области педагогической психологии - коммуникативная компетентность, эта констатация также является одной из идей данного исследования. По мнению российского учёного-психолога А. В. Карпова и его коллег, коммуникативная компетентность – это «важнейшее качество личности, выступающее в качестве базы для синтеза ее общепрофессиональной культуры» [65, с. 93]. Также А. Э. Цымбалюк и В. О. Виноградова на основе представленного контент-анализа теоретических представлений о soft skills первично выделяют коммуникативные навыки, а далее: ответственность, навыки самоучения, гибкость/адаптивность, навыки лидерства/управления другими людьми и др. [137]. Коммуникативная компетентность, которая служит одной из базовых характеристик профессиональной компетентности и профессиональной деятельности специалистов в типе профессий «человек – человек». Формирование коммуникативной компетентности - одна из центральных задач в процессе подготовки будущего специалиста данной сферы деятельности», - констатируют в своём исследовании М. М. Кашапов, О. В. Желткевич [69, с. 56]. Похожие выводы обнаруживаются в работах

исследователей Т. А. Ярковой, И. И. Черкасовой, Д. В. Жуиной. Авторы обозначают, что, владея только лишь «твердыми» навыками, педагог не сможет реализоваться в работе, ему также необходимо как публичному человеку умение выступать перед аудиторией, вступать в коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса, решать творческие педагогические задачи, быть эмоционально стабильным, ответственным и др. [51; 148]. Данные идеи обуславливают дальнейшее изучение феномена коммуникации как явления психологического научного знания и конкретизации определения гибких навыков коммуникации как ключевой компетенции педагога-психолога.

Таким образом, в зарубежной и отечественной психологии описаны различные структурные компоненты гибких навыков: непосредственно коммуникативные способности, навыки управления своим эмоциональным состоянием и поведением, навыки рефлексии, навыки решения проблем и конфликтов, а также умение ставить адекватные цели и реализовывать их. При этом в исследованиях отмечается, что компоненты иерархически организованы и взаимосвязаны друг с другом, что позволяет рассматривать их как единую сложную психическую систему.

### **Выводы по первой главе**

Soft skills - это широкое понятие, не являющееся синонимом навыков и не имеющее общепринятой и однозначной содержательной трактовки. Также определено, что soft skills понимаются через обширный набор их компонентов, которые влияют на эффективность деятельности человека, но не зависят от специфики его профессиональной деятельности, являются общими для различных видов профессиональной деятельности. В психологической науке гибкие навыки описаны как способ приспособления субъекта к жизни в социуме. По мнению зарубежных исследователей, гибкие навыки формируются на протяжении онтогенеза посредством внешней и внутренней коммуникации. В отечественной науке гибкие навыки понимаются как универсальные способности, реализующиеся в различных

видах деятельности. В процессе взаимодействия субъекта с окружающей средой происходит формирование гибких навыков.

В современной психологии описаны различные структурные компоненты гибких навыков: непосредственно коммуникативные способности, навыки управления своим эмоциональным состоянием и поведением, навыки рефлексии, навыки решения проблем и конфликтов, а также умение ставить адекватные цели и реализовывать их. При этом в исследованиях отмечается, что компоненты иерархически организованы и взаимосвязаны друг с другом, что позволяет рассматривать их как единую сложную психическую систему. Сформулированные выводы определяют необходимость дальнейшего изучения вопроса коммуникации, как явления психологического научного знания и конкретизации определения гибких навыков коммуникации как ключевой компетенции педагога-психолога.

## **ГЛАВА 2. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

### **2.1. Основные научные подходы к изучению коммуникации**

Анализ проблемы коммуникации рассматривается с позиции различных концептуальных подходов зарубежной и отечественной психологической науки. В различных работах описаны основные механизмы, процессуальные особенности, структура данного феномена в теоретическом и экспериментальном контекстах. В зарубежной психологии изучение коммуникации началось в XIX веке. В. Вундт [31] утверждал, что развитие личности субъекта происходит в процессе коммуникации посредством языковых форм общения.

В зарубежной науке исследователи занимались изучением экспериментальных методов, направленных на раскрытие специфики коммуникации. В частности, рассмотрение субъекта как активного партнера по общению проводилось в американской психологической школе, а в европейском подходе субъект описывался как представитель обобщенных характеристик социальной группы или социума. Соответственно, во втором случае ученые учитывали специфику воздействия социальной среды партнеров по общению. В западной научной школе сформировался ряд концепций коммуникации, объединенных теоретическими и экспериментальными методами. Данные социально-психологические ориентации включали в себя ряд направлений исследования, представленных на рисунке 6.

В рамках психоаналитической ориентации вопросы коммуникации рассматриваются посредством целей, потребностей, мотивов социального взаимодействия и поведения. В частности, в контексте психоаналитической ориентации представлена трехмерная теория интерперсонального поведения, разработанная В. Шутцем [182]. По мнению автора, на коммуникацию субъекта оказывает большое влияние специфика его детско-родительских отношений, опыт

взаимодействия с родителями и другими членами семьи, особенности идентификации ребенка с родителями, что может обуславливать нарушения в реализации потребностей включения в социальные группы, а также контроля и близости.

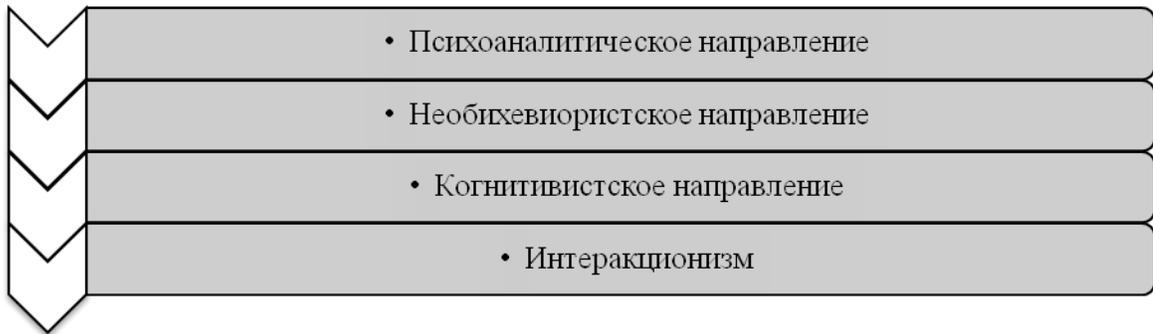


Рисунок 6. Социально-психологические ориентации в западной психологии

Современные исследования коммуникации в контексте психоаналитической ориентации представлены концепцией трансактного анализа, в основе которой лежит понятие трансакции как составляющей анализа в коммуникативном акте, взаимодополненном партнером по общению. Э. Берн [18] описал ряд трансакций, реализуемых без взаимодополнения, а также взаимодополняющих трансакций. Кроме того, исследователь проводил аналогии между позицией субъекта в коммуникативном процессе и трансакцией, что позволило ему проанализировать типы трансактного взаимодействия в контексте социокультурной ситуации.

В свою очередь в рамках необихевиористского направления представлены такие концепции коммуникации, как модельно-стимульная теория и теория диадического взаимодействия, в которых важная роль отводится состояниям взаимодействующих друг с другом субъектов. А. Бандура [150] в контексте модельно-стимульной теории описывает этиологию подражания в коммуникативном процессе, а также демонстрирует значение негативного опыта и определенных результатов, основанных на подкреплении потребности в коммуникации.

Ж. Тибо, Г. Келли [169] в рамках теории диадического взаимодействия рассматривали коммуникацию посредством матриц, отражающих модели

активности индивидов, а также значение положительных и отрицательных стимулов в данном процессе. Отдельная роль в этой теории отводится механизмам комплементарности, что обусловлено возможностью предугадывать и обобщенно интерпретировать стереотипы поведения субъекта, а также анализировать мнение участников о результатах коммуникации.

В когнитивистском направлении рассматривались феномены и механизмы коммуникации, в частности, восприятие друг друга собеседниками, а также специфика межличностного и группового взаимодействия. В рамках данного направления были разработаны теории, в том числе теория когнитивного диссонанса, теория коммуникативных актов и теория конгруэнтности.

Автор теории когнитивного диссонанса Л. Фестингер [129] занимался изучением значения согласованности позиций партнеров по общению и предложил использовать такие понятия, как когнитивный диссонанс и когнитивный консонанс. На основании своих исследований автор описывал механизмы, ответственные за стремление к согласованности субъектов с различными точками зрениями.

В контексте теории коммуникативных актов Т. Ньюком [93] также изучал проблему согласованности и несогласованности мнений у партнеров по общению. Автор считал, что проблема балансного и дисбалансного социального взаимодействия заключается в некоторых установках партнеров по общению. Автор отмечал, что дисбалансное взаимодействие возникает в ситуации несогласованности мнений у партнеров по общению, относящихся к какому-либо вопросу. При этом у субъектов возникает стремление к возвращению системы взаимодействия в состояние баланса. Данная теория также дает возможность проанализировать факторы, которые обуславливают трансформацию коммуникации у индивидов в том случае, если они детерминированы отношением к другому лицу или объекту.

Ч. Осгуд и П. Танненбаум [177], авторы теории конгруэнтности, рассматривали вопросы, касающиеся проблем субъективной семантики понятий, связанных с массовой коммуникацией, и предугадывания трансформации

коммуникации. По мнению исследователей, в процессе коммуникативного акта происходит одновременная трансформация отношения к высказыванию и партнеру по общению.

В контексте интеракционистского направления рассматривались вопросы социально-ролевого взаимодействия, конфликтного поведения в процессе коммуникации, социальным правилам и статусам субъекта. Дж. Мид [175] ввел в психологию коммуникации такие понятия, как символ, роль, значимые жесты индивида. Исследователь считал, что эффективным механизмом коммуникации является принятие роли партнера по общению.

Проблемами ролевых взаимоотношений и конфликтов субъектов, а также особенностей ролевого поведения занимались представители ролевой теории. В частности, И. Гоффман [163] отмечал, что определенное воздействие на возникновение ролевых конфликтов оказывают такие факторы, как социальные роли и ролевые ожидания. Соответственно, автор рассматривал ролевой конфликт как составляющую коммуникации субъектов, их установок в общении, детерминирующих ролевую напряженность.

Т. Ньюком [93] в контексте теории референтной группы описывал специфику функций, механизмов и закономерностей коммуникации. По мнению автора, важную роль в коммуникации играют такие факторы, как социальные роли, статус и престиж индивида. Правила поведения, принятые в референтной группе, определяют особенности коммуникации субъектов.

В рамках данных психологических направлений были исследованы такие параметры коммуникации, как эмоциональное состояние и мотивы партнеров по общению, особенности восприятия сообщений коммуникатора, воздействие высших психических функций на социальное взаимодействие субъектов, а также понимание специфики коммуникативного акта, принятой в группе и в социуме в целом.

Также в зарубежной психологии представлены медиацентрированная и человекоцентрированная теории, отражающие особенности проводимых

экспериментов исследователями. Медиационированная теория направлена на изучение влияния массовой коммуникации на аудиторию. К данной теории примыкает школа убеждающей коммуникации Г. Келли [169], основанная на бихевиоральной концепции, согласно которой коммуникация представляет собой частный момент научения. Исследователь занимался изучением коммуникативного воздействия в рамках лабораторного эксперимента, в процессе которого трансформировались коммуникаторы и реципиенты, каналы восприятия информации, скорость и интонация произнесения сообщений, построение сообщений и т. д. Автор описал факторы умения убеждать, в частности психологические характеристики коммуникатора, специфику построения коммуникативного акта.

Отдельным направлением в рамках школы коммуникативного убеждения являлась ассимиляционно-контрастная теория коммуникации К. Ховленда [167], в контексте которой рассматривались проблемы эффектов, отражающих негативное или позитивное отношение реципиентов к коммуникатору и сообщению. В свою очередь в человекоцентрированной теории внимание уделяется потребителю массовой коммуникации, который выступает как субъект воздействия на средства массовой информации, создавая спрос и выбирая то, что соотносится с его целями, мотивами и потребностями. В контексте теории социальных представлений С. Московичи [176] рассматривал ситуации, реализуемые в процессе коммуникации. Автор утверждал, что социальные представления представляют собой феномен отражения субъектами жизни и деятельности социума.

Во второй половине XX века в социальной психологии была распространена марксистская традиция изучения коммуникации. Я. Яноушек [94] в контексте теории деятельности исследовал специфику социального восприятия во взаимосвязи с взаимодействием в группе.

Отечественные психологи рассматривают коммуникацию в рамках личностно-деятельностного и дифференциального подходов. В частности, в контексте

лично-деятельностного подхода Г. С. Васильев [26] отмечает, что коммуникация связана с коммуникативным процессом как видом деятельности, а также непосредственно с общением индивидов. А. А. Кидрон [70] отмечает, что коммуникативные навыки целесообразно определять как связанные с личностными характеристиками универсальные способности индивида, которые проявляются в следующих навыках: умение участвовать в коммуникативном акте и регулировать его специфику, понимать партнеров по общению, достигать своих целей в процессе коммуникации посредством трансформации поведения участников взаимодействия на основе коммуникативного потенциала субъекта. А. А. Кидрон предлагает модель базы коммуникативного потенциала (рисунок 7).



Рисунок 7. Модель базы коммуникативного потенциала по А. А. Кидрону [70]

Также в рамках личностно-деятельностного подхода К. К. Платонов [100] описывает коммуникативные навыки как умение создавать межличностные отношения, в которых предполагается высокий уровень эффективности командной работы за счет нахождения своего места в коллективе каждым из субъектов взаимодействия. Н. И. Карасева [59] определяет навыки коммуникации как множественность психического потенциала индивида, позволяющего субъекту эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми на основе внутреннего коммуникативного опыта социализации. По мнению автора, коммуникативные навыки представлены такими способностями, как адекватная ориентировка в социальных ситуациях, выбор эффективных средств в определенном коммуникативном процессе, реализация успешной стратегии в межличностных конфликтах.

Представитель дифференциального подхода Э. А. Голубева [41] рассматривает навыки коммуникации как психофизиологические и личностные характеристики субъектов, которые позволяют индивиду эффективно взаимодействовать в коммуникативном пространстве и решать коммуникативные задачи, обеспечивающие успешное взаимодействие партнеров по общению. По мнению автора, навыки коммуникации включают в себя следующие психофизиологические и психологические характеристики (рисунок 8).

По мнению В. Н. Мясищева [91], большую роль в навыках коммуникации играют речевые способности субъекта, помогающие ему в установлении необходимых коммуникативных связей с участниками межличностного взаимодействия. Таким образом, в отечественной психологии навыки коммуникации описаны как готовность субъекта к коммуникативному процессу, позволяющему ему реализовать коммуникативные задачи с учетом собственных индивидуально-психологических характеристик. В частности, Е. А. Смирнова [120] дифференцирует роль условий социального взаимодействия и коммуникативного потенциала субъекта в формировании навыков коммуникации. Автор считает, что на

формирование навыков коммуникации непосредственное влияние оказывают темпераментальные свойства и психологические параметры, а также социальная среда и специфика общения на протяжении онтогенеза индивида.



Рисунок 8. Модель навыков коммуникации по Э. А. Голубевой [41]

Аналогичной точки зрения придерживается А. Г. Самохвалова [115], которая отмечает значение свойств темперамента в формировании навыков коммуникации, а также условий воспитания и качество детско-родительских отношений. Я. М. Колкер [75] описывает ряд параметров навыков коммуникации:

- коммуникативная активность субъекта;
- частота коммуникации;
- специфика участия индивида в коммуникативном акте;
- количество и качество круга общения субъекта;
- эффективность индивида в решении межличностных конфликтов.

По мнению Л. А. Дубининой [48], большое значение в формировании навыков коммуникации имеет динамика общения, характеризующаяся способностью инициировать коммуникативный акт с незнакомыми и знакомыми партнерами,

умением развивать личностные свойства в процессе коммуникации, а также применять вербальные и невербальные средства общения, варьировать уровень эмоциональной причастности по отношению к коммуникативным партнерам и коммуникативной ситуации в целом. Е. А. Быстрова [25] делает акцент на способности планировать коммуникативный акт и на этом основании адекватно выбирать средства общения. Автор отмечает значение стратегических и тактических способностей в контексте навыков коммуникации (рисунок 9).

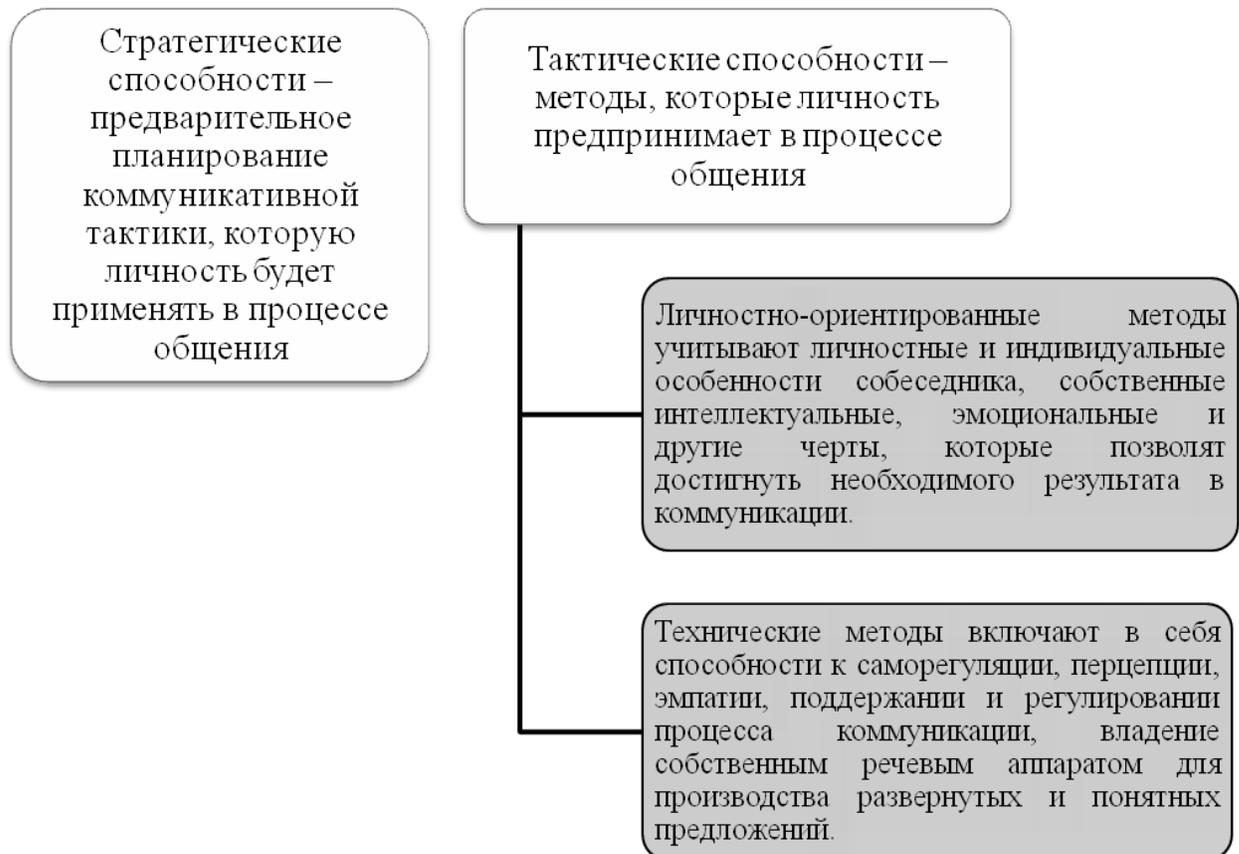


Рисунок 9. Стратегические и тактические способности в контексте навыков коммуникации по Е. А. Быстровой [25]

В отечественной науке преобладало две основных теории коммуникации. В рамках субъект-объектной теории активная роль отводилась коммуниканту, а пассивная – реципиенту. В субъект-субъектной теории и передающий информацию партнер по общению, и принимающий ее являлись активными, что позволяло

учитывать психологические характеристики всех участников общения. В отечественной психологии также была распространена марксистская традиция, основанная на положениях первичности материального, физического и вторичности идеального, психического, а также положения развития сознания в процессе деятельности, социальных отношений индивидов. В частности, Г. М. Андреева [10] исследовала вопросы социального восприятия, межличностного общения, детерминированного совместной активностью субъектов. А. А. Бодалев [21] исследовал комплекс закономерностей отражения в коммуникации, особенности социальной перцепции и понимания субъекта субъектом, а также воздействие профессиональной направленности на мировоззрение индивидов. Автор в рамках своих исследований предложил пути диагностики и коррекции факторов нарушения коммуникации.

В процессе исследований коммуникации в России сформировалось несколько основных контекстов изучения данного психологического феномена: как коммуникации, как деятельность и как формы взаимодействия субъектов. В рамках первого научного контекста под коммуникацией понимается взаимосвязь ряда частей, в процессе которой от одной части к другой передается информационный сигнал. По мнению Е. П. Ильина [58], коммуникация может рассматриваться как коммуникативный процесс, включающий в себя специфическое взаимодействие индивидов, связанное с психическим воздействием друг на друга посредством обмена эмоциональными состояниями, ощущениями и мыслями. Как отмечает В. И. Фефелова [131], коммуникация представляет собой личностный контакт субъектов взаимодействия, в отличие от коммуникации, которая имеет рациональную смысловую направленность коммуникативного акта.

Коммуникация как деятельность рассматривалась в работах А. А. Леонтьева [80], который считал, что коммуникация представляет собой особый вид деятельности и выступает как составляющая и одновременно условие другой, некоммуникативной деятельности. Исследованием коммуникации как вида

деятельности занимался Б. Г. Ананьев [5], отмечая в качестве ее основного параметра то, что субъект посредством коммуникативного процесса строит отношения с другими. Автор утверждал, что коммуникация обуславливает специфику социальной детерминации психического развития индивида и играет важную роль в становлении психической организации личности в целом. Исследователь считал, что коммуникация имеет иерархическую, многоуровневую и многомерную организацию. Схожей точки зрения придерживается В. М. Целуйко [136], рассматривая коммуникацию как вид деятельности партнеров по общению, связанный с психическим контактом между ними.

По мнению Б. Ф. Ломова [83], коммуникация является отдельным видом активности индивида, результатом которой являются отношения с другими людьми. Автор считает, что детерминированные взаимодействием с индивидом общение и деятельность имеют ряд схожих черт, но этого недостаточно для их отождествления. В свою очередь Г. М. Андреева [10] исследовала коммуникацию как составляющую совместной деятельности субъектов и как ее производное. Также исследователи рассматривают коммуникацию как форму взаимодействия человека с другими людьми. В частности, В. М. Бехтерев [19] исследовал коммуникацию как условие социализации личности, включающее в себя механизмы объединения индивидов в группы. Автор утверждал, что эффективность развития субъекта детерминирована разнообразием его межличностных контактов.

Б. Ф. Ломов [83] в контексте данного подхода отмечает, что в интерпретации специфики коммуникации большое значение имеют не действия индивида и не воздействия их друг на друга, а амбивалентный и многоаспектный процесс их взаимодействия, включающий в себя содействие или противодействие, согласие или противоречие, что доказывает правомерность системного подхода к пониманию коммуникации. А. А. Бодалев [22] понимает коммуникацию как взаимодействие, возникающее в процессе непосредственного контакта субъектов, реализуемое

посредством вербальных и невербальных средств на основании мотивов, связанных со стремлением к достижению цели.

В. Н. Мясищев [91] исследовал коммуникацию в контексте социального взаимодействия индивидов, которые оказывают определенное воздействие друг на друга и вступают в некоторые отношения друг с другом. Соответственно, автор делал акцент на единстве взаимодействия субъектов и взаимоотношений между ними, детерминированных возникающими в процессе социального взаимодействия эмоциями и мыслями. Кроме того, исследователь отмечал значение таких факторов коммуникации, как психический опыт партнеров по общению, специфику отражения субъектов коммуникативного акта и отношения к другим людям.

В таблице 1 представлены основные психологические теории коммуникации, сформулированные в рамках различных научных подходов зарубежной и отечественной науки.

Теоретический анализ научных работ показал, что ряд аспектов проблемы коммуникации представлен в основополагающих концептуальных исследованиях Б. Г. Ананьева [6], А. А. Бодалева [22], В. Н. Мясищева [91], Б. Ф. Ломова [83], В. М. Бехтерева [19], направленных на изучение коммуникации как процесса активности субъекта и понимание им партнеров по общению, в частности, их эмоциональных состояний, когнитивных конструкций, намерений и мотивов. Каждый индивид перманентно выполняет роль субъекта или объекта коммуникации. В роли субъекта индивид наблюдает за партнерами по общению, испытывая к ним различные эмоции, как индифферентные, так и позитивные или негативные. С другой стороны, индивид является объектом познания для других участников коммуникативного акта. В этой роли он подвержен влиянию партнеров по общению, которые адресуют ему свои намерения, эмоции и мысли. Данное пребывание каждого партнера по общению в положении объекта и субъекта одновременно свойственно коммуникации как психологическому феномену.

Психологические теории коммуникации,  
сформулированные в рамках научных подходов зарубежной и отечественной науки

№	Название теории	Автор(ы)	Содержание теории
<i>Психоаналитический подход</i>			
1	Трехмерная теория интерперсонального поведения	В. Шутц	На коммуникацию субъекта оказывает большое влияние его специфика детско-родительских отношений, опыт взаимодействия с родителями и другими членами семьи, особенности идентификации ребенка с родителями, что может обуславливать нарушения в реализации потребностей включения в социальные группы, а также контроля и близости
2	Концепция транзактного анализа	Э. Берн	В основе теории лежит понятие транзакции как составляющей анализа в коммуникативном акте, взаимодополненном партнером по общению. Автор описал ряд транзакций, реализуемых без взаимодополнения, а также взаимодополняющих транзакций. Кроме того, исследователь проводил аналогии между позицией субъекта в коммуникативном процессе и транзакцией, что позволило ему проанализировать типы транзактного взаимодействия в контексте социокультурной ситуации
<i>Необихевиористский подход</i>			
3	Модельно-стимульная теория	А. Бандура	Важная роль отводится состояниям взаимодействующих друг с другом субъектов. В контексте данной теории описана этиология подражания в коммуникативном процессе, а также значение негативного опыта и определенных результатов, основанных на подкреплении потребности в коммуникации
4	Теория диадического взаимодействия	Ж. Тибо, Г. Келли	В рамках теории рассматривается коммуникация посредством матриц, отражающих модели активности индивидов, а также значение положительных и отрицательных стимулов в данном процессе. Отдельная роль в этой теории отводится механизмам комплементарности, что обусловлено возможностью предугадывать и обобщенно интерпретировать стереотипы поведения субъекта, а также анализировать мнение участников о результатах коммуникации

№	Название теории	Автор(ы)	Содержание теории
<i>Когнитивистский подход</i>			
5	Теория когнитивного диссонанса	Л. Фестингер	В рамках данной теории рассматривались значения согласованности позиций партнеров по общению посредством таких понятий, как когнитивный диссонанс и когнитивный консонанс. На основании своих исследований автор описывал механизмы, ответственные за стремление к согласованности субъектов с различными точками зрениями
6	Теория коммуникативных актов	Т. Ньюком	В контексте теории автор изучал проблему согласованности и несогласованности мнений у партнеров по общению. По его мнению, проблема балансного и дисбалансного социального взаимодействия заключается в некоторых установках партнеров по общению. Дисбалансное взаимодействие возникает в ситуации несогласованности мнений у партнеров по общению, относящихся к какому-либо вопросу. При этом у субъектов возникает стремление к возвращению системы взаимодействия в состояние баланса. Данная теория также дает возможность проанализировать факторы, которые обуславливают трансформацию коммуникации у индивидов в том случае, если они детерминированы отношением к другому лицу или объекту
7	Теория конгруэнтности	Ч. Осгуд, П. Танненбаум	В рамках теории рассматривались вопросы по проблемам субъективной семантики понятий, связанных с массовой коммуникацией, и предугадывания трансформации коммуникации. В процессе коммуникативного акта происходит одновременная трансформация отношения к высказыванию и партнеру по общению
<i>Интеракционистский подход</i>			
8	Теория символического интеракционизма	Дж. Мид	В контексте данной теории рассматривались вопросы социально-ролевого взаимодействия, конфликтного поведения в коммуникации, социальным правилам и статусам субъекта. Автор ввел в психологию коммуникации такие понятия, как: символ, роль, значимые жесты индивида. Исследователь считал эффективным механизмом коммуникации принятие роли партнера по общению.
9	Ролевая теория	И. Гоффман	Представители ролевой теории занимались проблемами ролевых взаимоотношений и конфликтов субъектов, а также особенностей ролевого поведения. Определенное воздействие на возникновение ролевых конфликтов оказывают такие факторы, как социальные роли и ролевые ожидания. Соответственно, автор рассматривал ролевой конфликт как составляющую коммуникации субъектов, их установок в общении, детерминирующих ролевую напряженность
10	Теория референтной группы	Т. Ньюком	В контексте теории описана специфика функций, механизмов и закономерностей коммуникации. По мнению автора, важную роль в коммуникации играют такие факторы, как социальные роли, статус и престиж индивида. Правила поведения, принятые в референтной группе, определяют особенности коммуникации субъектов

№	Название теории	Автор(ы)	Содержание теории
<i>Медиацентрированный подход</i>			
11	Теория убеждающей коммуникации	Г. Келли	Согласно теории, коммуникация представляет собой частный момент научения. Исследователь занимался изучением коммуникативного воздействия в рамках лабораторного эксперимента, в процессе которого трансформировались коммуникаторы и реципиенты, каналы восприятия информации, скорость и интонация произнесения сообщений, построение сообщений и т.д. Автор описал факторы умения убеждать, в частности, психологические характеристики коммуникатора, специфику построения коммуникативного акта
12	Ассимиляционно-контрастная теория коммуникации	К. Ховленд	Теория направлена на изучение влияния массовой коммуникации на аудиторию. В контексте теории рассматривались проблемы эффектов, отражающих индифферентное, негативное или позитивное отношение реципиентов к коммуникатору и сообщению
<i>Человекоцентрированный подход</i>			
13	Теория социальных представлений	С. Московичи	В теории внимание уделяется потребителю массовой коммуникации, который выступает как субъект воздействия на средства массовой информации, создавая спрос и выбирая то, что соотносится с его целями, мотивами и потребностями. В контексте теории рассматривались ситуации, реализуемые в процессе коммуникации. Автор утверждал, что социальные представления представляют собой феномен отражения субъектами жизни и деятельности социума
<i>Отечественные подходы: субъект-объектный и субъект-субъектный</i>			
14	Общение как коммуникация	Е.П. Ильин	Под коммуникацией понимается взаимосвязь ряда частей, в процессе которой от одной части к другой передается информационный сигнал. Коммуникация может рассматриваться как коммуникативный процесс, включающий в себя специфическое взаимодействие индивидов, связанное с психическим воздействием друг на друга посредством обмена эмоциональными состояниями, ощущениями и мыслями

№	Название теории	Автор(ы)	Содержание теории
15	Общение как деятельность	А.А. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов	А.А. Леонтьев считал, что коммуникация представляет собой особый вид деятельности и выступает как составляющая и одновременно условие другой, некоммуникативной деятельности. Б.Г. Ананьев отмечал в качестве основного параметра коммуникации то, что субъект посредством коммуникативного процесса строит отношения с другими. Автор утверждал, что коммуникация обуславливает специфику социальной детерминации психического развития индивида и играет важную роль в становлении психической организации личности в целом. По мнению Б.Ф. Ломова, коммуникация является отдельным видом активности индивида, результатом которой являются отношения с другими людьми. Автор считает, что детерминированные взаимодействием с индивидом коммуникация и деятельность имеют ряд схожих черт, но этого недостаточно для их отождествления
16	Общение как форма взаимодействия субъектов	В.М. Бехтерев, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев, В.Н. Мясищев	В.М. Бехтерев исследовал коммуникацию как условие социализации личности, включающее в себя механизмы объединения индивидов в группы. Автор утверждал, что эффективность развития субъекта детерминирована разнообразием его межличностных контактов. Б.Ф. Ломов в контексте данного подхода отмечает, что в интерпретации коммуникации большое значение имеют не действия индивида и не воздействия их друг на друга, а амбивалентный и многоаспектный процесс их взаимодействия, включающий в себя содействие или противодействие, согласие или противоречие, что доказывает правомерность системного подхода к пониманию коммуникации. А.А. Бодалев понимает коммуникацию как взаимодействие, возникающее в процессе непосредственного контакта субъектов, реализуемое посредством вербальных и невербальных средств на основании мотивов, связанных со стремлением к достижению цели. В.Н. Мясищев исследовал коммуникацию в контексте социального взаимодействия индивидов, которые оказывают определенное воздействие друг на друга и вступают в некоторые отношения друг с другом. Соответственно, автор делал акцент на единстве взаимодействия субъектов и взаимоотношений между ними, детерминированных возникающими в процессе социального взаимодействия эмоциями и мыслями. Кроме того, исследователь отмечал значение таких факторов коммуникации, как психический опыт партнеров по общению, специфику отражения субъектов коммуникативного акта и отношения к другим людям

Индивиды значительно отличаются характером выполнения роли друг от друга, находясь в роли объекта или субъекта коммуникации. Это обусловлено рядом взаимосвязанных факторов. В частности, имеет значение степень осознанности выполняемой индивидом роли. Кроме того, партнеры по общению имеют неодинаковые возможности социального взаимодействия, детерминированные уровнем сложности их личностной индивидуальной организации. Это обусловлено как способностью индивида считывать состояния и эмоции других людей, так и определять способы воздействия на партнеров по общению на основании отношения и целей общения.

Тенденция к трансформации научных исследований, посвященных коммуникации, началась в конце XX века, реализуясь в заимствовании англоязычной терминологии и западных исследовательских стандартов. Это привело к проблемам в дифференциации понятий «общение» и «коммуникация», которые уточняются и разрабатываются в современной науке. В настоящее время в отечественной психологии данные понятия применяются для обозначения одинакового ряда процессов и явлений или более широкого круга, что обусловлено подходами научных школ.

Содержание и структуру коммуникации целесообразно рассматривать в рамках системного подхода. Это обусловлено тем, что развитие личности рассматривается как сложное, многоаспектное взаимодействие наследственности и социальной среды, которая обуславливает реализацию заложенного генетического потенциала, а также интериоризацию социальных функциональных комплексов в психику субъекта. В. Б. Швырков [143] отмечает, что согласованностью или рассогласованием функциональных систем, связанных с психологическими характеристиками индивида, определяются цельность, деятельность и активность личности в социуме. Соответственно, развитие коммуникации детерминировано рядом факторов, интегрированных во взаимосвязанную систему.

Согласно концепции Л. С. Выготского [33], высшие психические функции могут рассматриваться как многоуровневые функциональные комплексы, что подтверждает правомерность системного подхода к коммуникации. Данную теорию можно преломить к пониманию полиструктурности коммуникации. Исследователь акцентировал внимание на трансформации роли коры головного мозга в организации высших психических функций в ходе онтогенеза. На основании данных положений можно утверждать, что в ходе онтогенеза трансформируются и функциональные структуры психических процессов и их церебральная организация. В частности, если в раннем детстве важную роль в формировании познавательных процессов играют зрительные и слуховые центры головного мозга, то в более старшем возрасте когнитивные процессы начинают детерминироваться совместной деятельностью ряда отделов коры головного мозга.

В рамках данных научных положений коммуникация может рассматриваться как многоаспектная система, включающая в себя ряд составляющих, комплекс которых обуславливает определенные устойчивые соотношения индивида и социальной реальности, проявляющиеся в виде тождественных моделей, детерминированных сочетанием внешних и внутренних параметров. Составляющие коммуникации представлены на рисунке 10.

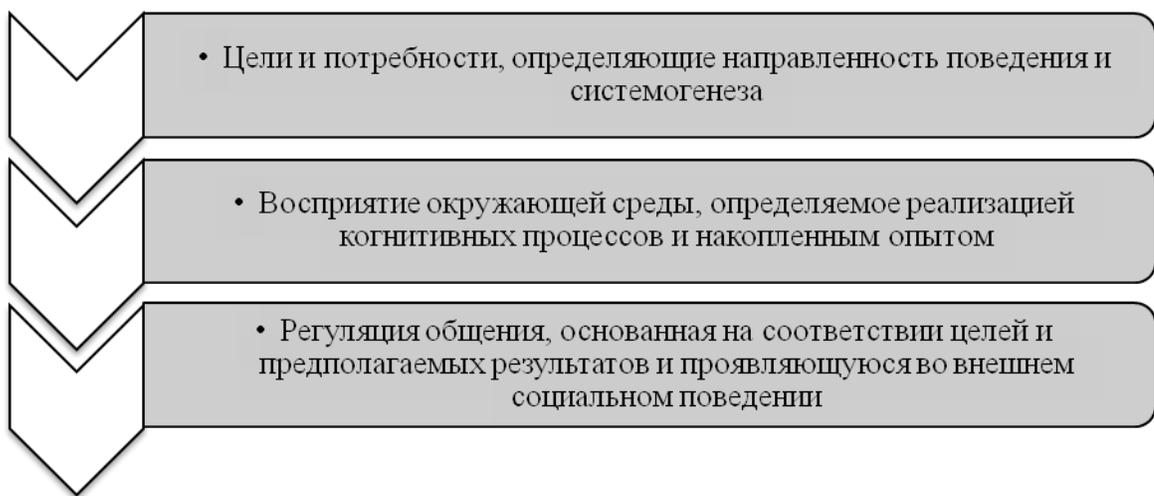


Рисунок 10. Составляющие коммуникации по Л. С. Выготскому [32]

Согласно подходу Л. С. Выготского [34], поражение отделов коры головного мозга оказывают различное воздействие на формирование психических процессов, что обусловлено периодом действия повреждающего фактора. Поражение коры головного мозга во взрослом возрасте компенсируется воздействием повышающих адаптационные возможности социальных моделей поведения. Из этого следует, что осознанная психическая деятельность имеет социально развернутый характер. Тем не менее, когнитивная, эмоционально-потребностная и регуляторная составляющие детерминируют специфику коммуникации в ситуации нормативного развития и патологических трансформаций.

Исследования Б. Ф. Ломова [84] согласуются с данным теоретико-методологическим подходом, основанном на системности психических компонентов коммуникации. Б. Ф. Ломов акцентирует внимание на корреляции компонентов коммуникации, отмечая, что интегративные процессы, затрагивающие все сферы психической активности субъекта, определяют единство социальных проявлений, детерминируя постоянный контакт индивида с социальной реальностью.

Понимание каждого психического процесса включает в себя сочетание биологических и социально-психологических особенностей субъекта. В частности, А. Ф. Лазурский [79] описывал принципы активного приспособления индивида к окружающей среде, рассматривая структуру личности (рисунок 11).

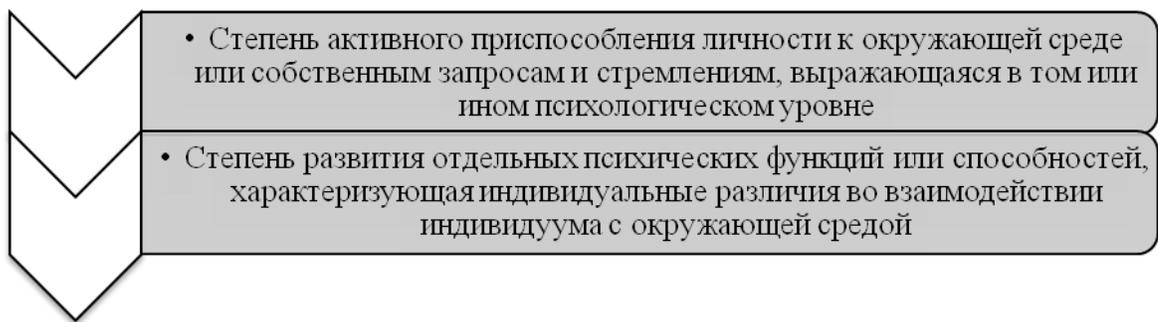


Рисунок 11. Критерии классификации личности по А. Ф. Лазурскому [79]

Развивая положение А. Ф. Лазурского об активном приспособлении субъекта к среде как индикаторе индивидуальности психической активности личности,

В. Н. Мясищев [91] отмечал, что действующие во взаимосвязи с генетической предрасположенностью психического потенциала субъекта социальные факторы обуславливают уникальный комплекс связей индивида с различными сторонами реальности. На основании данной теории коммуникация относится к избирательной активности индивида, детерминированной спецификой социализации.

Диалектический подход к объединяющей функции психики субъекта позволяет учитывать сочетание амбивалентных процессов интеграции и дифференциации, поскольку личность участвует как в интеграции со средой, так и в выделении из нее. В. А. Ганзен [36] считает, что это можно объяснить рядоположенностью, поскольку наличие других отношений может обуславливать устранение зависимости составляющих и уменьшение количества составляющих базиса.

Важным моментом в системном рассмотрении коммуникации является комплекс сенсорных составляющих психических функций: когнитивных процессов, экстерорецептивных ощущений, эмоциональных состояний, интерорецептивных процессов, регуляционно-волевых характеристик и кинестетически-проприорецептивных процессов. Данное положение дает возможность описать свойства, характерные для коммуникации как структурной интерактивной активности, включающей в себя ряд составляющих, свойственных психическим процессам всех уровней организации личности. Л. М. Веккер [28] утверждал, что понятие двухкомпонентности эмоций аналогично эмоционально-потребностной сфере коммуникации.

По мнению автора, в целостную структуру психических регуляторов активности субъекта включены составляющие, которые отражают внешнюю среду, в которой реализуется определенное действие, а также целеобразующие, рефлексивные и мотивационные составляющие. Данные составляющие психических регуляторов имеют процессуальный состав, реализуемый в познавательных функциях, преломляющих социальную среду, представленную в действии. Значимой

составляющей структуры психических регуляторов действия является изменение действия, контролируемого ситуационно-обстановочными процессами, а также спецификой мотивации и целей субъекта. Л. М. Веккер [28] считает, что личностные особенности индивида играют роль мотиваторов, в том числе по отношению к коммуникации.

С. В. Белохвостова [17] предлагает структуру коммуникации, включающую в себя рефлексивную, эмоциональную и социально-перцептивную составляющие, отражающие мотивационно-регулятивную функцию в коммуникации с учетом интерпретации поведения, намерений и личностных характеристик партнеров по общению. Ж. М. Глозман [39] в структуре коммуникации рассматривает такие составляющие, как операциональный потенциал коммуникативного процесса, мотивация, контроль общения. О. В. Заширинская [52] описывает ряд основных составляющих коммуникации, представленных на рисунке 12.

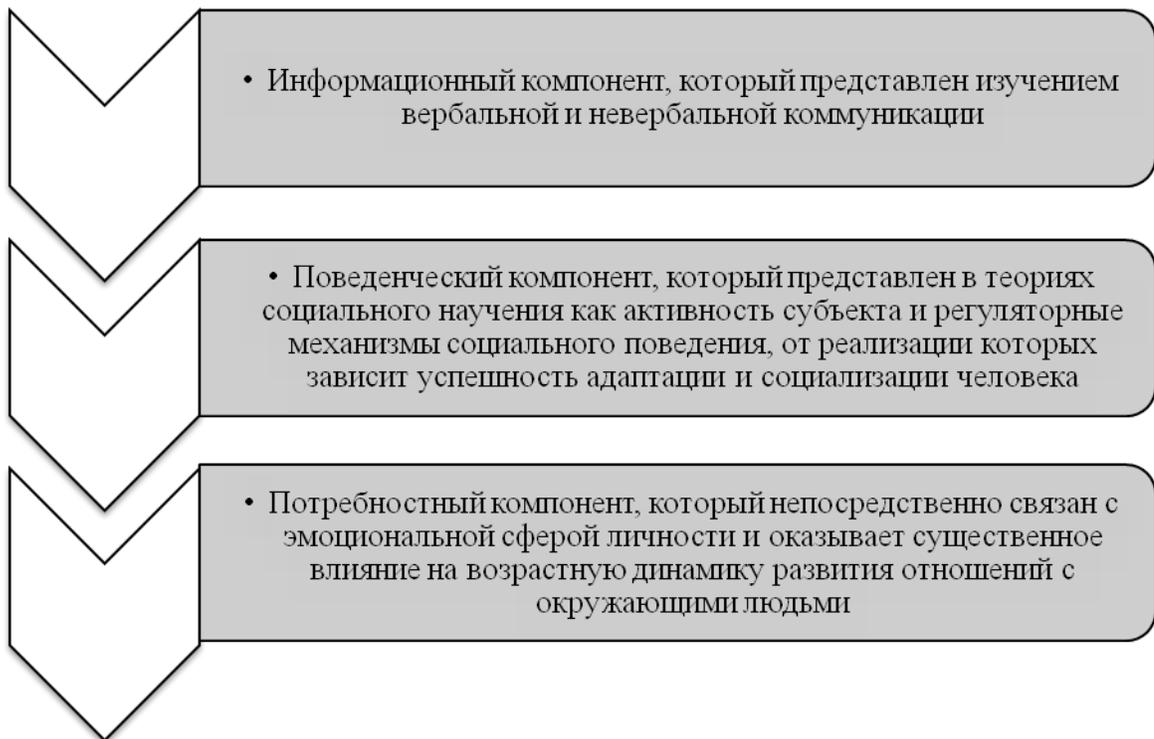


Рисунок 12. Составляющие коммуникации по О.В. Заширинской [52]

Как отмечает Г. М. Андреева [10], коммуникация рассматривается как общение между двумя-тремя субъектами, находящимися в пространственной близости друг от друга, при этом каждый принимает во внимание специфику психоэмоционального состояния и личностные особенности партнера. В соответствии с данным пониманием коммуникации разработана структура общения, включающая в себя три основные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную (рисунок 13).

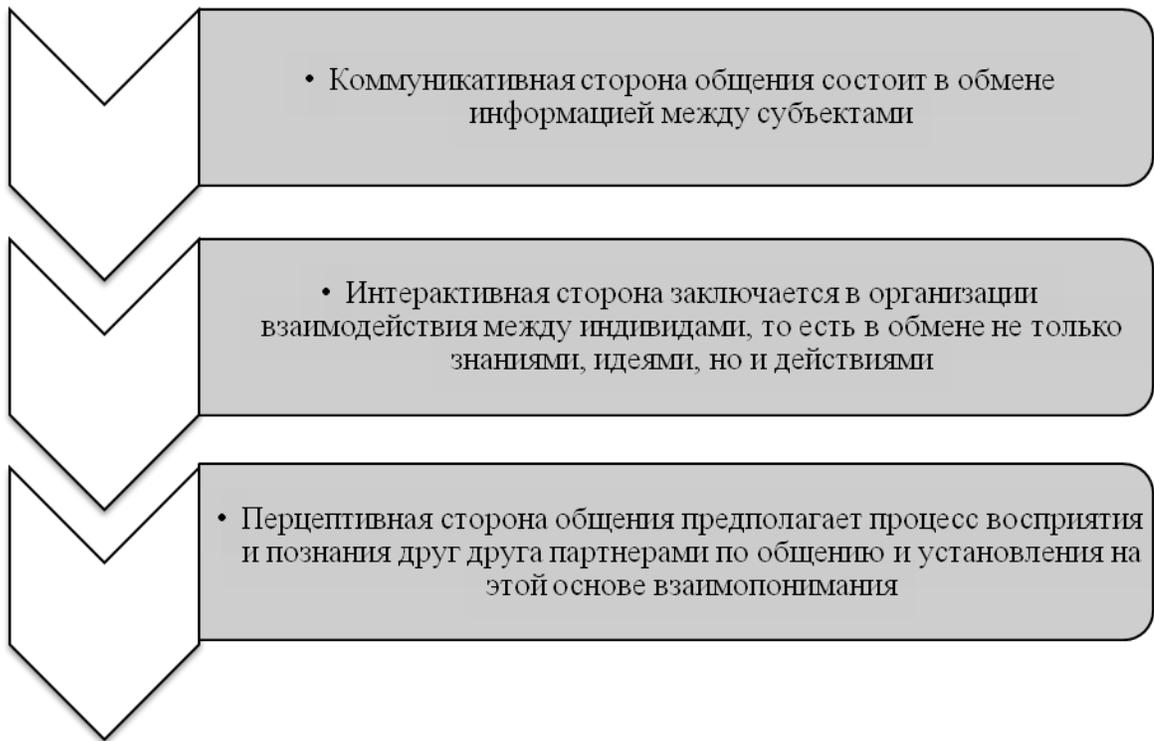


Рисунок 13. Коммуникативная сторона как составляющая общения по Г. М. Андреевой [10]

Коммуникативная сторона общения состоит в активном обмене различными представлениями, идеями, интересами, эмоциональными состояниями, желаниями, мотивами, целями, установками между субъектами. При этом отмечается, что важную роль играет значимость информации для партнеров по общению. Из этого следует, что содержание коммуникативного акта заключено в совместном познании, а не только в информировании партнерами по общению друг друга. Реализуемое в процессе межличностного общения коммуникативное влияние рассматривается как

воздействие партнеров по общению друг на друга, направленное на трансформацию поведения реципиента. При этом имеет значение понимание общей семантической системы, позволяющей партнерам по общению взаимодействовать друг с другом на одном языке. Сложности в понимании друг друга могут возникнуть даже в одном семантическом поле, если партнеры по общению характеризуются половозрастными, социокультурными, политическими различиями, что обуславливает важную роль общей системы деятельности коммуниканта и реципиента, которая позволяет создать совместное смысловое поле. В процессе коммуникативного акта возможно возникновение обусловленных социально-психологическими факторами барьеров общения. К ним относятся разногласия между партнерами по общению, связанные с национальными, политическими, социокультурными, профессиональными различиями, обуславливающими понимание различных контекстов коммуникативного процесса в связи со спецификой мировоззрения коммуниканта и реципиента, а также их принадлежностью к различным социальным группам.

Интерактивная сторона общения отражает психологические особенности составляющих общения, детерминированные взаимодействием и совместной деятельностью субъектов. Данная сторона общения включает в себя взаимодействие субъектов, предполагающее определенные формы и правила организации их деятельности. В данном случае показателем эффективности совместной деятельности является сотрудничество, которое рассматривается как координация действий субъектов. Противоположной характеристикой является конкуренция, которая предполагает соперничество нескольких индивидов в достижении схожей цели.

Перцептивная сторона общения предполагает процесс восприятия одного субъекта другим. Данное понимание межличностного восприятия детерминировано определенными характеристиками восприятия индивида, в частности, его физическими и поведенческими особенностями, а также представлениями о его

целях, возможностях, чувствах, желаниях, ценностях, когнитивных функциях. Также в содержание коммуникации включены представления о связывающих коммуниканта и реципиента отношениях.

А. А. Бодалев [22] описывает составляющие коммуникации, к которым относит эмпатию, рефлексию и аттракцию. Эмпатия представляет собой способ психологического анализа, позволяющий проникнуть в эмоциональные состояния воспринимаемых лиц. Эмпатия понимается как социально желательная характеристика индивида, обладающая избирательным характером: в первую очередь отклик возникает на переживание значимого другого. В зависимости от характера коммуникации в научной литературе описаны формы эмпатии. Предполагается, что поведенческая эмпатия возникает в эмоционально близких отношениях, а когнитивная и эмоциональная эмпатия может присутствовать при любых формах коммуникации. К. Роджерс [110] отмечал, что эмпатия предполагает точное восприятие личностного мира партнера по общению, в том числе смысловых и чувственных составляющих.

F. Breithaupt [152] считает, что эмпатия обычно рассматривается как просоциальное и морально позитивное влияние на поведение. Эмпатия позволяет совместно переживать ситуацию другого человека. M. Fagiano [159] определяет эмпатию как набор из трех концептуально отличных, накладываемых на опыт, отношений: отношений чувствования себя, чувствования других и ощущения. По мнению И. О. Елеференко [50], эмпатия понимается как тип интуитивно-эмоционально-рационального отражения субъекта, как возможность к адекватной интерпретации определенного поведения партнера по общению и к принятию роли другого индивида. Эмпатия предполагает сензитивность к проявлениям эмоциональных состояний, переживаемых индивидом.

Т. П. Гаврилова [35] рассматривает сочувствие и сопереживание как виды эмпатии. По мнению автора, сопереживание представляет собой переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает партнер по общению посредством

идентификации. В свою очередь сочувствие определяется как переживание по поводу чувств индивида, но в этом случае переживания не отождествляются. Из этого следует, что в процессе сопереживания индивид переживает те же чувства, что и его партнер, проецируя их из своего психического опыта и представлений о будущем. В случае сочувствия индивид переживает за партнера по общению, не соотнося его переживания с собой.

Межличностная идентификация рассматривается как форма эмпатии, включающая в себя сопоставление себя с партнером по общению. Межличностная идентификация представляет собой механизм понимания других с помощью отождествления себя с ними в процессе коммуникации, обусловленный соотношением установок участников коммуникативного процесса. Данный психологический феномен определяет воспроизведение личностных и поведенческих моделей участников межличностного взаимодействия в символических аналогах поведения и общих поведенческих моделях. Субъекты отождествляют себя с другими по значимым для них психологическим характеристикам, что позволяет узнавать и понимать других участников межличностного взаимодействия. Межличностная идентификация представлена рядом основополагающих компонентов (рисунок 14).

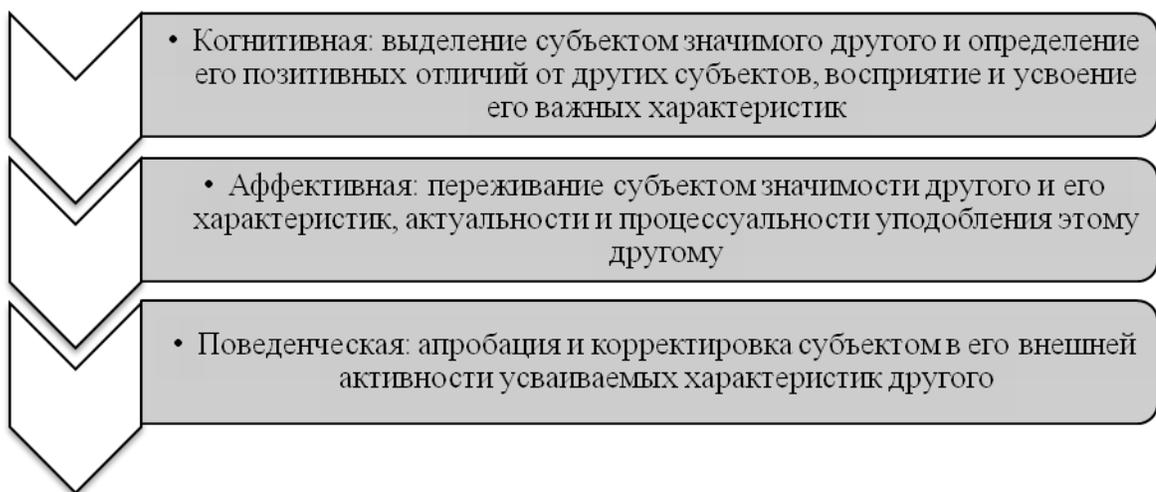


Рисунок 14. Составляющие межличностной идентификации

Рефлексия как составляющая межличностного восприятия понимается как процесс когнитивного анализа индивидом собственной позиции и позиции участников межличностного взаимодействия, как поиск аналогий между структурой внешней активности личности и когнитивной деятельностью, а также как отражение личностных ориентиров, моделей поведения, саморегуляции в контексте различных жизненных ситуаций. Посредством рефлексии реализуется осознание событий из психического опыта субъекта без эмоционального включения в них.

W. Cai [153] отмечает, что рефлексия представляет собой самообъяснение. Он предлагает понимание рефлексии как расположенной и мотивированной внутри картины мира, имеющей нормативный аспект, касающийся самой жизни рефлексирующей личности. Особенности представлений субъекта о себе детерминированы количеством его контактов в социуме, а также его представлениями о партнерах по общению. А. Н. Леонтьев [81] отмечал, что рефлексия взаимосвязана с самосознанием индивида и его деятельностью. Посредством рефлексии реализуется отражение собственной активности в психике субъекта, что позволяет ему наблюдать, оценивать и трансформировать свое поведение, в том числе коммуникативное, что обуславливает его совершенствование во внутреннем и во внешнем аспектах жизни. Также посредством рефлексии происходит осознание предметно-социального взаимодействия с окружающей действительностью.

В контексте коммуникации под рефлексией понимается осознание субъектом специфики восприятия себя партнером по общению. Г. М. Андреева [10] уточнила рефлексивные механизмы организации процесса общения, в частности, в коммуникативные процессы включены активные субъекты, каждый из которых отождествляет себя с другим. Соответственно, осознание себя посредством других участников общения представлено двумя аспектами: рефлексией и идентификацией. Кроме того, И. М. Войтик, И. Н. Семенов [29] отмечают, что рефлексия в

коммуникативном процессе рассматривается как отражение субъектом внутреннего мира партнеров по общению.

В свою очередь К. Е. Данилин [44] описывает рефлекссию как сложный процесс познания субъекта субъектом, в процессе которого индивид в собственном сознании отражает фрагменты психической реальности других участников коммуникации. По мнению И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова [123], рефлексия представлена взаимосвязями самоотражения и отражения психической реальности других участников коммуникации. Из этого следует, что рефлексия в контексте коммуникации предполагает основанную на понимании друг друга кооперацию действий участников взаимодействия в процессе общей деятельности и становится условием положительных эмоциональных контактов, обуславливая принятие другого индивида.

Аттракция как составляющая коммуникации представляет собой процесс позитивного эмоционального узнавания участников взаимодействия. Межличностная аттракция рассматривается как возникновение в процессе восприятия участников взаимодействия позитивного эмоционального отношения к ним. Аттракция предполагает формирование социальной установки в отношении другого субъекта, включающей в себя его аффективную оценку. На рисунке 15 представлены внешние и внутренние факторы аттракции.

Г. М. Андреева [10] отмечает, что специфика межличностного восприятия обусловлена личностными особенностями коммуниканта и реципиента, поскольку в процессе взаимодействия происходит обоюдное оценивание партнеров по общению и трансформация их психологических качеств посредством коммуникативного контакта, в котором каждый из участников конструирует систему интерпретации его поведения. Таким образом, на основании теоретического анализа научной литературы выявлена структура психики субъекта, ряд составляющих которой представлены регуляторным, когнитивным и мотивационным компонентами.

Данные компоненты обуславливают комплекс психических процессов индивида, в том числе и в коммуникации.

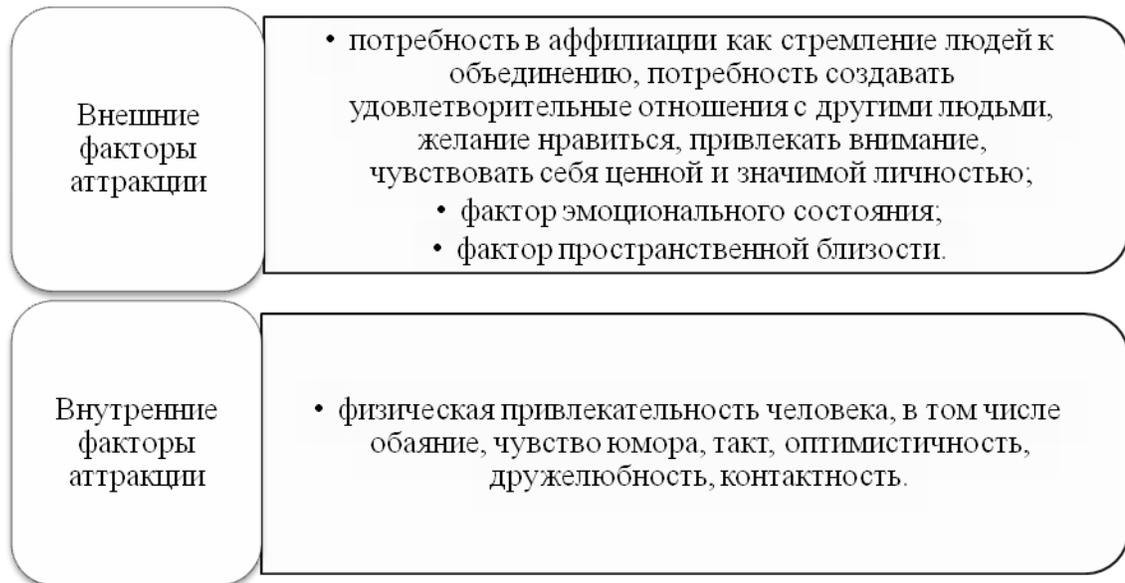


Рисунок 15. Внешние и внутренние факторы аттракции по И. В. Глушко [40]

Таким образом, в психологической науке организован ряд основополагающих научных школ с отдельными концепциями к пониманию коммуникации, сложилась система теоретико-методологических понятий коммуникации, сформировались направления изучения коммуникации, ее структуры, видов и механизмов, разработаны экспериментальные методы изучения коммуникации и психологических характеристик партнеров по общению, обозначились направления междисциплинарных связей в изучении данного многоаспектного феномена. В настоящее время в психологии исследуются функции коммуникации в системе основных видов деятельности, осуществляется анализ внутренних и внешних детерминант, условий и способов коммуникации, определяются уровни мотивации коммуникации, а также изучается роль коммуникации в процессе социализации личности, рассматривается ее генезис. Большое количество исследований, посвященных проблемам коммуникации, обуславливает необходимость упорядочивания фактов и их соотношения в контексте системного подхода.

## **2.2. Особенности гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления**

Студенчество как возрастная и социально-психологическая категория, объединенная пространством высшего учебного заведения, исследовалось Б. Г. Ананьевым [6]. Автор рассматривал студентов как субъектов учебной деятельности, обладающих определенной психолого-педагогической и социально-психологической позицией. По мнению Л. С. Выготского [34], данный возрастной период определяется как кризис в развитии личности, пограничным маркером которого становятся актуальные психологические параметры в контексте внутренних и внешних трансформаций.

И. А. Зимняя [53] отмечает, что студенчество характеризуется рядом социальных характеристик, к которым относятся высокая степень социальной и познавательной активности, определенное отношение к выбранной профессии, сформированность интеллектуальных и образовательных компетенций, самоорганизация, ответственность, инициативность, самостоятельность в принятии решений, специфика личностной и коммуникативной направленности на решение профессионально-ориентированных проблем, стремление к личностному и профессиональному совершенствованию. По мнению О. В. Рассказовой [109], в этот возрастной период важными являются вопросы самоопределения, самореализации, самосознания, что обуславливает необходимость в развитии эффективных навыков социального взаимодействия. Одной из значимых задач в этом возрасте является необходимость реализовать свой внутренний потенциал в процессе коммуникации.

Г. А. Михеева [88] отмечает, что студенты как субъекты образовательного пространства характеризуются сочетанием ряда амбивалентных тенденций, в частности, к дифференциации, связанной с сохранением психологических границ, а также к интеграции, представляющей собой обратный процесс. Данные внутренние процессы оказывают воздействие на принятие целей и ценностей других субъектов

коммуникации, а также на формирование личностных характеристик в ходе коммуникации. По мнению М. Л. Тарасенко [126], в процессе коммуникации студентов формируются социальные связи между ними на основе эмоциональных и когнитивных аспектов, а также целеполагания. Кроме того, в процессе коммуникации происходит самоопределение студентов, основанное на реализации внутреннего потенциала личности и проявлении таких значимых психологических параметров, как мировоззрение субъекта, его картины мира, убеждений. В процессе коммуникации как конкретизации социальных отношений происходит развитие интеллекта, в том числе эмоционального и социального.

Исследование М. Л. Тарасенко [126] показало, что у студентов отмечается средний уровень сформированности гибких навыков коммуникации, адаптивности и коммуникативной совместимости, что обусловлено некоторыми сложностями в социальном взаимодействии в этом возрасте, препятствующими установлению межличностных отношений, основанных на эмоциональной близости. Автор приводит ряд сложностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе коммуникации:

- ситуация оценивания;
- необходимость признания своих ошибок;
- необходимость проявить инициативу в процессе социального взаимодействия;
- необходимость вербализировать свои эмоции и переживания;
- ситуация уязвимости.

На основании результатов данного исследования можно утверждать, что мнение окружающих людей об аспектах их поведения является значимым для студентов. Полученные данные указывают на то, что студенты переживают определенные проблемы установления новых контактов в эмоционально сложных ситуациях. В первую очередь данные проблемы у студентов связаны с такими субъектами коммуникации, как представители противоположного пола, незнакомые

люди, преподаватели, родители. Незначительные сложности у студентов возникают в процессе коммуникации с друзьями и близкими. По мнению М. Л. Тарасенко [126], данные сложности у студентов коррелируют с рядом психофизиологических реакций, в том числе, дрожание рук и учащенное сердцебиение. Данные результаты обусловлены особенностями социальной ситуации студентов, в частности, потребностью в самореализации, стремлением к самоопределению, поиском своего положения в социуме, спецификой коммуникации, а также учебно-профессиональной деятельностью.

Сложности в процессе коммуникации проявляются в различных поведенческих моделях. В частности, в ситуациях затрудненной коммуникации студенты стремятся к избеганию контакта или отсутствию вербализации, также у них снижается способность к пониманию участников взаимодействия. Эмоциональные аспекты, переживаемые студентами в ситуации затрудненной коммуникации, связаны с неуверенностью в себе, непониманием, чувством неловкости, неудовлетворенности. Полученные автором данные указывают на то, что студенты сталкиваются с различными сложностями в плане интерактивной, перцептивной и коммуникативной сторон коммуникации. При этом сложности в перцептивном аспекте связаны у студентов с общением с родителями и преподавателями. Сложности в коммуникативном аспекте у студентов связаны с общением с преподавателями, родителями и представителями противоположного пола. Сложности в интерактивном аспекте коммуникации у студентов связаны с незнакомыми людьми и преподавателями. Становится важной педагогической проблематикой высшей школы формирование у студентов коммуникативной толерантности [47].

Исследуя студентов творческого направления, В. В. Козлов и Н. Г. Санникова приходят к выводу, что в условиях современности толерантное отношение к людям приобретает особую значимость, так как способствует сохранению психологического климата в коллективах. Это важнейшее и необходимое условие

для эффективной коммуникации в разных социальных сферах. «Коммуникативная толерантность представляет собой такую характеристику отношений личности к другим людям, которая показывает степень индивидуальной переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний и поступков партнеров по взаимодействию» [73, с. 77].

Также значимость коммуникативной толерантности для педагогической деятельности обозначают Ю. П. Поваренков и А. Д. Сидорова: «Даже самый общий анализ педагогической деятельности показывает, что социальная толерантность относится к категории ведущих профессионально важных качеств учителя. Действительно, в ходе педагогического процесса учителю приходится общаться с различными категориями людей, включая учеников, родителей, администрацию школы, представителей органов управления образованием, членов попечительского совета» [102, с. 352].

R. V. Rubin, E. E. Graham, J. T. Mignerey [181] провели исследование развития гибких навыков коммуникации у студентов. Сформированность гибких навыков коммуникации у студентов оценивалась ежегодно в течение четырех лет. Результаты показали, что гибкие навыки коммуникации значительно снизились в течение второго года обучения, но затем увеличились на старших курсах, в то время как оценки восприятия коммуникации и взаимодействия оставались неизменными. Эти результаты обсуждались в свете «второкурсного спада» как периода перемен и неопределенности, которые испытывают многие студенты. Кроме того, восприятие коммуникации, коммуникационные курсы и внеклассное общение были лучшими предикторами успеха в учебе.

Исследование A. Quan-Haase [179] показало, что студенты университетов стали одной из самых доминирующих групп пользователей сети Интернет. Автор сосредоточился на том, как онлайн (электронная почта и обмен мгновенными сообщениями) и мобильные (мобильные телефоны и текстовые сообщения) способы связи используются в контексте автономных режимов для поддержки местных и

удаленных социальных связей студентов. На основании подхода смешанных методов, который объединил данные опроса 268 канадских студентов с данными фокус-групп, было получено подробное описание того, какие способы коммуникационные студенты используют, как они интегрируют их для удовлетворения потребностей коммуникации, а также последствия этой интеграции для поддержания социальных связей. Оказалось, что друзья являются наиболее важными коммуникационными партнерами для студентов. Независимо от типа социальной связи обмен мгновенными сообщениями чаще всего использовался для общения. Из-за их высокой стоимости мобильный телефон и текстовые сообщения использовались меньше. В то время обмен мгновенными сообщениями и электронная почта использовались в меньшей степени для контактов с теми, кто находился далеко. В частности, обмен мгновенными сообщениями широко использовался для удаленного контакта с друзьями. Хотя онлайн-режимы широко использовались для местного общения, было очевидно, что они также заполняют пробелы в общении с удаленными контактами. Поскольку они были недорогими и легкодоступными в кампусе, студенты активно использовали электронную почту и мгновенные сообщения, что способствовало тесной интеграции обширных связей в повседневную жизнь студентов.

A. Singhal, M. Nagao [183] провели исследование влияния культурных факторов на стили коммуникации американских и японских студентов. Исследование было сфокусировано на различиях в отношении американских и японских студентов к агрессивному поведению и в их восприятии уверенности в качестве коммуникативной компетенции. Данные были получены от студентов колледжей в США и Японии. Баллы американских студентов по их отношению к агрессивному поведению и по их восприятию уверенности как коммуникативной компетентности были выше, чем у японских студентов. Японские студенты больше различали членов группы и группы по их отношению к агрессивному поведению. Как американские, так и японские студенты демонстрировали гендерные различия в

отношении к агрессивному поведению. N. M. Punyanunt-Carter, J. R. LaFreniere, M. S. Norman, M. J. Colwell [178] занимались изучением мотивов коммуникации, которые обуславливают их общение со своими родителями. Полученные авторами данные свидетельствуют о том, что существуют половые различия в моделях семейного общения и мотивах коммуникации.

В исследовании S. Koynagi [171] изучалось влияние межкультурного общения на японских студентов во время краткосрочных программ обучения за рубежом. Количественный анализ показывает, что студенты считают, что обучение за рубежом расширило их взгляды. Полуструктурированные интервью выявляют пять категорий воздействия: использование английского языка, навыки коммуникации, участие в общественных мероприятиях, расширение возможностей и позитивное отношение к жизни. Чтобы объяснить эти изменения, применяется теория когнитивно-поведенческой терапии и предлагается модель когнитивной модификации для межкультурного общения. В исследовании приводятся доказательства того, что межкультурное общение может быть возможностью для распознавания и изменения когнитивных оценок, изначально основанных на национальной культуре.

D. K. Baringer, J. C. McCroskey [151] отмечают, что научная литература, созданная в течение десятилетий, в подавляющем большинстве поддерживает утверждение о том, что невербальная спонтанность играет жизненно важную роль в коммуникации. В настоящем исследовании была рассмотрена невербальная спонтанность, сфокусированная в основном на коммуникации студентов в процессе обучения. Исследования показали, что невербальная спонтанность преподавателя коррелирует с высокой успеваемостью студентов. В настоящем исследовании изучались предполагаемые невербальные поведенческие реакции студентов с точки зрения их потенциальной связи с педагогом, оказывающим положительное влияние на студентов.

Ph. M. Ericson, J. W. Gardner [158] рассматривали коммуникативное восприятие как потенциальный барьер для успеваемости студентов. Авторами было сгенерировано несколько гипотез, чтобы проверить, как высокие уровни восприятия коммуникации могут повлиять на успеваемость, измеряемую средними баллами. Результаты двух четырехлетних лонгитюдных исследований в колледже показывают, что студенты с высоким уровнем восприятия коммуникации значительно чаще бросают учебу по сравнению с учащимися с низким уровнем восприятия коммуникации и имеют тенденцию отчисляться из колледжа через год. Студенты с высоким и низким уровнями восприятия коммуникации не отличались значительно в уровне успеваемости.

В исследовании M. M. Martin, S. A. Myers, T. P. Mottet [174] была поставлена цель изучить мотивы коммуникации студентов со своими преподавателями. Студентов сначала спросили, почему они общаются со своими преподавателями. На основе их ответов была составлена анкета, в которой были указаны эти причины и мотивы коммуникации с преподавателями. Результаты факторного анализа определили пять основных причин, по которым студенты коммуницируют со своими преподавателями: реляционные, функциональные, оправдания, участия и общения.

В исследовании M. M. Martin, C. M. Anderson [173] выяснялось, будут ли соседи по комнате, схожие по стилям коммуникации, выражать большее удовлетворение и уровень психологической близости к своим соседям по комнате. В частности, были рассмотрены коммуникационные черты готовности общаться, коммуникативные навыки и вербальная агрессия. Участники (студенты колледжа и их соседи по комнате) выполнили измерения своих собственных черт коммуникации и своих чувств по отношению к своим соседям по комнате. Результаты показали, что соседи по комнате, которые были просоциально похожи (когда оба соседа по комнате были готовы к коммуникации, когда оба соседа по комнате обладали высоким уровнем гибких навыков коммуникации и когда оба соседа по комнате

характеризовались низким уровнем вербальной агрессии), сообщали о самом высоком уровне удовлетворенности соседом по комнате.

К. Wiginton, D. J. Rhea, J. Oomen [189] изучали развитие гибких навыков коммуникации студентов в качестве одного из национальных стандартов просвещения. По мнению авторов, склонность чувствовать стыд связана с неэффективным разрешением конфликтов и является ключевым компонентом в развитии определенных деструктивных моделей поведения. Результаты этого исследования показали, что склонность к стыду положительно коррелировала с переживанием гнева, тогда как не было никакой корреляции между склонностью к вине и гневом. Кроме того, студенты, склонные к стыду, чаще выбирают неадаптивные, неконструктивные межличностные реакции на вызывающие гнев сценарии, в то время как склонные к вине люди были более склонны выбирать адаптивные, конструктивные ответы. Хотя склонность к стыду была определена в качестве фактора в нескольких деструктивных моделях поведения, основной проблемой является влияние стыда на способность студентов эффективно коммуницировать.

Таким образом, гибкие навыки коммуникации студентов представляют собой значимое условие формирования личности и характеризуются некоторыми психологическими параметрами на каждом из возрастных периодов. Гибкие навыки коммуникации студентов рассматриваются как самостоятельный вид активности, включающий в себя стремление к социальному взаимодействию, представляющий собой способ передачи информации, способствующий самореализации, самопознанию и развитию идентичности, а также сохранению эмоциональной устойчивости, освоению социально-культурных образцов поведения, созданию эффективных условий для социального взаимодействия и самовыражения.

Коммуникация является психологической основой профессиональной деятельности педагога-психолога, что обусловлено трансформациями формирования современного социума и поисками образовательных технологий в данной области.

Как отмечает С. И. Алмаши [4], коммуникативные навыки педагога-психолога выступают как значимая составляющая повышения уровня эффективности его деятельности. Коммуникация занимает значимое место в психолого-педагогической деятельности, обеспечивая выполнение профессиональных задач. По мнению автора, коммуникативные навыки педагога-психолога представлены следующими основными компонентами:

- способность реализовывать перцептивный, коммуникативный и интерактивный аспекты профессионального взаимодействия;
- способность организовывать субъект-субъектное профессиональное взаимодействие;
- способность обеспечивать операционно-инструментальный и поведенческий уровни коммуникации.

Е. В. Карпова, исследуя проблему профессионально важных качеств педагога, определяет данный вид деятельности как сложный и многогранный, не имеющий объективного внешнего критерия для определения эффективности специалиста, служащего, как известно, решающим средством дифференциации важных профессиональных качеств как таковых. На основе полученных эмпирических данных автор констатирует: «В выполненных исследованиях установлено, что чем более сложной является деятельность, тем больше требований она предъявляет к структуре личностных качеств. Это значит, что чем сложнее деятельность, тем выше должна быть организована структура личностных качеств» [68, с. 242]. Данное утверждение, а также вышеизложенная проблематика определения гибких навыков студентов психолого-педагогического направления свидетельствует о необходимости разностороннего изучения деятельности специалистов задействованных в сопровождении субъектов образовательного пространства.

### **2.3. Структурная организация гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления**

Результаты анализа специальной литературы показывают, что в психологической науке на сегодняшний день нет общепринятой и однозначной содержательной трактовки термина гибких навыков коммуникации, а также единой структуры их компонентов.

В соответствии с описанными в научной литературе компонентами гибких навыков коммуникации и их систематизации, а также на основе психологического анализа деятельности педагога-психолога нами представлено уточнение их структуры. В данном случае каждому структурному уровню организации гибких навыков коммуникации соответствуют определенные компоненты.

Данная структура гибких навыков коммуникации построена на основе системного подхода. Согласно данному подходу, психические явления имеют целостную природу и обладают единством взаимосвязанных свойств и качеств. Специфика системного познания заключается в возможности описания, объяснения и понимания интегральных составляющих психики и поведения. В различных отношениях психика человека может быть рассмотрена как отражение реальности, отношение к ней, регулятор общения и поведения, функционирование коры головного мозга, природное и социальное, что позволяет субъекту действовать в постоянно меняющемся мире. Соответственно, психика индивида является единым целым, функциональные составляющие которого имеют общую основу.

Согласно теоретическим исследованиям, любая система предполагает переход от аналитической стадии к системной. Соответственно, каждое психическое явление может быть представлено в виде системы, включающей в себя ряд уровней. В частности, Б. Ф. Ломов [83] выделяет четыре уровня исследования психики человека. Автор отмечает, что предельно высокий уровень включает в себя субъекта в системе социальных связей. На данном уровне находятся такие личностные

характеристики, как установки, ценностные ориентации, социально-психологические явления. Нижележащий уровень представлен изучением личности в контексте поведения, общения и деятельности в целом, что предполагает исследование структуры, свойств и динамики характерологических особенностей индивида. Более низкий уровень предполагает изучение познавательных процессов и эмоциональных состояний субъекта: его восприятия, памяти, мышления, воображения, речи. Самый низкий уровень включает в себя исследование индивидуально-типологических особенностей личности, которые отвечают за психофизиологическое функционирование психических процессов.

В современных исследованиях представлен метасистемный подход организации психики человека, согласно которому объективная реальность специфически отражается в субъективной картине мира индивида: полнота и адекватность представленной в психике объективной реальности повышает адаптационные возможности субъекта, его способность ориентироваться в ситуации социальных взаимодействий, органично встраиваться в социум [66]. В связи с этим А. В. Карпов [62] выделяет пятый, метасистемный, уровень организации психики субъекта, который взаимодействует со всеми иерархическими уровнями и регулирует систему в целом. Такая регуляция, по мнению автора, характерна для рефлексивности, которая является метаспособностью и выступает в виде состояния, свойства или процесса. Каждый уровень организации психики может быть представлен определенными компонентами или характеристиками. Одни качества являются базисными для других, которые их интегрируют. Важно отметить, что интеграция происходит на каждом уровне.

В свою очередь, гибкие навыки коммуникации в рамках данного исследования могут быть описаны посредством системного подхода как взаимосвязанные составляющие. Гибкие навыки коммуникации рассматриваются как компоненты сознательной коммуникативной деятельности, способствующей успешному межличностному взаимодействию, в их структуру входят иерархически организованные компоненты единого целого (рис. 16).

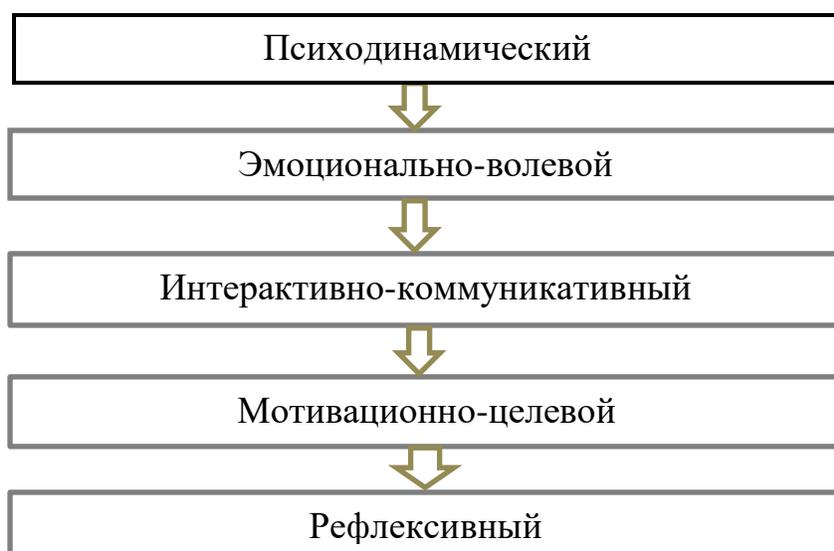


Рисунок 16. Структурная организация гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления

Существует принципиальная необходимость определения критериев для каждого из компонентов гибких навыков коммуникации, отвечающих принципам научности и позволяющих дифференцировать их именно для психолого-педагогической деятельности, во всей их многомерности и целостности. Поскольку все существующие компоненты гибких навыков очень сложно классифицировать по какому-то одному критерию, то нужно выделить критериальный ряд признаков, способных в совокупности определить необходимое содержание каждого компонента их структуры. Важным этапом нашего исследования является обоснование выделения критериальных признаков каждого из компонентов гибких навыков коммуникации, которое стало возможным после сопоставительного анализа полученных данных в ряде исследовательских процедур:

1. Частотный анализ теоретических данных по проблеме гибких навыков коммуникации.
2. Определение психологического содержания деятельности педагога-психолога, посредством метода профессиографирования.

Профессиографирование – самостоятельный универсальный способ изучения деятельности. Данный метод является комплексным, объединяющим различные

междисциплинарные исследования, описывающим виды, формы и содержания деятельности в рамках конкретно изучаемой профессии. В основу процедуры изучения деятельности педагога-психолога лег принцип дифференцированного профессиографирования как стратегия психологического изучения профессий Е. М. Ивановой [55]. Суть этого принципа заключается в том, что психологическое обеспечение решения любой практической задачи требует специфической организации профессиографического исследования, то есть использования разных программ, схем и методов в каждом конкретном случае изучения той или иной деятельности. Изучение деятельности педагога-психолога посредством метода профессиографирования, проводилось с целью выявления основных психологических компонентов деятельности, а также и для определения критериального ряда признаков для каждого из компонентов структуры гибких навыков коммуникации.

Для успешной реализации приведенных в таблице 2 видов и форм психолого-педагогической деятельности коммуникативные умения и навыки являются главным компонентом подсистемы профессиональных умений и навыков. Так как психолог образования находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют, развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений всех участников образовательного процесса, ему необходимо овладевать и перманентно совершенствовать свои коммуникативные навыки, которые сегодня определяются вызовами современного образовательного пространства. Это коммуникация на всех уровнях образовательного учреждения (обучающиеся, педагогический коллектив, родители обучающихся, администрация образовательного учреждения и вышестоящие надзорные органы), а также коммуникация различных форм и модификаций (педагогическая, психологическая, коммуникация модератора-конфликтолога, онлайн и интернет-коммуникация, деловая переписка и ведение страниц в социальных сетях как коммуникативная форма).

Таблица 2

## Результаты изучения деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении

Виды деятельности*	Содержание деятельности	Формы реализации данного вида деятельности
Психологическое просвещение	<p>Приобщение субъектов образовательного процесса к психологическим знаниям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ознакомление педагогического коллектива, администрации и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка, на разных возрастных этапах;</li> <li>– популяризация и объяснение результатов новейших психологических исследований и разработок;</li> <li>– формирование потребности в психологических знаниях для использовать их в работе (общении) с детьми или в интересах развития собственной личности;</li> <li>– знакомство учащихся с основами самопознания, самовоспитания, саморегуляции;</li> <li>– -профориентационное информирование;</li> <li>– -создание атмосферы значимости и необходимости практической психологии и работы психолога в учебном учреждении</li> </ul>	<p>Лекции, беседы, семинары, выставки, подборка литературы, проектная деятельность, выступления на родительском собрании и пр.</p>
Психологическое консультирование	<p>Консультирование субъектов образовательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– педагогический коллектив, администрацию, родителей по проблемам обучения и воспитания детей разного возраста;</li> <li>– индивидуальное консультирование педагогов и представителей администрации в эмоционально сложных, конфликтных и пр. ситуациях;</li> <li>– индивидуальное консультирование учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, самовоспитания и т. п.</li> <li>– консультирование группы учащихся и школьные классы по проблемам самовоспитания, профессиональной ориентации, культуры умственного труда и т. п.;</li> <li>– проведение индивидуальных и групповых консультаций, участием в педсоветах, методобъединениях, общешкольных и классных родительских собраниях</li> </ul>	<p>Индивидуальное консультирование, групповое консультирование, тренинги, имитационные игры, балинтовские группы</p>

Виды деятельности	Содержание деятельности	Формы реализации данного вида деятельности
Психологическая профилактика	<p>Сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства, а так создание психологически благоприятного взаимодействия всех участников образовательного процесса:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ответственность за соблюдение в образовательном учреждении психологических условий, необходимых для полноценного психического развития и формирования личности ребенка на каждом возрастном этапе;</li> <li>- своевременное выявление особенностей ребенка, которые могут привести к определенным сложностям, отклонениям в его интеллектуальном и эмоциональном развитии, в его поведении и отношениях;</li> <li>- своевременное выявление особенностей ребенка, которые являются признаками одаренности;</li> <li>- предупреждение возможных осложнений в связи с переходом детей на следующую образовательно возрастную ступень</li> </ul>	<p>Мониторинг образовательных средств и программ, мониторинг успеваемости обучающихся, мониторинг и сопровождение обучающихся в период адаптации (первичной и на разных этапах учебного процесса), психологические «гостиные» для обучающихся и педагогического коллектива, психологические олимпиады, тренинги, наблюдение за обучающимися</p>
Психологическая диагностика	<p>Выявление обучающихся, нуждающихся в каких-либо дополнительных (коррекционных) образовательных и воспитательных усилиях педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- диагностика учащихся, требующих специального образовательного маршрута;</li> <li>- диагностика учащихся с повышенными интеллектуальными способностями, а также дети с различными признаками одаренности;</li> <li>- диагностика обучающихся с проблемами в учебной деятельности.</li> </ul> <p>Реализация диагностических минимумов на разных этапах обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- минимум на этапе адаптации к дошкольному или школьному образовательному учреждению;</li> <li>- минимум на финальном этапе дошкольного образования и на начальном этапе обучения в школе;</li> <li>- минимум на этапе перехода из начальной в среднюю школу;</li> <li>- минимум на этапе перехода учащихся в профильные классы;</li> <li>- другие психодиагностические работы в соответствии с планом и актуальными задачами, решаемыми учреждением образования.</li> </ul> <p>Диагностика по запросам народных судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- психологическая экспертиза психического состояния ребенка;</li> <li>- диагностика типов и условий семейного воспитания</li> </ul>	<p>Психодиагностические процедуры, организованные исходя из цели и задач исследования</p>

Виды деятельности	Содержание деятельности	Формы реализации данного вида деятельности
Психологическая коррекция	<p>Разработка рекомендаций, и программ психокоррекционной работы с детьми, составление долговременного (или иного) плана развития (nivelirovaniya) способностей или других психологических образований:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– педагогическая часть коррекционных программ составляется на основе психологических рекомендаций совместно психологом и учителем, классным руководителем, директором образовательного учреждения, родителями;</li> <li>– психологическое сопровождение всех участников образовательного процесса на всех этапах реализации коррекционных программ;</li> <li>– корректировка, пересмотр, отмена коррекционных программ, и пр. необходимые процедуры на основе мониторинга, беседы, наблюдения, и дополнительной диагностики всех участников образовательного процесса</li> </ul>	<p>Психологическое сопровождение всех участников, задействованных в реализации коррекционной программы, на основе психопрогностики и лонгитюдного мониторинга психологического, социального, образовательного и медицинского статусов обучающегося</p>

\*В различных конкретных ситуациях, в зависимости от проблемы, которую решает психолог-педагог, каждый вид деятельности может быть основным.

Далее в процессе изучения трудовой деятельности педагога-психолога изучались требования, предъявляемые данной профессией к личностным психологическим и психофизиологическим качествам специалиста. Для этого использовалась сравнительно-сопоставительная процедура, которую условно можно назвать «Метод сравнения идеальной картины психолого-педагогической деятельности и реальными результатами, полученными посредством примененного метода профессиографирования». Идеальная картина выстраивалась в результате изучения компетентностного профиля педагога-психолога и профессионального стандарта специалистов данного направления<sup>1</sup>. «Психологически ориентированная профессиограмма включает в себя внешнюю картину труда, трудовое поведение (рабочий день, затраченное время на ту или иную трудовую деятельность, рабочее место и др.) и внутреннюю картину труда (то, как реагирует личность, ее особенности: способности, опыт, навыки, характер, а также психические состояния: интеллектуальные, эмоциональные процессы – внимание, память, воля и др.)», - констатирует Е. И. Гарбер в своих исследованиях, посвященных методикам профессиографии [38, с. 186].

Обобщение наиболее типичных требований, предъявляемых профессией педагога-психолога к личностным психологическим и психофизиологическим качествам специалиста, далее происходило в процессе сбора эмпирической (изучение документации и научной литературы), а также экспертной информации. Также применялся интерпретационный метод, в результате которого были сформулированы результаты второго блока профессиограммы педагога-психолога (таблица 3). Интерпретация осуществлялась на основе результатов, полученных в ходе частотного анализа теоретических данных по проблеме гибких навыков коммуникации как главного предиктора успешности педагога-психолога.

---

<sup>1</sup> Профессиональный стандарт. 01.002 Педагог-психолог (психолог в сфере образования)

Требования, предъявляемые профессией педагога-психолога к личностным психологическим и психофизиологическим качествам специалиста

№	Качество	Пояснение
1	Перечень знаний, элементов опыта, умений	<p>Педагог-психолог должен владеть как разносторонними психологическими знаниями, так и подготовкой в области специальной психологии и психофизиологии, в частности - в области детской клинической психологии и неврологии. Должен владеть различными педагогическими знаниями, методами преподавания психологии и педагогики, навыками разработки и проведения тренингов, проектной деятельности. Необходимо умение вести клиничко-психологическое, педагогическое интервью и консультативную беседу со всеми участниками образовательного процесса. Психолог-педагог должен уметь вести сбор необходимых эмпирических материалов неэкспериментальными и экспериментальными методами, полученные материалы уметь обрабатывать современными методами, научно их интерпретировать и делать обоснованные заключения о конкретных ситуациях. Обладать навыками ведения переговоров, владеть конфликтологическими техниками. Собирать и упорядоченно хранить научно-информационные материалы, составлять отчеты о выполненных работах, вести документацию, содействовать повышению эффективности и социального признания своего профессионального сообщества и своего профессионального коллектива. Свободно вести интернет-коммуникацию и профессионально выстраивать общение в различных социальных сетях и мессенджерах</p>
Особенности и качества исполнительно-двигательных процессов и проявлений		
2	Движения, их точность, координированность, сила. Поведение, выразительные движения, наружность	<p>Движения для педагога-психолога, являются основным проводником взаимодействия его с внешней средой. В зависимости от характера этого взаимодействия (в его физических и психологических аспектах), определяемого как внешними, так и внутренними факторами, задается структура и динамика двигательного акта, которая может быть самой разнообразной, что обусловлено взаимодействием с детьми разного возраста, а также с детьми, с различными признаками одаренности и особенностями взросления (инклюзивное образование). Поведение в целом, как непрременный атрибут любой деятельности, должно соответствовать профессиональной подготовке педагога-психолога и быть профессионально осознанным и дозированным согласно конкретной ситуации. Существует потребностная необходимость педагога-психолога в выразительных движениях, экспрессии и наружности. Особенно это касается психологов, работающих с детьми раннего возраста, когда для психологического влияния хороша наглядная демонстрация ролевых и игровых ситуаций. Внешний вид психолога-педагога должен соответствовать каждой профессиональной ситуации, и степени включенности в нее специалиста</p>

№	Качество	Пояснение
Особенности и качества познавательных процессов		
3	Восприятие	Восприятие педагога-психолога во многом зависит от прошлого личного и профессионального опыта, накопленного теоретического материала, содержания и задач выполняемой психолого-педагогической деятельности, а также опыта пребывания в различных обучающих психологических программах. Восприятие обусловлено психическими состояниями и индивидуальными особенностями психолога (потребностей, склонностей, интересов, мотивов, эмоционального состояния и т. д.). Для педагога-психолога необходимо знание основных законов, механизмов, эффектов перцепции для профессионального преодоления ошибок восприятия
4	Внимание	При работе с участниками образовательного процесса для педагога-психолога важна правильная организация процесса взаимодействия и сосредоточение на приоритетной информации и выполнение поставленных профессиональных задач, т. е. концентрация и распределение внимания. Поэтому и в теоретическом и в операциональном плане внимание у педагога-психолога должно характеризоваться достаточно высоким уровнем (интенсивностью, концентрацией), объемом (широтой, распределением), скоростью переключения (перемещения), длительностью и устойчивостью
5	Память	Среди процессов памяти для педагога-психолога по особенному важно запоминание, которое определяет полноту и точность воспроизведения материала, прочность и длительность его сохранения. Удерживание во внимании большого количества участников взаимодействия, требует хорошей работы памяти разной модальности (зрительной, слуховой и др.) и оперативной памяти. Память как «сквозной» психический процесс обуславливает общую профессиональную эффективность, а условия продуктивности запоминания в работе педагога-психолога связаны ещё и с тем, что протекает оно в форме как произвольного, так и произвольного процесса (в различных профессиональных ситуациях)
6	Мышление	Мышление в работе педагога-психолога находит целенаправленное использование в развитии и приращении знаний, поскольку в мышление важнейшую роль играет понимание людьми друг друга, средств и предметов их совместной деятельности
7	Воображение	Развитое воображение как универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности с помощью переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового психолого-педагогического опыта. В работе с детьми разного возраста и с разными особенностями взросления обуславливает максимально успешную профессиональную реализацию

№	Качество	Пояснение
Особенности содержания и динамики эмоционально-волевых процессов и эмоциональных особенностей индивидуальности		
8	Эмоционально-волевая регуляция	<p>Для успешного выполнения профессиональной деятельности педагога-психолога специалист должен действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия (т. е. свои непосредственные желания и стремления) – для чего необходима развитая эмоционально-волевая регуляция. При этом внутренний интеллектуальный план направлен на поиск тех действий, которые при данных конкретных условиях могут привести к достижению поставленной цели. Специфичным является наличие внутреннего интеллектуального плана, организующего все имеющиеся у психолога в данный момент побуждения в направлении такого их упорядочивания, при котором ведущим мотивом становится сознательно поставленная цель.</p> <p>В множестве эмоциональных процессов для педагога-психолога важен особый вид – собственно эмоций, которые в отличие от аффектов могут осознанно дозированно проявляться внешне. Они должны иметь отчетливо выраженный ситуативный характер, т. е. выражать оценочное отношение психолога к складывающимся или возможным ситуациям психолого-педагогической практики, к своим действиям, и своим проявлениям в этих ситуациях.</p> <p>Волевая регуляция в ситуациях эмоционального и физического истощения, в условиях педагогического взаимодействия, при большом количестве его участников требует от педагога-психолога максимальной сосредоточенности и внутреннего контроля</p>
Особенности отношений профессионала (к окружающему, к людям, к деятельности, к труду, к вещам, к самому себе)		
9	Выраженный интерес к человеку и его внутреннему миру	<p>Специалист в области психологии и педагогики должен иметь выраженный интерес к человеку и его внутреннему миру, к тонким особенностям межличностных отношений, профессионально положительное отношение к людям независимо от их социального, соматического и психического статуса, возрастно-половых и индивидуальных особенностей. Психолог-педагог должен иметь систему профессиональных убеждений (в центре которой находятся идеи о бесконечных возможностях положительного развития человека и саморазвития) в сочетании с готовностью приходить стороннему человеку как члену общества на помощь с соответствующими профессиональными средствами (такими, как консультирование, психологическое просвещение, психотренинг, проектирование деятельности, ее внутренних средств, участие в проектировании внешних средств и условий, коррекция индивидуального стиля, активизация самопознания и саморегуляции человека), с учетом всех вызовов современности. Проявление интереса ко всем сферам бытия человека для расширения собственных границ познания</p>

№	Качество	Пояснение
<b>Особенности направленности личности профессионала и система мотивов</b>		
10	Направленность личности и система мотивов	Психологи в образовательном пространстве ценят в себе как в профессионале, и в своих коллегах способность организовывать деятельность с учетом всех специфичных моментов педагогической ситуации и её участников. Способность планировать профессиональную деятельность. Разрабатывать (и дорабатывать после коллективных обсуждений, эмпирической проверки) приемы, пути, методы, средства развития психологии и педагогики; разбираться в конкретных и сложных противоречивых ситуациях педагогического процесса; предлагать и корректно внедрять рекомендации по организации помощи всем нуждающимся. Оптимизация режима отдыха в трудовой и учебной деятельности, разнообразие и насыщенность педагогической среды, с учётом индивидуальных потребностей каждого из участников образовательного процесса. Психологи в образовании, в своей работе не приемлют отсутствие профессионализма в работе, слабодушие, корыстолюбие, отслеживают собственные негативные личностные деструкции и деструкции своих коллег
<b>Особенности творческой деятельности и креативности</b>		
11	Творческая деятельность, креативность	Деятельность педагога-психолога заставляет мобилизоваться для работы не только «по интересам», сложившимся в предшествующем своем развитии, но и «по заданию», и работать в группе разнопрофильных специалистов-непсихологов над решением комплексных задач, не всегда связанных с психологическими проблемами. Это требует креативных решений и устремлений. Креативность как профессиональный прогматизм необходим для вовлеченности всех участников образовательного процесса в поставленных целях. Творческий подход к каждой профессиональной ситуации необходимое условие для работы с детьми, особенно в ситуации инклюзии, в профессиональном общении с детьми с признаками одаренности и двойной исключительностью
<b>Особенности саморегуляции</b>		
12	Саморегуляция	У педагога-психолога саморегуляция (если ее понимать как один из уровней регуляции активности, для которых характерно использование психических средств отражения и моделирования реальности) используется для управления различными аспектами жизнедеятельности, включая целенаправленную профессиональную деятельность. Особенность саморегуляции в работе психолога образования состоит в произвольном и целенаправленном изменении отдельных психофизиологических функций и психического состояния в целом, которое осуществляется самим психологом путем специально организованной психической активности. В последнем случае формирование и эффективность использования внутренних средств деятельности по управлению собственным состоянием выступают в качестве центрального момента психолого-педагогической работы, поскольку психическая саморегуляция педагога-психолога действенным образом сказывается в ситуациях взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, какими бы психологически сложными не оказались данные профессиональные ситуации

№	Качество	Пояснение
Качества, необходимые при консультировании психологическом сопровождении субъектов образовательного процесса		
13	Способность к эмпатии, сопереживанию и сочувствию	Умение глубоко психологически проникать во внутренний мир другого человека – понимать специфику его внутреннего мира, видеть происходящее с его собственных позиций, воспринимать мир его глазами, допускать как допустимую и возможную его точку зрения
14	Открытость	Пытаясь понять человека, проникнуть в его внутренний мир, психолог-педагог, откровенно сообщает ему о своих собственных чувствах, вызывая его эмпатическую реакцию, тем самым делая его открытым для себя
15	Выражение личной заботы	Внешнее поведение педагога-психолога, которое демонстрирует искреннюю заинтересованность, заботу психолога о человеке. Однако она не должна быть чрезмерной и неискренней
16	Доброжелательность	Доброе, эмоционально положительное отношение к человеку, личная заинтересованность и участие в решении его проблем
17	Безоценочное отношение, соблюдение моральных, этических норм	Избегать в общении с субъектами образовательного процесса прямого оценивания их действий и их личности. Психолог-педагог, одобряя или не одобряя поступки человека, воздерживается от оценок, преодолевает стереотипизацию, пытается разобраться в сложившейся ситуации, выясняя её причины и последствия
18	Отказ от нравоучений	Это относится к моменту откровения человека, совместно оценивая его проблему и выработки стратегий, алгоритмов и рекомендаций как ее решить. Разработка конкретных коррекционных программ, с согласия к привлечению к ней других участников образовательного процесса
19	Доверие	Вера в возможность и способность самостоятельно справиться с различными психологическими сложностями, поиск ресурсов их обозначение и научение различным психологическим техникам
20	Готовность направить переживания человека в конструктивное русло	Если у человека нет правильного понимания своей проблемы, или способа ее решения, то переживания могут играть деструктивную роль. Эмоциональная энергия необходима для правильного выбора и реализации решения проблемы. Задача психолога - усилить эту энергию, направив ее в правильное, конструктивное русло

№	Качество	Пояснение
21	Умение выстраивать и сохранять оптимальную психологическую дистанцию	Необходимы специальные коммуникативные приемы создания атмосферы доверия и открытости, при этом взаимоотношения педагога-психолога с обратившимся за консультативной помощью не должны переходить в слишком близкие, интимные. Психолог должен профессионально отслеживать кто и что привносит в консультационное пространство, отслеживая и преодолевая все виды коммуникативных барьеров
22	Психологическая устойчивость в конфликтных ситуациях	Способность сохранять эмоциональное равновесие и применять приемы и методы конфликтологии, тьютерства, медиаторства, в сложных ситуациях психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса
Дополнительные качества и навыки, способствующие профессиональной реализации педагога-психолога		
23	Начитанность и широкий кругозор	Профессия педагога-психолога сталкивает специалиста с людьми разного социального круга, профессии, возраста, пола, уровня образования, вероисповедания и т.д. Это требует от профессионала разносторонности, способности понимать и входить в контакт с различными участниками образовательного процесса. Начитанность и пылкий интерес к разным сферам жизни, способствует не только расширению кругозора, но и развитию речи, что является неотъемлемым инструментом любого педагога-психолога. Сфера профессиональных интересов тоже должна пополняться постоянными информационными новинкам. Интересы обучающихся очень разнообразны, поэтому необходимо интересоваться и современными веяниями интернет-пространства, социальных сетей и мессенджеров
24	Постоянное саморазвитие	Психологический анализ собственных личностных особенностей (устранение негативных, неадаптивных и пр.) является неотъемлемой частью профессионального становления любого педагога-психолога. Работа с людьми отнимает очень много энергии и внутренних сил. Постоянная личное самосовершенствование (индивидуальные консультации, тренинги, обучающие программы, групповая психотерапия) поможет специалисту предотвратить развитие эмоционального выгорания, а также разрешать внутриличностные конфликты и болезненные переживания, которые могут стать препятствием в общении с любым из участников образовательного процесса
25	Обладание навыками работы с современными техническими устройствами	Наличие данных навыков делает специалиста более мобильным и включённым в различные профессиональные ситуации Психодиагностика, мониторинг своей деятельности требует ведению электронных записей, протоколов, работой в разных программах и на разных технических устройствах

После определения структурной организации гибких навыков коммуникации в процессе изучения научной литературы и применения метода профессиографирования было сформулировано психологическое содержание данной деятельности для каждого из структурных компонентов гибких навыков коммуникации: (психодинамического, эмоционально-волевого, интерактивно-коммуникативного, мотивационно-целевого, рефлексивного). Кроме того, психологическое содержание деятельности было соотнесено с результатами, полученными в ходе частотного анализа теоретических данных по проблеме гибких навыков коммуникации. Это позволило выделить критериальный ряд признаков, способных в совокупности определить необходимое содержание каждого компонента структуры гибких навыков коммуникации.

Данные, полученные в результате примененного метода профессиографирования, позволили осуществить попытку определения психологического содержания деятельности для каждого компонента структуры гибких навыков коммуникации, необходимого для разработки и внедрения программы их формирования. Данная попытка не противоречит методологическим идеям В. Д. Шадрикова. Учёный утверждает, что «любая деятельность реализуется функциональной системой, которая на уровне психологического анализа выступает как психологическая система деятельности. Поэтому анализ деятельности можно проводить в соответствии с архитектурой психологической системы деятельности, раскрывая содержание отдельных ее компонентов. Любую деятельность можно охарактеризовать как со стороны развития, так и со стороны механизмов функционирования структуры» [141, с. 37]. При этом автор теории системогенеза деятельности подчеркивает, что в каждой конкретной деятельности различны:

- «содержание выделенных компонентов психологической системы деятельности,
- механизмы формирования выделенных компонентов;
- соотношения между компонентами психологической системы деятельности;

- связи между компонентным составом и продуктивностью психологической системы деятельности;
- системообразующие факторы деятельности на разных этапах ее освоения» [140, с. 98].

В дальнейшем выделенные критериальные признаки каждого из компонентов гибких навыков коммуникации в совокупности позволили определить необходимое содержание каждого педагогического этапа программы формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления (таблица 4).

Данный теоретический этап исследования позволил изучить требования, предъявляемые профессией педагога-психолога к личностным, психологическим и психофизиологическим качествам специалиста. В связи с чем, ранее сформулированное уточнение определения гибких навыков коммуникации (Гибкие навыки коммуникации - это комплекс умений и навыков, которые вырабатываются и структурируются в специально организованном процессе обучения, выступая предикторами успешного взаимодействия в реальном и виртуально-цифровом пространствах, закрепляются или автоматизируются, вовлекаясь в профессиональную деятельность в соответствии с её требованиями), позволило уточнить данное определение с учетом специфики деятельности педагога-психолога.

**Гибкие навыки коммуникации педагога-психолога** - это комплекс умений и навыков, которые вырабатываются и структурируются в специально организованном процессе обучения, выступая предикторами успешного взаимодействия в реальном и виртуально-цифровом пространствах, закрепляются или автоматизируются вовлекаясь в профессиональную деятельность, заключающуюся в реализации системы психологического сопровождения всех участников образовательного процесса.

Результаты сопоставительного анализа для определения критериальных признаков компонентов гибких навыков коммуникации

Структурные компоненты ГНК	Описательные характеристики soft skills (результаты теоретического обзора)	Психологическое содержание деятельности педагога-психолога по (результаты профессиографирования)	Критериальные признаки признаков структурных компонентов ГНК
Психо-динамический	Адекватные психические состояния при воздействии различных факторов окружающей среды (З.К. Абдукеримова), индивидуальная стрессоустойчивость (Х.А. Шайхутдинова); адаптивность (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); лабильность нервной системы (Э.А. Голубева); энергия (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова)	Особенности и качества исполнительно-двигательных процессов и проявлений. Особенности и качества познавательных процессов Особенности саморегуляции	Индивидуальная особенность в высоком темпе реагировать на вербальные и невербальные стимулы социальной среды
Эмоционально-волевой	Навык стрессоустойчивости и навык регуляции собственных чувств (З.К. Абдукеримова); эмпатия как способность войти в эмоциональное состояние другого человека, сопереживание, умение управлять своими эмоциями (Х.А. Шайхутдинова); управление своими эмоциями, управление собственным развитием. Эмпатия (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); произвольная направленность внимания на эмоции и речевую деятельность (Э.А. Голубева); управление эмоциями (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова)	Особенности содержания и динамики эмоционально-волевых процессов и эмоциональных особенностей индивидуальности, самоконтроль	Понимание чувств и эмоций других людей, саморегуляция в процессе взаимодействия
Интерактивно-коммуникативный	Навыки формирования межличностных отношений между партнерами (З.К. Абдукеримова); коммуникабельность, умение вести переговоры (Х.А. Шайхутдинова). Коммуникативные навыки направленные на других людей (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); коммуникативная активность (Э.А. Голубева); (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); со-знание, со-переживание, со-действие в коммуникативном поле (С.Н. Бацунов с соавторами)	Качества необходимые, при проведении консультаций и психологическом сопровождении субъектов образовательного процесса	Стремление к включенности в контактах с окружающими людьми и адекватное выражение своих коммуникативных намерений

Структурные компоненты ГНК	Описательные характеристики soft skills (результаты теоретического обзора)	Психологическое содержание деятельности педагога-психолога по (результаты профессиографирования)	Критериальные признаки структурных компонентов ГНК
Мотивационно-целевой	Навыки организации совместных форм деятельности (З.К. Абдукеримова) принимать самостоятельные решения, креативность (Х.А. Шайхутдинова). Планирование, целеполагание (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); выраженность образно-действенного стиля деятельности (Э.А. Голубева); планирование и мотивирование (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); эффективное планирование и упорядочивание собственного развития (С.Н. Бацунов с соавторами)	Особенности направленности личности профессионала и система мотивов. Способность планировать профессиональную деятельность. Особенности творческой деятельности и креативности	Осознание мотивов и коммуникативных потребностей, способность к планированию своего коммуникативного поведения
Рефлексивный	Навык понимания норм и ценностей разных социальных групп и анализ поступков другого человека (З.К. Абдукеримова); готовность к саморазвитию, умение анализировать большие объемы информации, креативность (Х.А. Шайхутдинова). Критическое мышление, управление собственным развитием, (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); высокие показатели мыслительно-речевых параметров (Э.А. Голубева); рефлексия (А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова); эффективно использовать поступающую обратную связь и определять её ценность (С.Н. Бацунов с соавторами)	Особенности отношений профессионала к окружающему, к людям, к деятельности, к труду, к вещам, к самому себе. Анализ различных коммуникативных ситуаций, возникающих при сопровождении всех участников образовательного процесса. Особенности творческой деятельности и креативности	Анализ коммуникативной ситуации, собственного коммуникативного поведения и каждого из участников взаимодействия

## **Выводы по второй главе**

В психологической науке организован ряд основополагающих научных школ с отдельными концепциями к пониманию коммуникации, сложилась система теоретико-методологических понятий коммуникации, сформировались направления изучения коммуникации, ее структуры, видов и механизмов, разработаны экспериментальные методы изучения коммуникации и психологических характеристик партнеров по общению, обозначились направления междисциплинарных связей в изучении данного многоаспектного феномена. В настоящее время в психологии исследуются функции коммуникации в системе основных видов деятельности, осуществляется анализ внутренних и внешних детерминант, условий и способов коммуникации, определяются уровни мотивации коммуникации, а также изучается роль коммуникации в процессе социализации личности, рассматривается ее генезис. Большое количество исследований, посвященных проблемам коммуникации, обуславливает необходимость упорядочивания фактов и их соотношения в контексте системного подхода. Коммуникация является психологической основой профессиональной деятельности педагога-психолога, что обусловлено трансформациями формирования современного социума и поисками образовательных технологий в данной области.

Гибкие навыки коммуникации студентов представляют собой значимое условие формирования личности профессионала и характеризуются некоторыми психологическими параметрами на каждом из возрастных периодов. Гибкие навыки коммуникации студентов рассматриваются как самостоятельный вид активности, включающий в себя стремление к социальному взаимодействию, представляющий собой способ передачи информации, способствующий самореализации, самопознанию и развитию идентичности, а также сохранению эмоциональной устойчивости, освоению социально-культурных образцов поведения, созданию эффективных условий для социального взаимодействия и самовыражения.

Определение структурной организации гибких навыков коммуникации, в процессе изучения научной литературы и анализа деятельности педагога-психолога (методом профессиографирования) позволило сформулировать психологическое содержание данной деятельности для каждого из структурных компонентов гибких навыков коммуникации, соотнести их с результатами контент-анализа теоретических данных по проблеме гибких навыков коммуникации. Это способствовало определению критериального ряда признаков, способных в совокупности определить необходимое содержание каждого компонента структуры гибких навыков коммуникации. Психодинамический компонент обуславливает особенности субъекта в индивидуальном темпе откликаться на стимулы социальной реальности. Эмоционально-волевой компонент предполагает понимание чувств и эмоций других, а также способность к саморегуляции в процессе взаимодействия. Интерактивно-коммуникативный компонент отражает стремление к включенности в контактах с окружающими людьми и адекватное выражение своих коммуникативных намерений. Мотивационно-целевой компонент включает осознание мотивов и коммуникативных потребностей, а также способность к планированию своего коммуникативного поведения. Рефлексивный компонент предполагает способность к анализу коммуникативной ситуации, анализу собственного поведения и каждого из участников взаимодействия.

### ГЛАВА 3. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

#### 3.1. Обоснование дизайна и выборки эмпирического исследования

Эмпирическое исследование формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления реализовывалось в несколько этапов (таблица 5) и включало применение ряда исследовательских процедур с соответствующей последовательностью.

Таблица 5

Организация этапов экспериментального исследования формирования гибких навыков  
коммуникации у студентов психолого-педагогического направления

Параметры	I этап	II этап	III этап
Задача	Выявление факторов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления	Изучение взаимодействия и множественной детерминации уровней гибких навыков коммуникации	Изучение влияния курса обучения и рефлексивности на гибкие навыки коммуникации. Выявление организации структуры данных навыков у студентов различных курсов
Группы испытуемых	195 человек (23 – м; 172 – ж). Возраст 17–22 года. 1 курс – 55 человек; 2 курс – 50 человек; 3 курс – 45 человек; 4 курс – 45 человек	195 человек (23 – м; 172 – ж). Возраст 17–22 года. 1 курс – 55 человек; 2 курс – 50 человек; 3 курс – 45 человек; 4 курс – 45 человек	195 человек (23 – м; 172 – ж). Возраст 17–22 года. 1 курс – 55 человек; 2 курс – 50 человек; 3 курс – 45 человек; 4 курс – 45 человек
Математические методы исследования	Эксплораторный факторный анализ с вращением Varimax-нормализованное	Пошаговый множественный регрессионный анализ	Дисперсионный анализ с повторными измерениями (MANOVA). Структурно-психологический анализ (А.В. Карпов). Метод экспресс- $\chi^2$ (А.В. Карпов, А.А. Карпов)

Параметры	I этап	II этап	III этап
Изучаемые параметры	Выявление компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления	Вычисление предикторов и оценка их вклада ( $p \leq 0,05$ ) в интегральные факторы гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления с использованием пошаговой множественной регрессии	Расчет индексов когерентности структуры (ИКС), дивергентности структуры (ИДС), организованности структуры (ИОС). Определение гомогенности / гетерогенности матриц интеркорреляций с использованием метода экспресс- $\chi^2$ (А.В. Карпов, А.А. Карпов)

Для выявления сформированности гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления в соответствии с целью исследования были отобраны стандартизированные методики (таблица 6).

Таблица 6

Эмпирическая аргументация исследования сформированности гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления

Компонент	Содержание компонента	Инструментально-диагностическое обеспечение
Психодинамический компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– динамичность, которая понимается как способность индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособляя ответные действия к специфике происходящего в данный момент;</li> <li>– настойчивость, которая представляет собой константность в поведении субъекта, выраженную тенденцию к повторению определенных действий без влияния внешнего раздражителя;</li> <li>– сенсорная чувствительность, которая рассматривается как умение индивида реагировать на стимулы со сниженными показателями интенсивности;</li> <li>– эмоциональная реактивность, которая предполагает способность интенсивно реагировать на эмоциогенные раздражители, что проявляется в повышенной эмоциональной чувствительности личности;</li> <li>– выносливость, которая заключается в тенденции адекватно реагировать на стимулы с повышенными и длительными показателями интенсивности, а также в ситуации выраженных отвлекающих раздражителей;</li> <li>– активность, которая описывается как способность совершать действия, побуждающие окружающих к ответным реакциям</li> </ul>	Методика диагностики темперамента (Я. Стреляу)

Компонент	Содержание компонента	Инструментально-диагностическое обеспечение
Эмоционально-волевой компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность контролировать собственное эмоциональное состояние, что связано с уровнем эмоциональной возбудимости личности</li> </ul>	Шкала эмоциональной возбудимости (В. Брайтвайт, модификация А.А. Рукавишникова)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– эмоциональный интеллект, который включает в себя интегральную способность понимать межличностные отношения, репрезентируемые в эмоциях и чувствах, что позволяет управлять данными отношениями</li> </ul>	Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сила воли, представляющая собой умение принимать решения на основе когнитивных операций и следовать принятым решениям</li> </ul>	Шкала самооценки силы воли (Н.Н. Обозов)
Интерактивно-коммуникативный компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стремление субъекта быть включенным в различные социальные группы;</li> <li>– тенденция индивида взаимодействовать с большим количеством людей;</li> <li>– стремление человека контролировать партнеров по взаимодействию;</li> <li>– потребность личности в эмоционально близких отношениях с другими людьми</li> </ul>	Опросник межличностных отношений (А.А. Рукавишников)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– социальная эмпатия, представляющая собой эмоциональную отзывчивость на собеседника</li> </ul>	Диагностика социальной эмпатии (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– коммуникативная толерантность, предполагающая способность субъекта принимать различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению</li> </ul>	Шкала коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)
Мотивационно-целевой компонент	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стремление к принятию, предполагающее переживание положительных эмоций от взаимодействия с другими людьми</li> </ul>	Оценка мотивации аффиляции (А. Мехрабиан)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осознание своих жизненных целей и потребностей;</li> <li>– способность реализовывать свои цели в условиях изменяющихся обстоятельств окружающей действительности</li> </ul>	Опросник личностной ориентации (Э. Шостром, адаптация – А.А. Рукавишников, В.И. Чирков)

Компонент	Содержание компонента	Инструментально-диагностическое обеспечение
Рефлексивный компонент	– способность субъекта осознавать моменты своего прошлого и настоящего, а также прогнозировать на этой основе свое будущее	Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)

В таблице 7 представлены частота и процентное соотношение выборки.

Таблица 7

Частота и процентное соотношение выборки

Таблица частот: Курс (Таблица)		
Курс	Частота	Процент
1 курс	55	28,20513
2 курс	50	25,64103
3 курс	45	23,07692
4 курс	45	23,07692
Всего	195	100

В исследовании приняли участие 195 студентов 1-4 курсов факультета психологии ФГБОУ ВО «НГПУ», обучающиеся по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», в том числе 55 студентов 1 курса (9 респондентов мужского пола и 46 - женского), что составляет 28 % от числа общей выборки, 50 студентов 2 курса (4 респондента мужского пола и 46 - женского), что составляет 26 % от числа общей выборки, 45 студентов 3 курса (3 респондента мужского пола и 42 - женского), что составляет 23 % от числа общей выборки, 45 студентов 4 курса (8 респондентов мужского пола и 38 - женского), что составляет 23 % от числа общей выборки.

### 3.2. Описание методик исследования

Для выявления сформированности гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления был использован ряд психодиагностических методик.

*Методика диагностики темперамента* (Я. Стреляу) направлена на выявление темпераментальных характеристик субъекта. В данной методике представлен ряд шкал, соответствующих различным темпераментальным характеристикам:

- динамичность, которая понимается как способность индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособлявая ответные действия к специфике происходящего в данный момент;
- настойчивость, которая представляет собой константность в поведении субъекта, выраженную тенденцию к повторению определенных действий без влияния внешнего раздражителя;
- сенсорная чувствительность, которая рассматривается как умение индивида реагировать на стимулы со сниженными показателями интенсивности;
- эмоциональная реактивность, которая предполагает способность интенсивно реагировать на эмоциогенные раздражители, что проявляется в повышенной эмоциональной чувствительности личности;
- выносливость, которая заключается в тенденции адекватно реагировать на стимулы с повышенными и длительными показателями интенсивности, а также в ситуации выраженных отвлекающих раздражителей;
- активность, которая описывается как способность совершать действия, побуждающие окружающих к ответным реакциям.

*Шкала эмоциональной возбудимости* (В. Брайтвайт, модификация А. А. Рукавишников) позволяет изучать способности индивида контролировать собственное эмоциональное состояние, что связано с уровнем эмоциональной возбудимости личности.

*Диагностика эмоционального интеллекта* (Н. Холл) включает в себя изучение эмоционального интеллекта, который представлен следующими составляющими: интегральная способность понимать межличностные отношения, репрезентируемые в эмоциях и чувствах, что позволяет управлять данными отношениями. В данной методике представлен ряд шкал, среди которых:

- эмоциональная осведомленность;
- управление своими эмоциями;
- самомотивация;
- эмпатия;
- распознавание эмоций других людей.

Интегративный уровень эмоционального интеллекта определяется по количественным показателям.

*Шкала самооценки силы воли* (Н. Н. Обозов) предназначена для выявления обобщенной характеристики проявления силы воли индивида, представляющей собой умение принимать решения на основе когнитивных операций и следовать принятым решениям. Посредством подсчета общей суммы набранных в методике баллов определяется уровень сформированности силы воли: низкий, средний или высокий.

*Опросник межличностных отношений* (А. А. Рукавишников) позволяет проанализировать типичные способы отношения субъекта к окружающим. К шкалам данного опросника относятся следующие:

- потребность включения, предполагающая способность инициировать и сохранять позитивные отношения с окружающими;
- потребность контроля, представляющая собой ориентацию на управление другими в отношениях с окружающими;
- межличностная потребность в аффекте, выступающая как тенденция к сохранению эмоционально значимых контактов с окружающими.

*Диагностика социальной эмпатии* (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) направлена на изучение эмоциональной отзывчивости индивида на собеседника. Посредством выявления индекса эмпатийности, который выступает как показатель эмпатических тенденций субъекта, определяется уровень эмпатических тенденций: высокий, средний или низкий.

*Шкала коммуникативной толерантности* (В. В. Бойко) направлена на изучение способности субъекта принимать различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению. Данная методика позволяет отнести испытуемого к одной из трех подгрупп, имеющих следующие градации: высокий, умеренный или низкий уровни коммуникативной толерантности.

*Оценка мотивации аффиляции* (А. Мехрабиан) направлена на определение стремления к принятию, предполагающее переживание положительных эмоций от взаимодействия с другими людьми. По данной методике определяется уровень развития мотива «стремление к людям» и уровень развития мотива «боязнь быть отвергнутым».

*Опросник личностной ориентации* (Э. Шостром, адаптация – А. А. Рукавишников, В. И. Чирков) направлен на выявление осознания субъектом своих жизненных целей и потребностей, а также на изучение способности индивида реализовывать свои цели в условиях изменяющихся обстоятельств окружающей действительности. Данный опросник включает в себя две основные шкалы личностной ориентации: «времени» и «опоры», а также ряд подшкал, среди которых следующие:

- ценность самоактуализации (SAV) измеряет, в какой степени человек разделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности;
- шкала экзистенциальности (Ex) измеряет способность человека ситуационно реагировать без ригидной приверженности принципам;
- шкала реактивной чувствительности (Fr) измеряет сензитивность или отзывчивость на чувства и нужды других людей;

- шкала спонтанности (S) измеряет, насколько свободно личность может спонтанно реагировать или быть собой;
- шкала самоуважения (Sr) измеряет способность человека утверждать себя благодаря собственной силе и значимости;
- шкала принятия себя (Sa) измеряет способность утверждать или принимать себя, несмотря на свои слабости и недостатки;
- шкала природы человека (Nc) измеряет степень конструктивности взглядов на природу человека, природу мужественности и женственности;
- шкала синергии (Sy) измеряет способность человека быть целостным, превзойти дихотомию;
- шкала принятия агрессии (A) измеряет способность человека принимать чью-либо природную агрессивность как противоположность отрицанию и подавлению агрессии;
- шкала способности к близким контактам (C) измеряет способность человека развивать широкие и близкие взаимоотношения с другими людьми, не обременяя себя ожиданиями и обязательствами.

*Методика определения индивидуальной меры рефлексивности* (А. В. Карпов, В. В. Пономарева) направлена на изучение способности субъекта осознавать моменты своего прошлого и настоящего, а также прогнозировать на этой основе свое будущее. Данная методика позволяет диагностировать виды рефлексии, выделяемые по «временному» принципу: ситуативную (актуальную), ретроспективную и перспективную рефлексии.

**Экспертная оценка показателей гибких навыков коммуникации** производилась преподавателями, реализующими программы обучения на разных курсах в процессе проведения занятий у выборки студентов в конце учебного года на каждом курсе. На каждом курсе студентов оценивали по три эксперта, что составило 12 человек (штатные сотрудники ФГБОУ ВО «НГПУ»). Эксперты оценивали выраженность гибких навыков коммуникации у студентов по

показателям, соответствующим четырем компонентам, выделенных нами в процессе теоретического анализа. При этом психодинамический компонент (во многом биологически обусловленный) не был включён в критерии экспертной оценки, соответственно, и поэтапное формирование гибких навыков коммуникации в процессе профессионализации начинается с эмоционально-волевого компонента.

- эмоционально-волевой компонент;
- интерактивно-коммуникативный компонент;
- мотивационно-целевой компонент;
- рефлексивный компонент.

Экспертная оценка производилась на основе протокола (Приложение 1, таблица 1) и по четырем компонентам представленным следующим критериальным рядом (таблица 8)

Таблица 8

## Критерии экспертной оценки

<b>Компонент</b>	<b>Содержание компонента</b>
Эмоционально-волевой компонент	Умение адекватно выражать собственные эмоции и управлять ими, способность контактировать с другими людьми на эмоциональной основе
Интерактивно-коммуникативные характеристики	Стремление к включенности в контактах с окружающими людьми и адекватное выражение своих коммуникативных намерений
Мотивационно-целевые характеристики	Осознание мотивов и коммуникативных потребностей способность к планированию своего коммуникативного поведения
Рефлексивный компонент	Способность к анализу коммуникативной ситуации, собственного коммуникативного поведения и каждого из участников взаимодействия

Экспертная оценка базируется на выделенных в результате теоретического анализа критериальных признаках каждого из компонентов гибких навыков коммуникации, представленных в таблице 4. Эксперты оценивали выраженность гибких навыков коммуникации у студентов по показателям, соответствующим четырем компонентам, так как поэтапное формирование гибких навыков

коммуникации в процессе профессионализации начинается с эмоционально-волевого компонента.

Оценка испытуемых производилась по следующей шкале:

- 1 – слабо выражен;
- 2 – умеренно выражен;
- 3 – интенсивно выражен.

В результате по каждому студенту была получена матрица 4×3 (четыре компонента, оцененные тремя экспертами). Далее осуществлялось вычисление средней арифметической по каждому из компонентов. Кроме того, согласованность мнений экспертов оценивалась по величине коэффициента конкордации:

$$W = \frac{12S}{n^2 2(m^3 - m)},$$

где  $S$  – сумма квадратов отклонений всех оценок каждого объекта экспертизы от среднего значения;  $n$  – число экспертов;  $m$  – число объектов экспертизы (студентов).

При значении коэффициента конкордации, равному 0, отмечается полная несогласованность. В случае приближенности значения к 1 отмечается полная согласованность. Максимально возможные значения по экспертной оценке равняются 3 баллам, соответственно, минимальное значение – 1.

### **3.3. Программа формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления**

В данной части исследования разработана программа формирования гибких коммуникативных навыков с выделением их компонентов как главной подсистемы профессиональных компетенций педагога-психолога, для чего использовалась сравнительно-сопоставительная процедура, которую условно можно назвать «метод сравнения идеальной картины психолого-педагогической деятельности и реальным процессом профессионализации». Данная процедура включила в себя анализ

результатов, полученных в исследовательских мероприятиях, осуществленных в ходе:

1) определения структуры гибких навыков коммуникации в процессе изучения научной литературы, выделения их компонентов и критериальных признаков для каждого из компонентов;

2) составления профессиограммы, что позволило более точно выделить критериальные признаки каждого из компонентов гибких навыков коммуникации;

3) анализ учебного процесса с целью изучения учебной организации формирования гибких навыков коммуникации студентов на разных этапах профессионализации.

Важным этапом нашего исследования явилось выяснение того, какие конкретно компетенции следует формировать в процессе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического направления, чтобы они в будущем смогли стать эффективными специалистами в сфере психологического сопровождения субъектов образовательного процесса. Для этого в рамках анализа учебного процесса была осуществлена процедура изучения компетентностного профиля педагога-психолога, методологической основой которого выступил системный подход к педагогической системе Н. В. Кузминой. Автор [77] определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Учебная организация формирования гибких навыков коммуникации студентов анализировалась как целостная система, что позволило выделить педагогические этапы, психолого-педагогические формы, необходимые для формирования гибких навыков коммуникации [128]. Осуществлен анализ компетентностного профиля «Психология образования» и процедура сопоставления компетенций ФГОС ВО соответствующего учебного плана подготовки с каждым из компонентов гибких навыков коммуникации. Также изучался профессиональный стандарт педагога-

психолога в сфере образования. После чего были внесены коррективы в учебный план подготовки ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации (таблица 9).

Таблица 9

Коррективы внесенные в учебный план ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации

Курс	Внедренные в УП дисциплины, реализуемые в рамках программы	Дисциплины УП
1	Адаптационный тренинг, Введение в профессию, Тренинг саморегуляции, Социально-психологический тренинг	Иностранный язык, Русский язык и культура речи, Лексико-грамматический практикум для неязыковых специальностей, Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков
2	Психология конфликтов и толерантность, Информационно-коммуникационные технологии в психологии, Тренинг общения (коммуникативных умений и навыков)	Иностранный язык, Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (летняя)
3	Психология креативности, Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся, Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса, Тренинг навыков психологического консультирования, Мотивационный тренинг	Основы консультативной психологии, Психология развития и возрастная психология с практикумом. Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности
4	Этика психолога в интернет-пространстве и социальных сетях, Тренинг профессиональной асертивности, Личностно-рефлексивный тренинг	Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности, Психология стресса и эмоциональное выгорание, Основы целеполагания и самоорганизации личности

Учебная организация формирования гибких навыков коммуникации студентов анализировалась как целостная система, для чего потребовался анализ современных научных источников с целью определения понятий «компетенция», «коммуникативная компетенция» и «компетентность».

Было установлено, что одним из понятий, которое можно соотнести с soft skills, является понятие «компетенция». В. Д. Шадриков [138] определяет их как функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Далее автор отмечает, что компетенции являются системным проявлением

знаний, умений, навыков, способностей, а также личностных качеств. Компетентность – это не тождественное понятие компетенции, а «приобретение личности, по мнению И. А. Зимней [53]. Компетентность необходимо рассматривать не только как знания и умения, но и как способность применять знания, умения, получаемые в процессе развития и обучения, и личностные качества для успешной деятельности в определённой области. С этой точки зрения гибкие навыки коммуникации могут выступать компонентом компетенции, а именно как основополагающие для коммуникативной компетентности педагога-психолога.

Термин «коммуникативная компетентность» введен в научную психологию в 1974 г. Л. А. Петровской [98]. Он включал в себя внутренние ресурсы индивида, необходимые для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия, что достигается умением определять цели коммуникации, оценивать саму ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнеров по взаимодействию, выбирать адекватные стратегии коммуникации, а также готовностью к осмысленному изменению собственного речевого поведения.

М. М. Кашапов и О. В. Желткевич отмечают, что в коммуникативную компетентность «входит способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, владение определенными нормами общения, поведения, что, в свою очередь, предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения (правилами вежливости и другими нормами поведения)» [69, с. 53].

Если рассматривать гибкие навыки коммуникации с точки зрения федеральных государственных образовательных стандартов 3 поколения (3++), они могут являться синонимом как универсальных, так и общепрофессиональных и специально-профессиональных коммуникативных компетенций и должны быть

сформированы у обучающихся в результате освоения образовательных программ в процессе профессионализации (таблица 10).

Таблица 10

Программа формирования гибких навыков коммуникации студентов на разных этапах обучения

Структурные компоненты	Психологическое содержание деятельности	Формируемые компетенции (ФГОС ВО)	Психолого-педагогические формы	Педагогические этапы
Психодинамический	Особенности и качества исполнительно-двигательных процессов и проявлений. Особенности и качества познавательных процессов. Особенности саморегуляции	Универсальные коммуникативные компетенции (ОК-1)	Тренинги, лекции, практические занятия	Этап погружения 1-2 курс
Эмоционально-волевой	Особенности содержания и динамики эмоционально-волевых процессов и эмоциональных особенностей индивидуальности	Универсальные и общепрофессиональные коммуникативные компетенции (ОК-1, ОК-6, ОПК-1)	Лекции, тренинги, практические занятия	Этап погружения 1-2 курс
Интерактивно-коммуникативный	Качества, необходимые при проведении консультаций и психологическом сопровождении субъектов образовательного процесса	Общепрофессиональные коммуникативные компетенции (ОПК-6, ПК-32, ПК-26)	Лекции, тренинги, научная деятельность, ознакомительная практика, проектная деятельность	Содержательно-репродуктивный 2-3курс
Мотивационно-целевой	Особенности направленности личности профессионала и система мотивов. Способность планировать профессиональную деятельность. Особенности творческой деятельности и креативности	Специально-профессиональные коммуникативные компетенции (ОПК-6, ПК-26)	Лекции, тренинги, научная деятельность, производственная практика, проектная деятельность	Содержательно-деятельностный 3-4 курс

Структурные компоненты	Психологическое содержание деятельности	Формируемые компетенции (ФГОС ВО)	Психолого-педагогические формы	Педагогические этапы
Рефлексивный	<p>Особенности отношений профессионала к окружающему, к людям, к деятельности, к труду, к вещам, к самому себе.</p> <p>Анализ различных коммуникативных ситуаций, возникающих при сопровождении всех участников образовательного процесса.</p> <p>Особенности творческой деятельности и креативности</p>	<p>Специально-профессиональные коммуникативные компетенции (ПК-25)</p>	<p>Тренинги, научно-исследовательская деятельность, производственная практика</p>	<p>Творческо-продуктивный 4 курс</p>

Для определения дисциплин и психолого-педагогических форм, необходимых при становлении гибких навыков коммуникации в рамках реализации программы, также осуществлялся анализ современных научных источников.

Говоря о коммуникативных способностях, крайне необходимых для современных специалистов, Л. Г. Антонова и А. А. Постнова рассматривают медиаграмотность как важные умения и навыки, которые необходимо формировать в процессе профессионализации. Авторы утверждают: «Медиаграмотность как свойство личности является необходимым условием для эффективного поведения в условиях современной информосферы» [11, с. 186]. Во внесённых коррективах в учебный план ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации были введены дисциплины «Информационно-коммуникационные технологии в психологии» и «Этика психолога в интернет-пространстве и социальных сетях» (таблица 9).

Имея большой профессиональный опыт в формировании коммуникативных управленческих компетенций у государственных служащих, Н. В. Ключева [72] в своих научных работах, анализируя результаты внедрения различных образовательных модулей, отмечает эффективность активных методов обучения. По мнению автора, тренинг как метод активного обучения очень эффективен не только для передачи информации, но и для формирования и тренировки навыков. Н. В. Нижегородцева также придерживается идеи отказа от традиционных лекций – монолога, семинара в форме докладов студентов: «В современных условиях более эффективна форма интервального занятия, которое включает в качестве составляющих элементы лекции, семинара, практического, лабораторного занятий: мини-лекцию, доклады студентов, дискуссию, групповую работу студентов, разбор конкретной ситуации, анализ диагностических и коррекционно-развивающих методов и технологий» [92, с. 387]. Во внесённых коррективах в учебный план ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации были введены дисциплины «Адаптационный тренинг», «Тренинг саморегуляции», «Социально-психологический тренинг», «Тренинг профессиональной ассертивности», «Тренинг общения (коммуникативных умений и навыков)». При разработке программы формирования гибких навыков коммуникации опробованы такие психолого-педагогические формы, как проектная деятельность, разбор конкретной ситуации, анализ диагностических и коррекционно-развивающих методов и технологий (таблица 9, 10).

Далее наш исследовательский интерес был направлен на работы ряда авторов, которые выделяли рефлексивность как значимый профессиональный предиктор профессионального самоосуществления для специалистов деятельности субъект-субъектного типа. Он обусловлен наличием системообразующего компонента в структурной организации гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, что явилось результатом данного исследования: наибольшей интегративной способностью обладает рефлексивный компонент,

выполняющий регулятивную функцию для всей структуры гибких навыков коммуникации. Так, Е. В. Карпова и О. А. Иванова считают, что «одной из основных личностных компетенций педагога является рефлексивность, т. е. профессионально-важное качество педагога, проявляющееся в способности анализировать свои действия и поступки, критически осознавать свои особенности, видеть свои возможности в саморегуляции своей деятельности» [67, с. 129]. Во внесённых коррективах в учебный план ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации был введен «Личностно-рефлексивный тренинг» (таблица 9). В таблице 10 представлена программа формирования гибких навыков коммуникации студентов на разных этапах обучения. При этом влияние на психодинамический компонент посредством разработанной программы не представляется возможным, поэтому поэтапное формирование гибких навыков коммуникации начинается с эмоционально-волевого компонента.

Гибкие коммуникативные навыки у будущих психологов-педагогов способствуют развитию коммуникативной компетентности как составляющей части профессиональной компетентности личности и являются главным компонентом подсистемы профессиональной деятельности психолога в сфере образования.

*Психодинамический компонент* представлен особенностями и качествами исполнительно-двигательных процессов и проявлений; особенностями и качествами познавательных процессов; особенностями саморегуляции. Данный компонент – это «платформа» для формирования универсальных коммуникативных компетенций (ФГОС ВО), этими компетенциями в современных реалиях должен обладать каждый специалист независимо от его социального статуса, профессии, сферы внепрофессиональных интересов. На этапе погружения (1-2 курс обучения) в педагогическом процессе при использовании таких педагогических форм, как тренинги, лекции, практические занятия возможно становление аналитических, коммуникативных, прогностических способностей, которые определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и позволяют успешно адаптироваться

в разных социальных и профессиональных сообществах. Исходя из универсальных коммуникативных компетенций, предложенных ФГОС ВО, это способность к устному и письменному общению на родном языке; знание культуры речи; умение строить общение в соответствии с языковыми и речевыми нормами; владение культурой взаимодействия с помощью вербальных, паралингвистических и невербальных средств; способность к самоконтролю (умение регулировать своё поведение) и другие способности.

*Эмоционально-волевой компонент* гибких навыков коммуникации отражает особенности содержания и динамики эмоционально-волевых процессов и эмоциональных особенностей индивидуальности начинающего профессионала. Данный компонент обеспечивает формирование универсальных коммуникативных компетенций как основы (базы) для общепрофессиональных коммуникативных компетенций, которые определяются совокупностью знаний, умений, профессионально-личностных качеств, необходимых любому специалисту для реализации его профессиональной деятельности. К профессиональным коммуникативным компетенциям (ФГОС ВО) относят такие, как умение письменно и устно общаться в деловой сфере, строить общение в соответствии с деловым этикетом, правильно (успешно и эффективно) взаимодействовать с людьми и коллективами; способность к эмпатии; умение применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психологического состояния профессиональной деятельности. Это завершение этапа погружения в педагогическом процессе (2 курс обучения) при использовании таких педагогических форм, как тренинги, лекции, практические занятия.

*Интерактивно-коммуникативный компонент* навыков коммуникации отражает психологические структуры деятельности педагога-психолога: особенности направленности личности профессионала и системы профессиональных мотивов; особенности творческой деятельности и креативности и другие качества необходимые, при консультировании и психологическом сопровождении субъектов

образовательного процесса. Содержательно-репродуктивный педагогический этап формирования гибких навыков коммуникации охватывает второй и третий курсы профессионального обучения. Лекции, тренинги, научная деятельность, ознакомительная практика – эти педагогические формы целенаправленно развивают способности организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды, умение предотвращать и разрешать конфликты, моделировать и регулировать своё поведение и поведение собеседника в различных деловых ситуациях; готовность решать профессиональные и личностные проблемы (принимать решения, анализировать, формулировать, обсуждать и разрешать проблемы); способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся. Все вышеперечисленные способности (проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся) относятся к общепрофессиональным коммуникативным компетенциям. Этот компонент является переходным, связующим общепрофессиональные навыки со специальными профессиональными навыками коммуникации. Особенности профессионально-специальных коммуникативных навыков для педагога-психолога определяют содержание всех психолого-педагогических и др. профессиональных ситуаций.

*Мотивационно-целевой компонент* характеризуется такими психологическими структурами деятельности педагога-психолога, как особенности направленности личности профессионала и система мотивов, творческая деятельность и креативность. Содержательно-деятельностный педагогический этап (3-4 курс обучения) посредством лекций, тренингов, привлечения студентов к научной деятельности, производственной практики детерминирует развитие специально-профессиональных коммуникативных компетенций. Общение в педагогической сфере имеет специфику, которую реализует как готовность представлять репертуар лингвистических и языковых знаний и владения определёнными речевыми жанрами

сообразно с объективной оценкой педагогической ситуации. Данные ситуации очень разнообразны: общение с детьми разного возраста, родителями разного социального статуса, с педагогическим коллективом, администрацией, социальными работниками и пр. Разные формы педагогического общения требуют коммуникативных проявлений педагога-психолога: лекции, тренинги, распоряжения, требования, приказы, побуждения, советы, просьбы, убеждения, похвалы, комплименты, одобрения и многих других. Это также способность адаптироваться в изменяющихся коммуникативных ситуациях, легко «схватывать» проблемы участников общения. ФГОС ВО определяет коммуникативные компетенции данного компонента как способность проводить консультации, профессиональные собеседования с учащимися разных возрастов и их родителями, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся, организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды.

*Рефлексивный компонент* характеризуется особенностями отношений профессионала к окружающему, к людям, к деятельности, к труду, к вещам, к самому себе. Не менее важные психологические составляющие деятельности педагога-психолога – особенности творческой деятельности и креативности. Творческо-продуктивный этап профессионализации (4 курс) предполагает становление и совершенствование специально-профессиональных коммуникативных компетенции посредством тренингов, научно-исследовательской деятельности, производственной практики. Специальные навыки коммуникации для педагога-психолога выражаются в стремлении к сотрудничеству, проявлении искреннего интереса к обучаемому, к его деятельности любого характера. Терпимость к иным точкам зрения, позициям, способность взглянуть на ситуацию и поведение обучаемого с разных точек зрения – коммуникативная гибкость. Способность расположить к себе обучаемого манерой поведения, внешним видом – эмоциональная привлекательность. Способность к пониманию субъектом самого себя, к сопоставлению своей самооценки с мнением других участников

педагогического взаимодействия, к осмыслению отношений субъектов образовательного процесса, их эмоциональных реакций – это профессиональная рефлексивная позиция. Способность постигать эмоциональное состояние, намерения воспринимаемой личности, вчувствование в переживания обучаемого – это профессиональная эмпатийная позиция. Эти коммуникативные профессиональные компетенции (ФГОС ВО) определяет как способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий.

Профессионально-специальная коммуникативная компетентность педагога-психолога выражается в проявлении гибких навыков коммуникации в разнообразных и сложных педагогических ситуациях. Становление данных навыков в процессе профессионализации происходит в последовательных педагогических этапах при изучении специальных культурно-речевых, педагогических и психологических дисциплин, в тренинговых занятиях, научной деятельности и совершенствуется в практике взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Таким образом, формирование гибких коммуникативных навыков будущих психологов-педагогов – это динамичный процесс целенаправленного, поступательного и качественного изменения данного феномена в процессе специально организованной вузовской учебной деятельности. На сегодняшний день существует большое разнообразие средств целенаправленного развития коммуникативных навыков студентов на разных этапах обучения. Лекции, семинары, практические занятия, а также тренинги, включающие применение личностно-развивающих технологий, коллективное активное социальное обучение, программы и спецкурсы, различные виды практики, а также проектная и научная деятельность, рассчитанные на период обучения в вузе, должны соответствовать вызовам современности, усовершенствоваться, пересматриваться. Это необходимо современному образовательному пространству, так как в современном обществе компетентность в сфере общения стала одной из главных составляющих высокого профессионального уровня, а для профессии педагога-психолога коммуникативная

компетентность является ведущей профессиональной характеристикой, от которой зависит персональный успех, конкурентоспособность и личная удовлетворенность.

### **Выводы по третьей главе**

Учебная организация формирования гибких навыков коммуникации студентов анализировалась как целостная система, что позволило выделить педагогические этапы и психолого-педагогические формы, необходимые для формирования гибких навыков коммуникации. Осуществлены анализ компетентностного профиля «Психология образования» и процедура сопоставления компетенций ФГОС ВО соответствующего учебного плана подготовки с каждым из компонентов гибких навыков коммуникации. После чего были внесены коррективы в учебный план подготовки ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации.

Программа формирования гибких коммуникативных навыков как главной подсистемы профессиональных компетенций у студентов психолого-педагогического направления разработана на основании результатов метода профессиографирования, а также анализа учебного процесса подготовки специалистов данного направления.

Программа определяет психологические структуры деятельности психолога-педагога, формируемые на четырёх педагогических этапах: погружения, содержательно-репродуктивного, содержательно-деятельностного и творческо-продуктивного, посредством наполнения данных этапов психолого-педагогическими технологиями разных форм в соответствии с компетенциями учебных планов ФГОС ВО подготовки психологов-педагогов.

Таким образом, формирование гибких коммуникативных навыков будущих психологов-педагогов – это динамичный процесс целенаправленного, поступательного и качественного изменения данного феномена в процессе специально организованной вузовской учебной деятельности.

## ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА РАЗНЫХ КУРСАХ ОБУЧЕНИЯ

### 4.1. Эмпирическая верификация компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления

С целью определения компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления был проведен эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент с вращением «варимакс нормализованное» (рисунок 17).

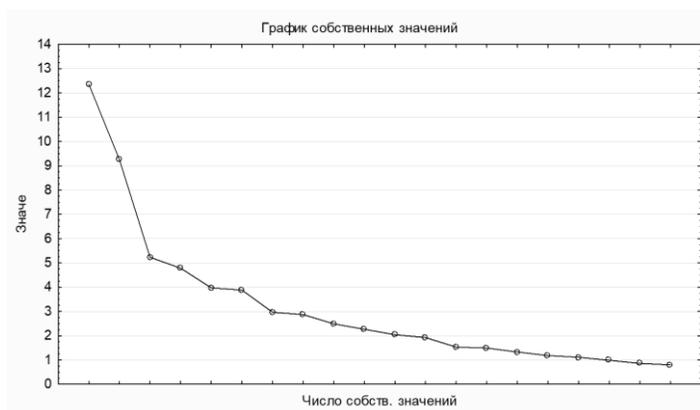


Рисунок 17. График собственных значений

Факторный анализ дал четырехфакторное решение, так как точке перегиба равняется третья компонента (критерий Кеттелла). Процент объясненной дисперсии составил 58,62 % (таблица 11).

Таблица 11

Таблица собственных значений

Факторы	Собств. знач.	% дисперсии по факторам
1	6,36	28,17
2	4,25	22,12
3	3,23	18,61
4	2,78	9,78
5	1,97	7,69
% общей дисперсии модели		86,37

Первый фактор, объясняющий 18,17 % дисперсии с большим весом, включал параметры: с положительным знаком «рассмотрение будущей деятельности» (0,59), «отношение времени» (0,65), «отношение опоры» (0,89), «ценность самоактуализации» (0,77), «экзистенциальность (гибкость поведения)» (0,78), «реактивная чувствительность» (0,75), «спонтанность» (0,71), «самоуважение» (0,75), «принятие себя» (0,51), «синергия (целостность)» (0,71), «принятие агрессии» (0,76), «способность к близким контактам» (0,84), «стремление к принятию» (0,58) и далее также с обратным знаком «страх отвержения» (-0,56). Данный фактор назван: «мотивационно-целевой компонент». В нем альтруистические тенденции индивида сочетаются с высокими показателями самореализации, в частности, с такими личностными характеристиками, как направленность субъекта на происходящее «здесь и сейчас», внутренняя мотивация, потребность в самоактуализации, гибкость в реализации ценностей в поведении и в социальном взаимодействии, понимание своих чувств и принятие реакций окружающих людей, способность к спонтанному самовыражению, высокая самооценка, принятие своих достоинств и недостатков, целостное восприятие мира во взаимосвязи противоположностей, способность выражать агрессию, тенденция к установлению значимых эмоциональных взаимоотношений с другими людьми, стремление быть принятым окружающими. Также обнаружено, что данные личностные характеристики тесно связаны с низким уровнем такого параметра, как боязнь быть отвергнутым другими людьми, что позволяет индивиду избегать внутренних конфликтов, связанных с коммуникацией. Важно отметить, что описанные нами личностные особенности взаимосвязаны с такой значимой характеристикой, как способность понимать причины и последствия своих действий, что позволяет субъекту планировать свое поведение и деятельность.

Второй фактор (13,61 % дисперсии) с большим весом включил с положительным знаком «рефлексию общения и взаимодействия с другими людьми» (0,52), «индивидуальную меру рефлексивности» (0,57), «социальную эмпатию» (0,54), «включенность от индивида к другим» (0,62), «включенность от других к

индивиду» (0,78), «контроль от индивида к другим» (0,61), «аффект от индивида к другим» (0,78), «включенность» (0,83), «контроль» (0,67), «аффект» (0,72), «коэффициент совместимости» (0,95), «коммуникативную толерантность» (0,86). Данный фактор обозначен как «интерактивно-коммуникативный компонент». Эмоциональная отзывчивость на собеседника сочетается с такими параметрами коммуникации, как: высокий уровень импульсивности, стремление быть включенным в различные социальные группы, тенденция взаимодействовать с большим количеством людей, стремление контролировать партнеров по взаимодействию, потребность в эмоционально близких отношениях с другими людьми, способность принимать различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению. Важно отметить высокие значения коэффициентов для показателей рефлексии в данном факторе, что позволяет анализировать своё коммуникативное поведение, его причины и последствия.

Третий фактор (7,69 % дисперсии) с большим весом включил с положительным знаком «ретроспективную рефлексию деятельности» (0,55), «рефлексию настоящей деятельности» (0,50), «эмоциональную осведомленность» (0,83), «самотивацию» (0,70), «эмпатию» (0,74), «распознавание эмоций других» (0,67), «эмоциональный интеллект» (0,85), «общую эмоциональность» (0,61), «шкалу самооценки силы воли» (0,59). В этой связи второй фактор отражает «эмоционально-волевой компонент». В нем эмоциональный опыт личности, позволяющий понимать чувства других людей, сочетается со способностью мотивировать себя и окружающих, умением принимать решения на основе когнитивных операций и следовать принятым решениям. Данные личностные характеристики связаны со стремлением контактировать с другими людьми на основе переживаемых эмоциональных состояний. При этом описываемый нами фактор также включает в себя высокий уровень рефлексивных способностей, что проявляется в анализе прошлого и настоящего опыта коммуникации.

Четвертый фактор (7,03 % дисперсии) включил параметры, связанные с темпераментальными характеристиками: «динамичность» (0,54), «настойчивость» (0,69), «выносливость» (0,52). Данный фактор можно обозначить «Психодинамическим компонентом». Этот фактор включает в себя такие индивидуально-типологические параметры, как способность индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособливая ответные действия к специфике происходящего в данный момент, константность в поведении субъекта, выраженную тенденцию к повторению определенных действий без влияния внешнего раздражителя, тенденцию адекватно реагировать на стимулы с повышенными и длительными показателями интенсивности, а также в ситуации выраженных отвлекающих раздражителей (таблица 12).

Таблица 12

Факторные нагрузки в структуре гибких навыков коммуникации  
(вращение варимакс нормализованное)

Переменные	Интерактивно-коммуникативный фактор	Рефлексивный фактор	Мотивационно-целевой фактор	Эмоционально-волевой фактор	Психодинамический фактор
1	2	3	4	5	6
Ретроспективная рефлексия деятельности (ИМР)	-0,22	0,55	-0,19	0,21	0,05
Распознавание эмоций других	0,10	0,67	0,00	-0,12	0,35
Рефлексия настоящей деятельности	0,11	0,50	0,24	0,15	-0,09
Рассмотрение будущей деятельности	-0,12	0,69	0,34	-0,11	-0,03
Индивидуальная мера рефлексивности	0,14	0,97	-0,24	0,05	-0,03
Ценность самоактуализации	0,10	0,77	0,13	0,11	0,25
Экзистенциальность (гибкость поведения)	-0,21	0,78	0,22	0,04	0,24
Синергия (целостность)	0,10	0,71	0,00	0,10	0,19
Стремление к принятию	0,20	0,08	0,58	-0,07	0,12
Страх отвержения	0,25	0,05	-0,56	-0,08	-0,36

1	2	3	4	5	6
Отношение времени (ПОИ)	0,01	-0,08	0,65	-0,05	0,07
Отношение опоры	-0,20	0,33	0,89	-0,01	0,18
Реактивная чувствительность	-0,07	-0,30	0,75	0,07	0,04
Спонтанность	-0,01	0,23	0,71	-0,15	0,24
Самоуважение	-0,19	0,13	0,75	0,02	0,31
Принятие себя	-0,48	-0,03	0,51	-0,16	-0,04
Принятие агрессии	-0,11	-0,24	0,76	0,25	0,05
Способность к близким контактам	-0,14	-0,28	0,84	0,07	0,06
Социальная эмпатия	0,54	0,01	-0,36	0,29	0,07
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	0,52	-0,08	-0,20	0,15	-0,03
Включенность от индивида к другим (FIRO)	0,62	0,08	0,17	0,13	0,40
Включенность от других к индивиду	0,78	0,19	-0,06	0,07	0,05
Контроль от индивида к другим	0,61	-0,03	-0,11	0,16	0,01
Аффект от индивида к другим	0,78	-0,24	-0,03	0,06	0,06
Включенность	0,83	-0,28	0,02	0,11	0,20
Контроль	0,67	-0,26	-0,11	-0,06	0,08
Аффект	0,72	-0,12	0,03	0,19	0,02
Коэффициент совместимости	0,95	-0,11	-0,02	0,10	0,14
Коммуникативная толерантность (ШКТ)	0,86	-0,14	-0,21	-0,17	-0,19
Эмоциональная возбудимость	0,08	-0,11	0,29	0,53	-0,46
Общая эмоциональность (SEA)	0,19	-0,14	0,24	0,61	-0,34
Шкала самооценки силы воли	0,11	-0,14	0,34	0,59	0,28
Динамичность	-0,24	0,08	0,05	0,10	0,54
Настойчивость	0,31	-0,24	-0,03	-0,21	0,69
Выносливость	0,03	0,31	0,03	-0,22	0,52
Активность	-0,10	0,03	0,00	0,01	-0,51

Полученные нами в результате факторного анализа данные согласуются с системным подходом к психике, сформулированным в отечественной психологии Б. Ф. Ломовым [83]. Выявлено, что психика как сложная система, организованная рядом *взаимосвязанных* элементов, не может быть детерминирована отдельным фактором, она обусловлена сочетанием различных параметров, каждый из которых предопределяет следующий компонент. Описательные характеристики компонентов гибких навыков коммуникации в рамках данного исследования представлены в таблице 13.

Описательные характеристики компонентов гибких навыков коммуникации

Компоненты	Характеристики
Мотивационно-целевой компонент	Альтруистические тенденции, направленность субъекта на происходящее «здесь и сейчас», внутренняя мотивация, потребность в самоактуализации, гибкость в реализации ценностей в поведении и в социальном взаимодействии, понимание своих чувств и принятие реакций окружающих людей, способность к спонтанному самовыражению, высокая самооценка, принятие своих достоинств и недостатков, целостное восприятие мира во взаимосвязи противоположностей, способность выражать агрессию, тенденция к установлению значимых эмоциональных взаимоотношений с другими людьми, стремление быть принятым окружающими, способность понимать причины и последствия своих действий, что позволяет субъекту планировать свое поведение и деятельность
Интерактивно-коммуникативный компонент	Эмоциональная отзывчивость на собеседника, высокий уровень импульсивности, стремление быть включенным в различные социальные группы, тенденция взаимодействовать с большим количеством людей, стремление контролировать партнеров по взаимодействию, потребность в эмоционально близких отношениях с другими людьми, способность принимать различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению, анализ своего коммуникативного поведения, его причин и последствий
Эмоционально-волевой компонент	Тенденция понимать чувства других людей, способность мотивировать себя и окружающих, умение принимать решения на основе когнитивных операций и следовать принятым решениям, стремление контактировать с другими людьми на основе переживаемых эмоциональных состояний, высокий уровень рефлексивных способностей, что проявляется в анализе прошлого и настоящего коммуникативного опыта
Психодинамический компонент	Способность индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособлявая ответные действия к специфике происходящего в данный момент, константность в поведении субъекта, выраженную тенденцию к повторению определенных действий без влияния внешнего раздражителя, тенденция адекватно реагировать на стимулы с повышенными и длительными показателями интенсивности, а также в ситуации выраженных отвлекающих раздражителей

С целью изучения множественной детерминации компонентов гибких навыков коммуникации проводился множественный регрессионный анализ. Переменными отклика в каждой регрессионной модели выступали интегративные компоненты,

полученные в результате факторного анализа (психодинамический компонент, эмоционально-волевой компонент, интерактивно-коммуникативный компонент, мотивационно-целевой компонент).

Множественный регрессионный анализ применяется при условии отсутствия мультиколлинеарности психодинамического компонента (таблица 7 Приложения 3). Переменными предикторами для каждого интегрального фактора выступили различные переменные, отражающие компоненты гибких навыков. В результате было получено четыре регрессионные модели, демонстрирующие тесную (от 0,73 до 0,96), статистически значимую (при  $p=0,000$ ) множественную корреляцию между переменными предикторами и переменными отклика (таблица 14).

Таблица 14

Результаты множественного регрессионного анализа

Статистики	Эмоционально-волевой компонент	Интерактивно-коммуникативный компонент	Мотивационно-целевой компонент	Индивидуальная мера рефлексивности
Множест. R	0,738	0,740	0,961	0,784
Множест. R <sup>2</sup>	0,545	0,548	0,923	0,615
F(6,163)	32,576	15,839	19,658	22,883
P	0,000	0,000	0,000	0,000
Стд. Ош. Оценки	0,687	0,698	0,285	8,173

Результаты множественного регрессионного анализа демонстрируют, что для переменной отклика «эмоционально-волевой компонент» статистически значимой является множественная детерминация таких психодинамических характеристик, как сенсорная чувствительность, настойчивость, динамичность, активность, эмоциональная реактивность, выносливость (таблица 15).

Итоги регрессии для зависимой переменной «эмоционально-волевой компонент»

Предикторы	БЕТА	Ст.Ош. - БЕТА	В	Ст.Ош. - В	t(163)	p-знач.
Св.член			-1,25	0,51	-2,43	0,016
Динамичность	-0,26	0,06	-0,07	0,02	-4,48	0,000
Настойчивость	-0,34	0,06	-0,13	0,02	-5,85	0,000
Сенсорная чувствительность	0,68	0,06	0,18	0,01	12,28	0,000
Эмоциональная реактивность	0,14	0,06	0,05	0,02	2,52	0,013
Выносливость	0,13	0,06	0,06	0,03	2,29	0,023
Активность	0,17	0,05	0,09	0,03	3,17	0,002

Данная детерминация является тесной (множественная  $R=0,738$ ) и статистически значимой ( $p=0,000$ ). Совместное влияние психодинамического компонента объясняет 55 % изменчивости эмоционально-волевого компонента (множественная  $R^2=0,545$ ). Наибольший положительный вклад в дисперсию «эмоционально-волевой компонент» вносят такие психодинамические характеристики, как сенсорная чувствительность, активность, эмоциональная реактивность и выносливость. Это обусловлено тем, что сенсорная чувствительность как умение индивида реагировать на стимулы со сниженными показателями интенсивности определяет эмоциональную чувствительность субъекта. В свою очередь активность, которая описывается как способность совершать действия, побуждающие окружающих к ответным реакциям, тесно связана с умением оказывать влияние на поведение других людей посредством эмоций. Эмоциональная реактивность предполагает способность интенсивно реагировать на эмоциогенные раздражители, что также проявляется в повышенной эмоциональной чувствительности личности. Выносливость заключается в тенденции адекватно реагировать на стимулы с повышенными и длительными показателями интенсивности, что обуславливает способность индивида к эмоциональной саморегуляции.

Наибольший отрицательный вклад в дисперсию «эмоционально-волевой компонент» вносят такие психодинамические характеристики, как настойчивость и

динамичность. Это детерминировано тем, что настойчивость, которая представляет собой константность в поведении субъекта, выраженную тенденцию к повторению определенных действий без влияния внешнего раздражителя, определяет эмоциональную ригидность личности. Динамичность, которая понимается как способность индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, препятствует осознанию своих эмоциональных состояний и переживаний других людей.

Для переменной отклика «интерактивно-коммуникативный компонент» статистически значимой является множественная детерминация таких эмоциональных особенностей личности, как самомотивация, шкала самооценки силы воли, эмоциональная возбудимость, эмоциональная осведомленность, эмоциональный интеллект (таблица 16).

Таблица 16

Итоги регрессии для зависимой переменной «интерактивно-коммуникативный компонент»

Предикторы	БЕТА	Ст.Ош. - БЕТА	В	Ст.Ош. - В	t(157)	p-знач.
Св.член			1,98	0,57	3,49	0,001
Самомотивация	0,56	0,12	0,12	0,03	4,49	0,000
Шкала самооценки силы воли	0,31	0,06	0,08	0,05	5,01	0,000
Эмоциональная возбудимость	-0,33	0,09	-0,05	0,02	-3,56	0,000
Эмоциональная осведомленность	0,66	0,19	0,13	0,01	3,53	0,001
Эмоциональный интеллект	0,65	0,26	0,03	0,04	2,48	0,014

Данная детерминация является тесной (множественная  $R=0,740$ ) и статистически значимой ( $p=0,000$ ). Совместное влияние эмоциональных особенностей объясняет 55 % изменчивости интерактивно-коммуникативного компонента (множественная  $R^2=0,548$ ). Наибольший положительный вклад в дисперсию «интерактивно-коммуникативный компонент» вносят такие эмоциональные особенности, как эмоциональная осведомленность, эмоциональный интеллект, самомотивация, шкала самооценки силы воли. Это обусловлено тем, что эмоциональная осведомленность, которая рассматривается как распознавание своих

чувств и переживаний других людей на основе личностного эмоционального опыта, позволяет субъекту взаимодействовать с окружающими с учетом дифференциации их эмоций. В свою очередь эмоциональный интеллект как способность индивида понимать собственные намерения и желания окружающих помогает эффективно контактировать с социумом, оказывать влияние на поведение других людей. Самомотивация, которая представляет собой умение мотивировать себя, сохраняя личностную целостность, также играет важную роль в коммуникативном акте, расширяя возможности управления межличностными отношениями. Шкала самооценки силы воли как способность принимать решения на основе когнитивных операций и следовать принятым решениям обуславливает поведенческую сторону коммуникации.

Наибольший отрицательный вклад в дисперсию «интерактивно-коммуникативный компонент» вносит такая эмоциональная особенность, как эмоциональная возбудимость. Эмоциональная возбудимость детерминирует направленность субъекта на себя в процессе коммуникации, что препятствует адекватному восприятию партнера по общению, его желаний и намерений.

Для переменной отклика «мотивационно-целевой компонент» статистически значимой является множественная детерминация таких интерактивно-коммуникативных особенностей личности, как коммуникативная толерантность, социальная эмпатия, включенность (таблица 17).

Таблица 17

Итоги регрессии для зависимой переменной «мотивационно-целевой компонент»

Предикторы	БЕТА	Ст.Ош. - БЕТА	В	Ст.Ош. - В	t(159)	p-знач.
Св.член			-1,92	0,17	-11,55	0,000
Коммуникативная толерантность	0,56	0,09	0,03	0,00	6,28	0,000
Социальная эмпатия	0,11	0,03	0,02	0,01	4,03	0,000
Включенность	0,10	0,05	0,03	0,02	2,04	0,043

Данная детерминация является тесной (множественная  $R=0,961$ ) и статистически значимой ( $p=0,000$ ). Совместное влияние интерактивно-

коммуникативных особенностей объясняет 90 % изменчивости мотивационно-целевого компонента (множественная  $R^2=0,923$ ). Наибольший положительный вклад в дисперсию «мотивационно-целевой компонент» вносят такие интерактивно-коммуникативные особенности, как коммуникативная толерантность, социальная эмпатия и включенность. Это обусловлено тем, что коммуникативная толерантность, предполагающая способность субъекта принимать различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению, оказывает влияние на способность индивида к постановке адекватных жизненных целей, построенных на уважении целей и намерений других людей. Социальная эмпатия, представляющая собой эмоциональную отзывчивость на собеседника, позволяет субъекту принимать решения с учетом эмоционального состояния другого человека.

Для переменной отклика «индивидуальная мера рефлексивности» статистически значимой является множественная детерминация таких мотивационно-целевых особенностей личности, как синергия (целостность), принятие себя, ценность самоактуализации, спонтанность, реактивная чувствительность, способность к близким контактам, самоуважение, экзистенциальность (гибкость поведения), принятие агрессии. Данная детерминация является тесной (множественная  $R=0,784$ ) и статистически значимой ( $p=0,000$ ). Совместное влияние мотивационно-целевых особенностей объясняет 60 % изменчивости рефлексивных характеристик (множественная  $R^2=0,615$ ) (таблица 18).

Наибольший положительный вклад в дисперсию «индивидуальная мера рефлексивности» вносят такие мотивационно-целевые особенности, как синергия, способность к близким контактам, принятие себя, экзистенциальность, самоуважение, ценность самоактуализации, принятие агрессии. Полученные данные свидетельствуют о том, что синергия как тенденция воспринимать окружающую действительность в единстве противоположностей позволяет субъекту адекватно оценивать себя и других. Способность к близким контактам помогает индивиду рассматривать общение как эмоционально положительный аспект жизни и

деятельности. Принятие себя, своей агрессии и самоуважение позволяют субъекту целостно воспринимать себя в контексте взаимодействия с другими людьми. Экзистенциальность как способность реализовывать свои цели в условиях изменяющихся обстоятельств окружающей действительности помогает анализировать своё коммуникативное поведение, а также его причины и последствия. Ценность самоактуализации помогает субъекту в реализации внутренних намерений и осознании своего жизненного пути.

Таблица 18

Итоги регрессии для зависимой переменной «Индивидуальная мера рефлексивности»

Предикторы	БЕТА	Ст.Ош. - БЕТА	В	Ст.Ош. - В	t(172)	p-знач.
Св.член			123,90	5,41	22,92	0,000
Синергия (целостность)	0,73	0,07	5,44	0,55	9,85	0,000
Принятие себя	0,45	0,06	1,82	0,25	7,23	0,000
Ценность самоактуализации	0,35	0,12	1,30	0,43	2,99	0,003
Спонтанность	-0,71	0,08	-3,31	0,36	-9,31	0,000
Способность к близким контактам	0,75	0,11	2,54	0,36	6,96	0,000
Самоуважение	0,36	0,10	1,72	0,46	3,75	0,000
Экзистенциальность (гибкость поведения)	0,38	0,10	1,26	0,32	3,87	0,000
Принятие агрессии	0,24	0,09	0,92	0,34	2,69	0,008

Отрицательный вклад в дисперсию «индивидуальная мера рефлексивности» вносит такая личностная характеристика, как спонтанность, которая может препятствовать рефлексии в связи с направленностью субъекта на внешнее выражение эмоций, а не на их переживание и осмысление.

На основе полученных результатов мы можем сделать ряд выводов. Каждый компонент системы гибких навыков коммуникации обладает увеличивающейся интеграцией. Эмоционально-волевой компонент включает в себя не отдельные психодинамические характеристики, а их совокупность. Интерактивно-коммуникативный компонент обладает интегрирующей способностью для переменных эмоционально-волевого компонента. Мотивационно-целевой компонент объединяет не отдельные коммуникативные навыки, а плеяды интерактивно-

коммуникативных характеристик. Более интегративным является рефлексивный компонент, который комплексирует все вышеперечисленные компоненты.

Полученные результаты свидетельствуют о важном следствии относительно эффектов супераддитивности, основанном на множественном коэффициенте детерминации. Такое взаимовлияние основано на коэффициенте множественной детерминации  $R^2$ , демонстрирующем статистически значимое взаимовлияние объединенного множества переменных на интегральные компоненты гибких навыков коммуникации у студентов. Данное взаимовлияние носит характер структурной детерминации. Это свидетельствует о том, что множественная детерминация гибких навыков коммуникации эксплицирует эффекты супераддитивности, позволяющие выйти за пределы анализа отдельного влияния переменных на интегральный компонент и рассматривать их совместную структурную детерминацию.

#### **4.2. Оценка эффективности внедрения программы формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления**

С целью изучения влияния курса обучения и индивидуальной меры рефлексивности на гибкие навыки коммуникации проводился дисперсионный анализ с повторными измерениями. Использование дисперсионного анализа с повторными измерениями допустимо в том случае, если статистически достоверных различий между дисперсиями не обнаружено (при  $p > 0,05$ ). Для проверки однородности дисперсий использовался критерий Левена, который показал, что применение анализа является допустимым (при  $p > 0,05$ ), соответственно дисперсии, аналогичные различным градациям фактора, являются гомогенными (таблица 8 Приложения 3).

В качестве независимых переменных выступили следующие: индивидуальная мера рефлексивности, имеющая три градации: высокую, среднюю и низкую, а также курс обучения, имеющий четыре градации. В качестве зависимых переменных были выделены следующие факторы: психодинамический компонент, эмоционально-

волевой компонент, интерактивно-коммуникативный компонент, мотивационно-целевой компонент.

В процессе планирования дисперсионного анализа с повторными измерениями было выдвинуто три гипотезы. В частности, мы предположили, что в зависимости от курса обучения гибкие навыки коммуникации у студентов психолого-педагогического направления будут иметь положительную динамику. Кроме того, было сделано предположение о том, что у студентов психолого-педагогического направления с высоким уровнем индивидуальной меры рефлексивности будет более выражены гибкие навыки коммуникации. Также была выдвинута гипотеза о том, что курс обучения и индивидуальная мера рефлексивности будут оказывать совместное влияние на гибкие навыки коммуникации.

По результатам дисперсионного анализа с повторными измерениями было выявлено, что по всем трем гипотезам и по всем интегральным факторам были обнаружены достоверные различия с вероятностью ошибки менее одного процента (таблица 19).

Таблица 19

Оценка влияния курса обучения и индивидуальной меры рефлексивности на интегральные факторы гибких навыков коммуникации

Независимые переменные	Фактор 1 Мотивационно-целевой компонент		Фактор 2 Интерактивно-коммуникативный компонент		Фактор 3 Эмоционально-волевой компонент		Фактор 4 Психодинамический компонент	
	F	p	F	p	F	p	F	p
Курс	15,86	0,000	8,62	0,000	6,58	0,000	6,42	0,000
ИМР	6,56	0,002	18,93	0,000	20,35	0,000	13,75	0,000
Курс*ИМР	7,90	0,000	11,86	0,000	5,75	0,000	6,37	0,000

Множественное сравнение по критерию наименьших значимых различий приведено в приложении (таблицы 9–12 Приложения 3). На рисунке 18 представлены различия выраженности мотивационно-целевого компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности.

Результаты дисперсионного анализа с повторными измерениями показали, что на первом курсе наиболее низкие показатели по мотивационно-целевому компоненту имеют студенты, у которых также выявлен низкий уровень индивидуальной меры рефлексивности. Наиболее высокие показатели выраженности мотивационно-целевого компонента обнаружен у студентов со средними показателями индивидуальной меры рефлексивности. При переходе на второй курс у студентов со средним и низким уровнями индивидуальной меры рефлексивности практически не отмечается динамики, в то время как у студентов с высоким уровнем индивидуальной меры рефлексивности на втором курсе повышаются показатели выраженности мотивационно-целевого компонента. На третьем курсе наблюдается инверсия: у студентов с низким уровнем индивидуальной меры рефлексивности также повышаются показатели выраженности мотивационно-целевого компонента, у студентов со средним уровнем индивидуальной меры рефлексивности снижаются показатели выраженности мотивационно-целевого компонента.

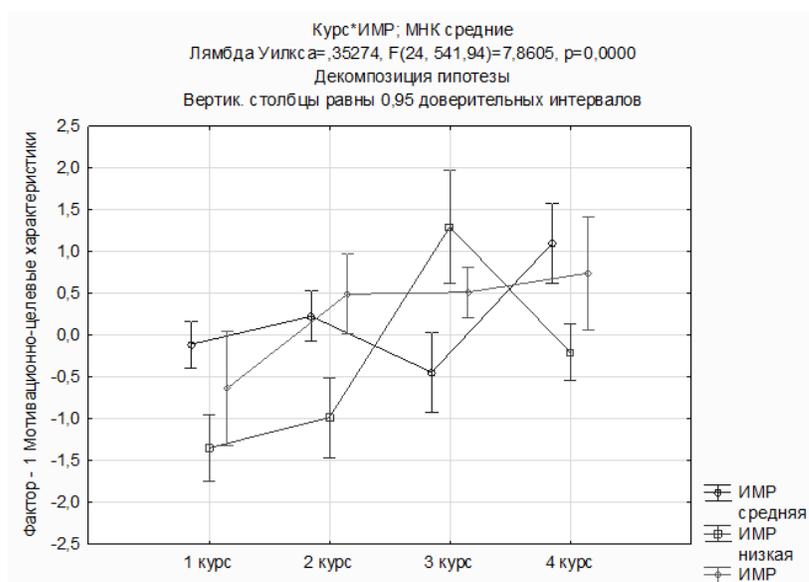


Рисунок 18. Различия выраженности мотивационно-целевого компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности

Полученные нами данные соотносятся с исследованиями динамики учебной мотивации студентов. В частности, Е. П. Ильин [57] пишет о том, что на протяжении

обучения снижается уровень мотивации к обучению, что обусловлено как неудовлетворительной организацией образовательного пространства, так и недостаточными перспективами выбранной профессии.

Е. В. Павлова [96] провела исследование, результаты которого показали, что у студентов третьего курса снижается выраженность учебных мотивов, что связано с неадекватным выбором будущей специальности. Исследование М. В. Овчинникова [95] также показало, что у студентов третьего курса отмечается индифферентное отношение к обучению. В исследовании Н. Л. Москвичевой [89] отмечается, что у третьекурсников выражены внешние мотивы к обучению, в частности, стремление получить диплом о высшем образовании, а также избежать осуждения за неудовлетворительную учебу, в том числе со стороны родителей. При этом по сравнению со вторым курсом у студентов снижаются внутренние мотивы к обучению. Можно предположить, что студенты третьего курса переживают кризис профессионального становления.

К четвертому курсу наиболее высокие показатели по мотивационно-целевому компоненту отмечаются у студентов со средней индивидуальной мерой рефлексивности, что подтверждает интегративный эффект рефлексивности. У студентов с высоким уровнем индивидуальной меры рефлексивности практически не происходит динамики в становлении мотивационно-целевого компонента, у них отмечаются наиболее устойчивые показатели мотивационно-целевого компонента на протяжении обучения. В данном случае обнаружен широко известный закон «оптимума», согласно которому высокие результаты снижают эффективность некоторых психологических параметров. В частности, А. В. Карпов [61] отмечает, что проявление индивидуальной меры рефлексивности в структуре психики подчиняется закону «оптимума». Это обусловлено тем, что индивидуальная мера рефлексивности как многоаспектный сложный психологический феномен является максимально эффективным именно на промежуточном оптимальном значении.

Принципиально схожие данные получены в результате экспертных оценок, которые имеют статистически значимые различия в зависимости от курса обучения студентов.

На рисунке 19 наглядно продемонстрировано, что эксперты оценивают студентов 3–4 курсов по мотивационно-целевому компоненту наиболее высоко в сравнении с обучающимися младших курсов, также прослеживается общая тенденция сформированности гибких навыков коммуникации по всем компонентам на 4 курсе.

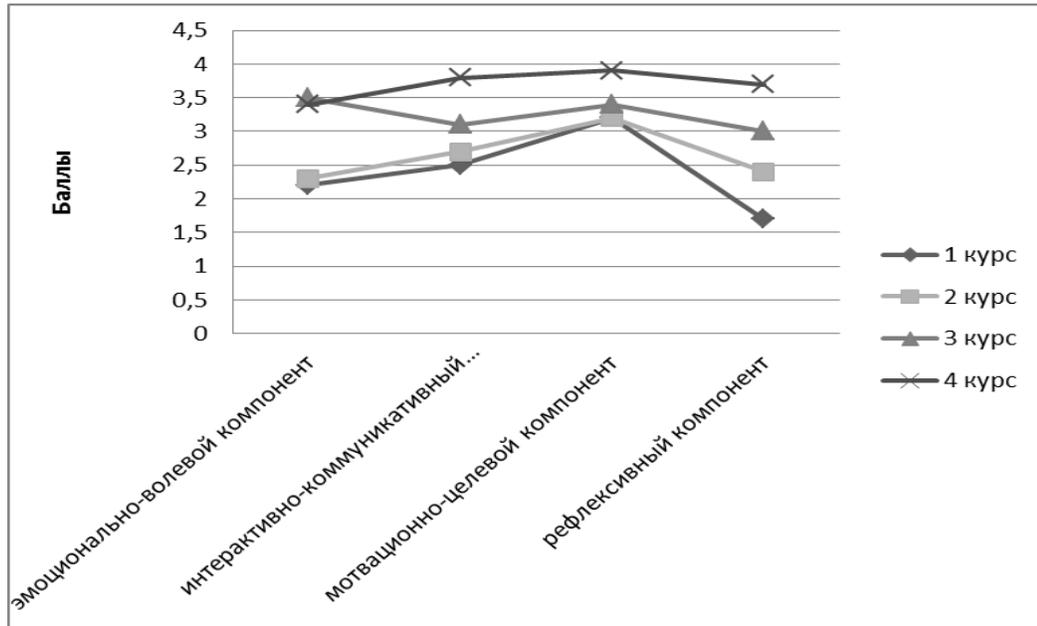


Рисунок 19. Результаты экспертных оценок

Анализ результатов, полученных вследствие применения однофакторного дисперсионного анализа (однородность дисперсий подтверждена  $p \geq 0,05$ ), демонстрирует статистически значимые различия в экспертных оценках между всеми курсами у студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению (таблица 20).

Сравнение экспертной оценки (F-критерий Фишера) и оценка однородности дисперсий (F-критерий Leven)

Компоненты	Leven		ANOVA	
	F	p	F	p
Эмоционально-волевой	1,68	0,09	42,15	0,000
Интерактивно-коммуникативный	1,95	0,17	16,11	0,000
Мотивационно-целевой	1,22	0,71	17,63	0,000
Рефлексивный	1,74	0,12	20,58	0,000

Применение множественных сравнений по t-критерию Шеффе показало, что эксперты согласованно (коэффициент конкордации  $W=0,72-0,86$ ) оценивают студентов 3–4 курсов по мотивационно-целевому компоненту более высоко, чем обучающихся младших курсов (таблица 21).

Таблица 21

Множественное сравнение экспертной оценки по мотивационно-целевому компоненту (t-критерий Шеффе)

Курс обучения	{1} - M=2,2	{2} - M=2,4	{3} - M=3,5	{4} - M=3,4
1 курс {1}				
2 курс {2}	0,33			
3 курс {3}	0,00	0,00		
4 курс {4}	0,00	0,23	0,65	

На рисунке 20 представлены различия выраженности интерактивно-коммуникативного компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности.

Результаты дисперсионного анализа с повторными измерениями показали, что на первом курсе наиболее низкие показатели по интерактивно-коммуникативному компоненту имеют студенты, у которых выявлен высокий уровень индивидуальной меры рефлексивности. Наиболее высокие показатели по интерактивно-коммуникативному компоненту обнаружены у студентов со средними показателями индивидуальной меры рефлексивности. При переходе на второй курс у студентов с высоким, средним и низким уровнями индивидуальной меры рефлексивности

практически не отмечается динамики в отношении интерактивно-коммуникативного компонента. На третьем курсе наблюдается отчетливая динамика: у студентов с низким и средним уровнями индивидуальной меры рефлексивности снижаются показатели выраженности интерактивно-коммуникативного компонента, у студентов с высоким уровнем индивидуальной меры рефлексивности повышаются показатели выраженности интерактивно-коммуникативного компонента. К четвертому курсу наиболее высокие показатели по интерактивно-коммуникативному компоненту отмечаются у студентов со средней индивидуальной мерой рефлексивности, что подтверждает интегративный эффект рефлексивности. У студентов с высоким уровнем индивидуальной меры рефлексивности выявлены наиболее низкие показатели выраженности интерактивно-коммуникативного компонента. В данном случае также зафиксирован закон «оптимума», согласно которому индивидуальная мера рефлексивности как многоаспектный сложный психологический феномен является максимально эффективным на промежуточном оптимальном значении [63].

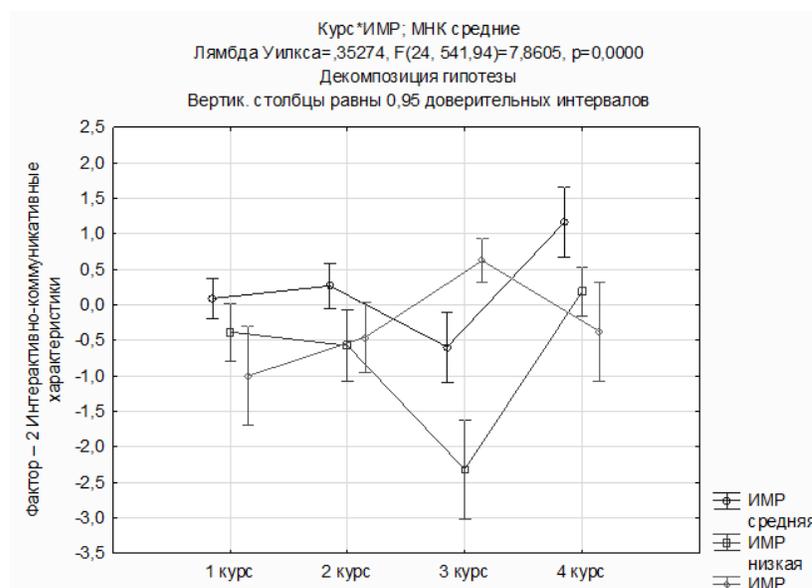


Рисунок 20. Различия выраженности интерактивно-коммуникативного компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности

Не менее важны исследования В. Н. Белкиной, И. И. Ревякиной, которые имеют схожие данные с результатами данного исследования, согласно которому

высокие показатели уровня рефлексивности снижают эффективность некоторых психологических параметров у студентов психолого-педагогического направления. Авторы приводят выводы своих эмпирических данных: «Для профессиональной педагогической деятельности важно учитывать, что существует некая «область оптимальных значений» рефлексивности, задающая границы наиболее эффективного функционирования всей системы психики, являясь показателем адаптивности личности и эффективности профессиональной деятельности субъект-субъектного типа» [16, с. 121].

Множественные сравнения по t-критерию Шеффе показали, что эксперты согласованно (коэффициент конкордации  $W=0,75$ ) оценивают студентов 3–4 курсов по интерактивно-коммуникативному компоненту более высоко, чем обучающихся младших курсов (таблица 22).

Таблица 22

Множественное сравнение экспертной оценки по интерактивно-коммуникативному компоненту (t-критерий Шеффе)

Курс обучения	{1} - M=2,5	{2} - M=2,7	{3} - M=3,1	{4} - M=3,8
1 курс {1}				
2 курс {2}	0,33			
3 курс {3}	0,00	0,00		
4 курс {4}	0,00	0,00	0,00	

На рисунке 21 представлены различия выраженности эмоционально-волевого компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности.

Результаты дисперсионного анализа с повторными измерениями показали, что на первом курсе наиболее высокие показатели по эмоционально-волевому компоненту имеют студенты, у которых выявлен низкий уровень индивидуальной меры рефлексивности. Наиболее низкие показатели по эмоционально-волевому компоненту обнаружены у студентов с высокими показателями индивидуальной меры рефлексивности. На втором и третьем курсах у студентов с высоким и средним

уровнями индивидуальной меры рефлексивности отмечается положительная динамика в отношении эмоционально-волевого компонента.

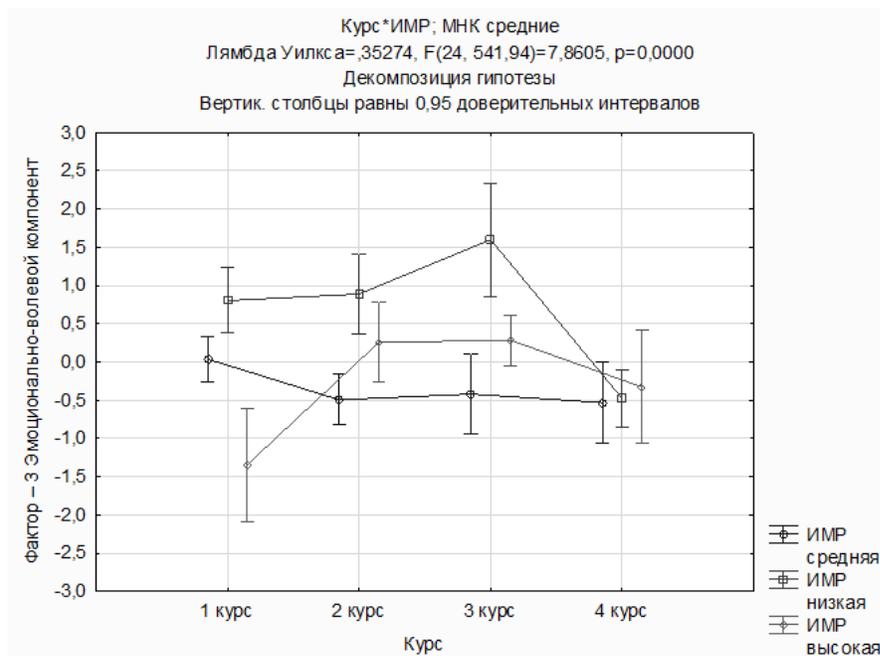


Рисунок 21. Различия выраженности эмоционально-волевого компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности

Полученные нами данные согласуются с исследованием М. А. Кленовой [71], которое показало, что у студентов первого курса выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта, что свидетельствует о том, что они не справляются со своим эмоциональным состоянием и, как следствие, поведением. При этом показатели эмоционального интеллекта увеличиваются с каждым курсом. Тем не менее, к четвертому курсу у студентов с высоким и средним уровнями индивидуальной меры рефлексивности появляется отрицательная тенденция в становлении эмоционально-волевого компонента.

Отечественные исследования подтверждают полученные данные. В частности, в исследовании И. В. Дробышевой [45] отмечается, что у студентов гуманитарного направления обнаружены низкие показатели эмоционального интеллекта, им сложно регулировать собственные переживания и понимать эмоциональное состояние

других. При этом у студентов со средним уровнем индивидуальной меры рефлексивности наблюдается устойчивость эмоционально-волевого компонента на протяжении всего периода обучения в вузе.

Применение множественных сравнений по t-критерию Шеффе показало, что эксперты согласованно (коэффициент конкордации  $W=0,92$ ) оценивают студентов 4 курса по эмоционально-волевому компоненту более высоко, чем обучающихся младших курсов (таблица 23).

Таблица 23

Множественное сравнение экспертной оценки по эмоционально-волевому компоненту (t-критерий Шеффе)

Курс обучения	{1} - M=3,2	{2} - M=3,2	{3} - M=3,4	{4} - M=3,9
1 курс {1}				
2 курс {2}	0,33			
3 курс {3}	0,19	0,23		
4 курс {4}	0,00	0,00	0,00	

Применение множественных сравнений по t-критерию Шеффе показало, что эксперты согласованно (коэффициент конкордации  $W=0,93$ ) оценивают студентов 3–4 курсов по рефлексивному компоненту более высоко, чем обучающихся младших курсов (таблица 24). Следовательно, к третьему курсу, по мнению экспертов, у студентов становятся выраженными способности к осознанию моментов своего прошлого и настоящего, а также к прогнозированию на этой основе будущего.

Таблица 24

Множественное сравнение экспертной оценки по рефлексивному компоненту (t-критерий Шеффе)

Курс обучения	{1} - M=1,7	{2} - M=2,4	{3} - M=3,0	{4} - M=3,7
1 курс {1}				
2 курс {2}	0,63			
3 курс {3}	0,00	0,00		
4 курс {4}	0,00	0,00	0,00	

Таким образом, как внутренний, так и внешний критерии (экспертная оценка) подтверждают, что реализованная программа формирования гибких навыков коммуникации, разработанная на основе психологического анализа деятельности педагога-психолога, анализа процесса профессионализации, обуславливает эффективное формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления. Это связано с тем, что данная программа определяет специфику и содержание структурных компонентов гибких навыков коммуникации педагога-психолога с учетом психологических составляющих данной деятельности для каждого из пяти компонентов. Психологические составляющие деятельности, формируемые на четырёх педагогических этапах (погружения, содержательно-репродуктивного, содержательно-деятельностного и творческо-продуктивного) рассматривались в соотношении с критериальными признаками компонентов гибких навыков коммуникации как главной подсистемы деятельности педагога-психолога. Каждый педагогический этап потребовал наполнения данных этапов компетенциями соответствующего учебного плана и ФГОС ВО подготовки психологов-педагогов. Коммуникативные компетенции формировались посредством различных форм (лекции, тренинги, проектная деятельность, производственная практика), на основе внедрения и утверждения корректив внесенных в учебный план подготовки направления ППО ПО (таблица 9).

Анализ различий выраженности показателей психодинамического компонента у студентов с различными уровнями индивидуальной меры рефлексивности не проводился, поскольку темпераментальные характеристики являются биологически обусловленными и не могут иметь выраженной динамики. Совокупность проведенных выше математических процедур со всей очевидностью демонстрирует принцип возрастающей интеграции гибких навыков коммуникации. Более того, выявленные посредством MANOVA зависимости доказывают влияние курса обучения и рефлексивности на представленность гибких навыков коммуникации у

студентов. Констатируя это значимое следствие, важно отметить принципиально осознаваемый характер гибких навыков коммуникации, который возникает на основе совершенствования этих навыков в процессе обучения студентов.

Как показал теоретический анализ научной литературы, гибкие навыки коммуникации как комплекс неспециализированных надпрофессиональных навыков, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми, являются важной составляющей обучения студентов в вузе. Гибкие навыки коммуникации определяются как способности, которые позволяют субъекту быть успешным в установлении и сохранении межличностного взаимодействия в профессиональной и непрофессиональной областях жизни и деятельности с учетом личностного потенциала. В частности, О. Е. Varela [186] определяет гибкие навыки коммуникации как развитие навыков критического мышления и устного общения, К. L. Wolfe, W. J. Phillips, A. Asperin [190] – как способность воспринимать и понимать эмоции людей и использовать эту информацию для руководства своими действиями.

В связи с тем, что гибкие навыки коммуникации позволяют индивиду адекватно реагировать на профессиональные и социальные трансформации, наиболее значимы данные навыки в процессе обучения в вузе. Образовательное пространство вуза создает условия для формирования данных способностей и качеств у студентов в процессе учебной и вне учебной работы. На основании программы, направленной на формирование эмоционально-волевых, интерактивно-коммуникативных, мотивационно-целевых и рефлексивных компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, было осуществлено психологическое воздействие на обучающихся, которое включало в себя ряд тренинговых технологий. Тренинг как групповая форма работа позволяет формировать у студентов не только коммуникативные навыки, но и, что особенно значимо для данного исследования, способности к рефлексии. Формирование рефлексивного компонента было построено с учетом возможности получения

студентами обратной связи через взаимодействие с участниками образовательного процесса на занятиях любого вида. Результатом эффективности формирования рефлексивного компонента является способность к анализу ситуации общения, понимание своих достоинств и недостатков в коммуникативной ситуации.

Будучи наивысшим по степени интеграции в структуре гибких навыков коммуникации рефлексивный компонент выступает системообразующим. Рефлексия, как определяет А. В. Карпов [63; 64; 66], одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, это детерминирует пластичность и адаптивность личности, что является крайне важным условием для социальной реализации любого профессионала в современных реалиях.

В этой связи закономерным является вопрос об организации структуры интеграции гибких навыков коммуникации у студентов различных курсов. Для реализации данной цели был выбран широко известный метод структурно-психологического анализа, предусматривающий ряд отдельных этапов [66]. На первом этапе осуществлялось изучение взаимосвязи между гибкими навыками коммуникации у студентов различных курсов (1, 2, 3 и 4) по критерию г-Спирмена.

В качестве психодиагностических методик, которые использовались в корреляционном анализе, выступили следующие опросники:

- Методика диагностики темперамента (Я. Стреляу);
- Шкала эмоциональной возбудимости (В. Брайтвайт, модификация А. А. Рукавишников);
- Диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл);
- Шкала самооценки силы воли (Н. Н. Обозов);
- Опросник межличностных отношений (А.А. Рукавишников);
- Диагностика социальной эмпатии (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов);

- Шкала коммуникативной толерантности (В. В. Бойко);
- Оценка мотивации аффиляции (А. Мехрабиан);
- Опросник личностной ориентации (Э. Шостром, адаптация А. А. Рукавишниковой, В. И. Чиркова);
- Методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева).

Второй этап предполагал расчет структурных индексов:

- ИДС – индекс дивергентности структуры, демонстрирующий ее дезинтегрированность и рассчитываемый в виде суммы отрицательных коэффициентов корреляции с уровнем значимости  $p \leq 0,05$  (весовой коэффициент 2) и коэффициентов корреляции с уровнем значимости  $p \leq 0,01$  (весовой коэффициент 3);
- ИКС – индекс конвергентности структуры, демонстрирующий ее интегрированность и рассчитываемый в виде суммы положительных коэффициентов корреляции с уровнем значимости  $p \leq 0,05$  (весовой коэффициент 2) и коэффициентов корреляции с уровнем значимости  $p \leq 0,01$  (весовой коэффициент 3);
- ИОС – индекс организованности структуры, вычисляемый в виде разности ИКС и ИДС.

На третьем этапе реализовывался метод экспресс- $\chi^2$  через изучение взаимосвязей между коэффициентами корреляций у студентов, относящихся к разным курсам обучения.

Итак, полученные корреляционные плеяды демонстрируют наличие как общих, так и частных взаимосвязей гибких навыков коммуникации. В каждой из четырех дифференцированных групп (1, 2, 3, 4 курсы обучения) на основе матриц интеркорреляций гибких навыков коммуникации были построены соответствующие им структурограммы (рисунки 22–25).

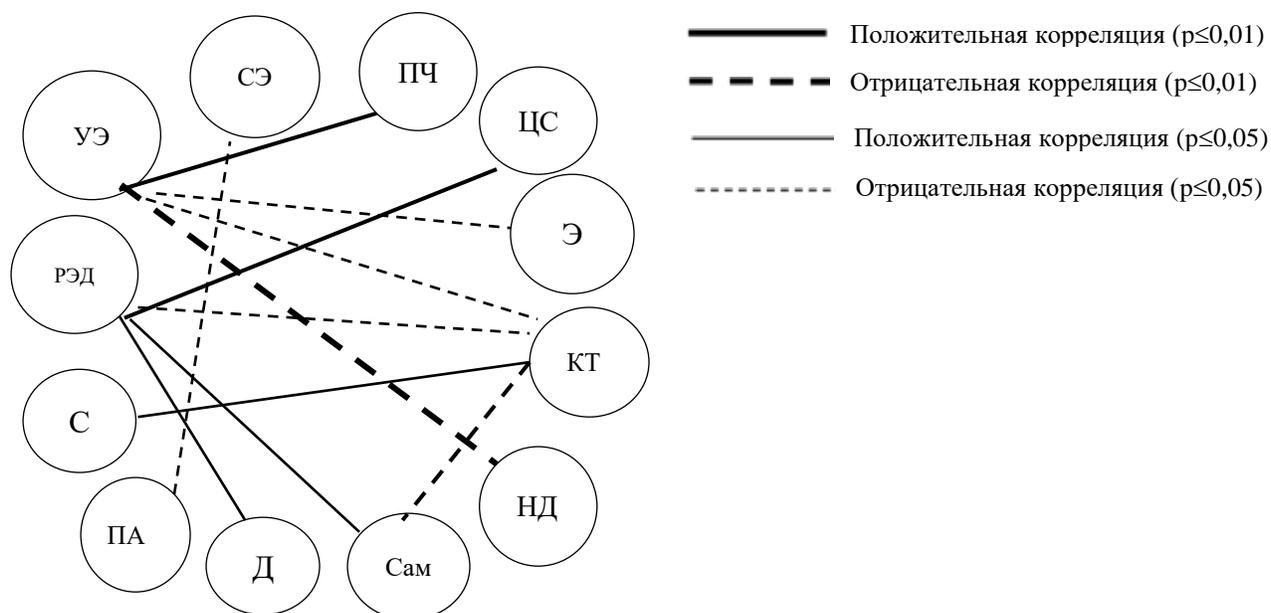


Рисунок 22. Структурограмма гибких навыков коммуникации студентов 1 курса<sup>2</sup>

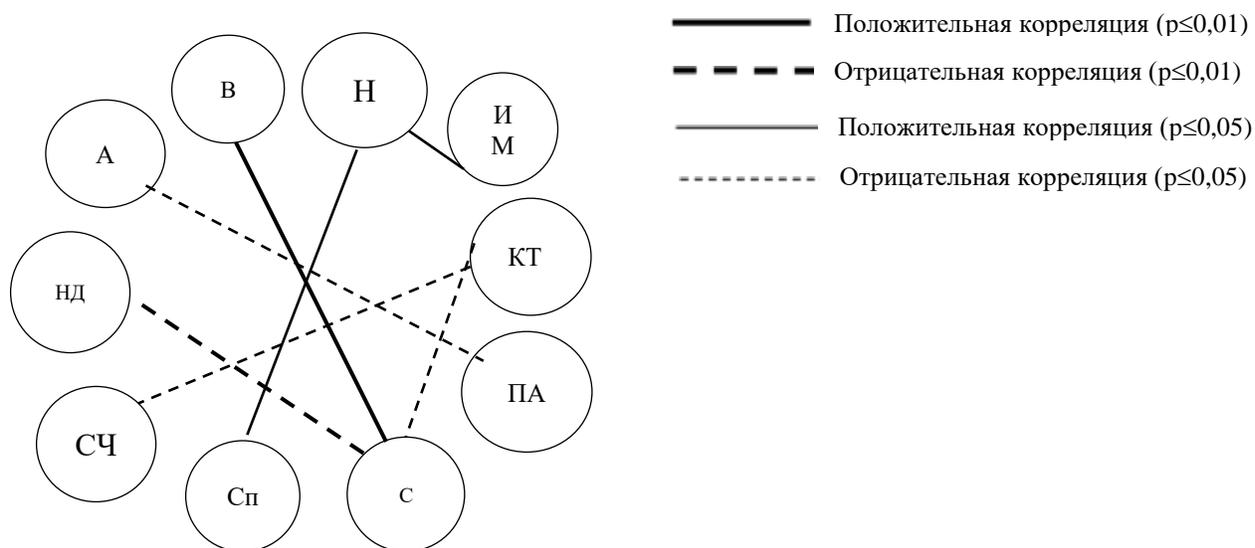


Рисунок 23. Структурограмма гибких навыков коммуникации студентов 2 курса

<sup>2</sup> РЭД – распознавание эмоций других; КТ – коммуникативная толерантность; УЭ – управление эмоциями; Сам – самоуважение; ЦС – ценность самоактуализации; ПЧ – природа человека; Э – эмпатия; Д – динамичность; СЭ – социальная эмпатия; ПА – принятие агрессии; С – стремление к принятию; В – выносливость; А – активность; Н – настойчивость; РР – ретроспективная рефлексия деятельности; ИМ – индивидуальная мера рефлексивности; СЧ – сенсорная чувствительность; А – активность; Ов – отношение времени; Сп – спонтанность; Д – динамичность; НД – рефлексия настоящей деятельности; Си – синергия; СО – страх отвержения; К – контроль от других.

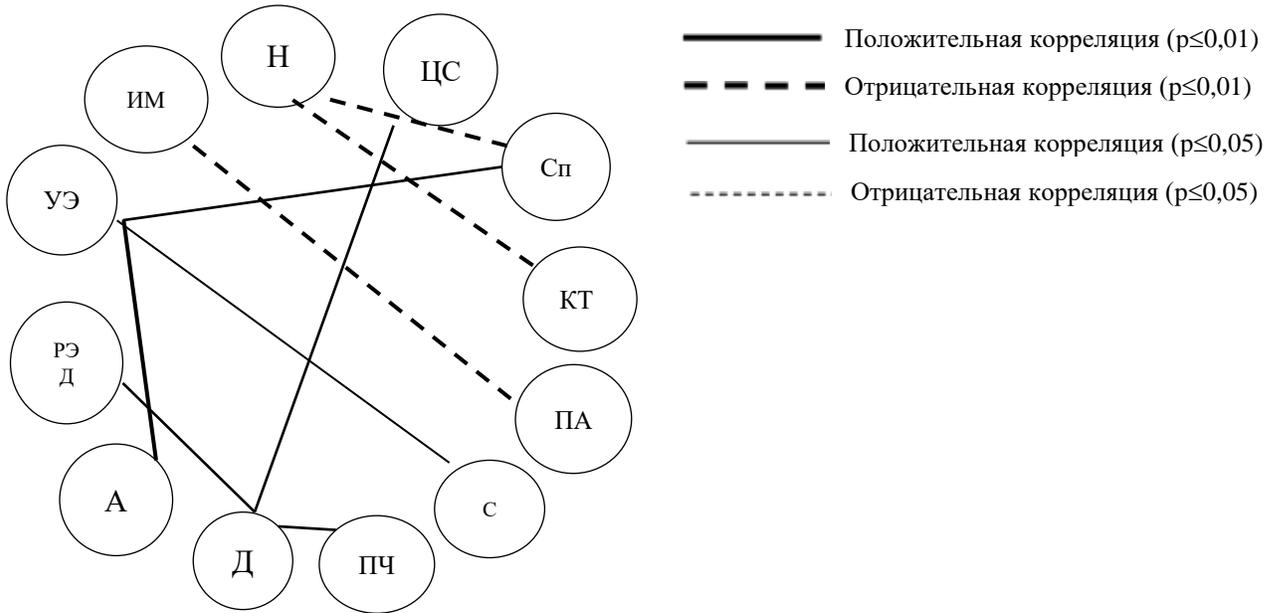


Рисунок 24. Структурограмма гибких навыков коммуникации студентов 3 курса

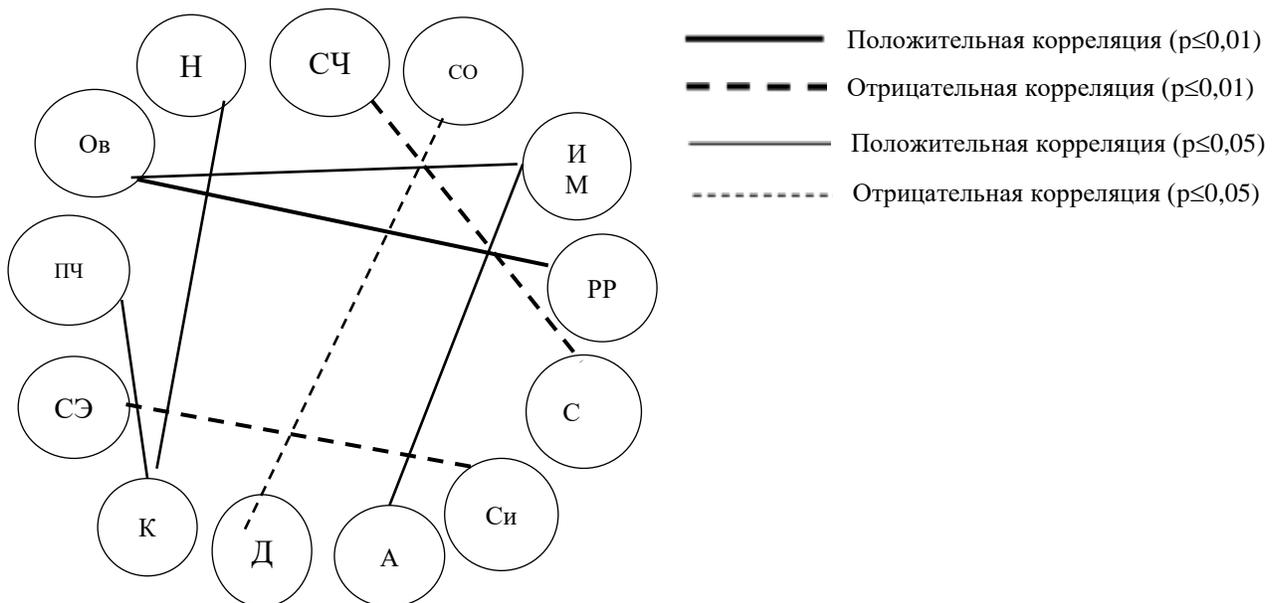


Рисунок 25. Структурограмма гибких навыков коммуникации студентов 4 курса

В таблице 25 отмечены общие корреляции гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления.

Таблица 25

Общие, статистически значимые корреляции в четырех студенческих группах

1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Распознавание эмоций других & Динамичность		Распознавание эмоций других & Динамичность	
Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Стремление к принятию	Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Стремление к принятию		

Равное количество одинаковых взаимосвязей имеют студенты первого, второго и третьего курсов. У студентов данных групп выявлены способности к распознаванию эмоциональных состояний других людей. При этом у студентов данной категории отмечается сформированность такой психодинамической характеристики, как динамичность, которая проявляется в способности индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособливая ответные действия к специфике происходящего в данный момент.

Две схожих взаимосвязи обнаружено между первым и вторым курсом. Общими для студентов данных курсов является стремление к близкому эмоциональному контакту с другими людьми, эмоциональная отзывчивость на собеседника, что сопровождается открытым выражением своих эмоций, искренностью, доверительностью в коммуникации, способностью принимать индивидуальность своего собеседника, различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению. Также общим между ними является стремление к принятию, предполагающее переживание положительных эмоций от взаимодействия с другими людьми.

Необходимо отметить, что на первом курсе преобладают отрицательные связи, а на втором курсе прослеживается тенденция к уравниванию статистически

значимых взаимосвязей (ИОС=-2 и ИОС=0 соответственно), а на третьем и четвертом – положительные корреляции (ИОС=4 и ИОС=3 соответственно), (таблица 26). Более того, наблюдается закономерное увеличение когерентности структуры у студентов старших курсов (рисунок 26).

Таблица 26

Структурные индексы гибких навыков коммуникации у студентов различных курсов

Индексы	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
ИДС	14	7	9	8
ИКС	12	7	13	11
ИОС	-2	0	4	3

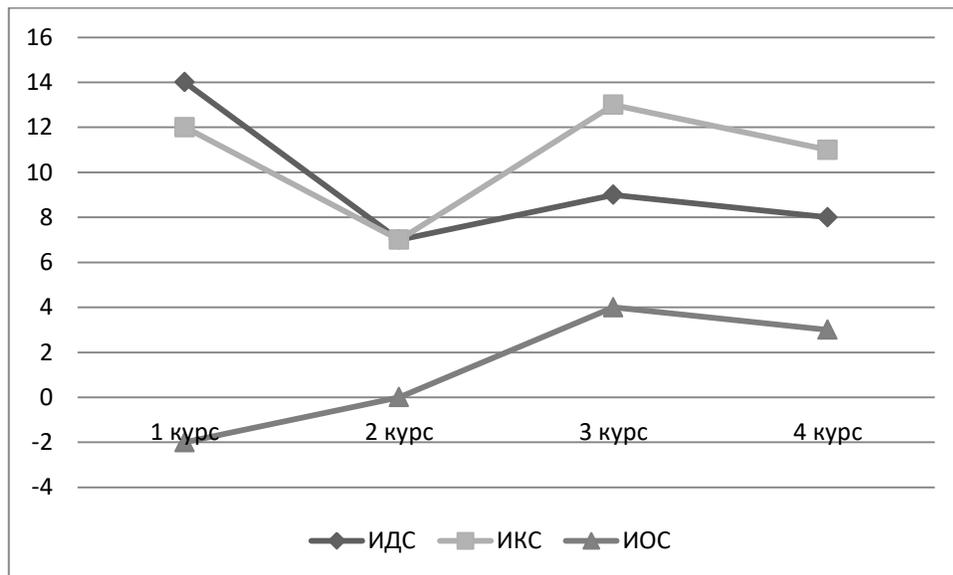


Рисунок 26. Зависимость структурных изменений показателей гибких навыков коммуникации от курса обучения студентов

Следовательно, можно заключить, что у студентов на первом курсе гибкие навыки коммуникации представлены в более разобленном виде в структуре личности. Это свидетельствует, что студенты первого курса имеют представление о гибких навыках коммуникации, однако они не интегрированы личностью. Вторым курсом характеризуется редукцией гибких навыков коммуникации от общего

количества к необходимым, но в сочетании с некоторым эффектом дезинтеграции. Следовательно, полученные в процессе обучения знания и навыки в рамках таких дисциплин, как «Адаптационный тренинг», «Введение в профессию», «Тренинг саморегуляции», «Социально-психологический тренинг» обуславливают более дифференцированное восприятие гибких навыков коммуникации, необходимых студентам в их профессиональной деятельности. Кроме того, определенная часть этих навыков встраивается в структуру личности. На третьем курсе происходит расширение диапазона возможностей в области формирования гибких навыков в сопровождении увеличивающейся интеграции (ИКС=13). Этому способствует специальная подготовка студентов в рамках таких дисциплин, как «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности», «Психология креативности», «Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся», «Психологическое сопровождение субъектов образовательного процесса», «Тренинг навыков психологического консультирования», «Мотивационный тренинг». И наконец, на четвертом курсе остаются лишь самые необходимые в профессиональном и личностном взаимодействии студентам гибкие навыки коммуникации с максимальным интегративным эффектом. В частности, такие дисциплины, как «Этика психолога в интернет-пространстве и социальных сетях», «Тренинг профессиональной асертивности», «Личностно-рефлексивный тренинг», «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», «Психология стресса и эмоциональное выгорание», «Основы целеполагания и самоорганизации личности» дают возможность студентам не только сформировать представление о гибких навыках коммуникации, но и осознать их проявление у себя, а также их значимость в современном многозадачном социальном пространстве.

Таким образом, можно заключить, что при возрастании курса обучения увеличивается мера согласованности и определенности навыков, необходимых в профессиональной деятельности педагога-психолога. Вместе с тем их темпы роста различны на разных курсах обучения. На первом курсе доминирует

дезинтегрирующая тенденция большого количества гибких навыков коммуникации. На старших курсах явно начинает преобладать интегрирующая тенденция в совокупности с редуцированием гибких навыков коммуникации. Указанная интеграция выступает как доминирующая, обуславливая важное следствие - при переходе от младших курсов к старшим в структуре гибких навыков коммуникации интегрирующие тенденции начинают преобладать над дифференцирующими в совокупности с профессиональной редукцией гибких навыков коммуникации. Такая закономерность в наиболее явном виде представлена в обобщенном показателе степени структурированности показателей гибких навыков – индексе организованности, который обнаруживает стабильное увеличение от первого курса к четвертому, а на третьем курсе делает значительный скачок. Следовательно, можно говорить об обнаруженном факте принципиального порядка, состоящем в том, что наибольший уровень структурной организации гибких навыков коммуникации имеет место на старших курсах обучения. Это означает, что в зависимости от курса обучения гибкие навыки коммуникации у студентов психолого-педагогического направления имеют положительную динамику. Полученные результаты отражают наиболее значимый факт, связанный с детерминацией эффективности гибких навыков коммуникации, степенью их соорганизации, а не их общего уровня развития. Указанная структурная соорганизация связана прямой зависимостью с курсом обучения студентов. Следовательно, успешность студентов в освоении ими гибких навыков коммуникации определяется их внутренней организованностью и определенностью, а не только абсолютной выраженностью. В этой связи эффекты структурного типа оказывают более действенный эффект в присвоении студентами гибких навыков коммуникации и носят системно организованный характер. И, наконец, последний этап, предполагающий сопоставление корреляционных матриц гибких навыков коммуникации, демонстрирует еще один эмпирически установленный факт (таблица 27).

Сопоставление ранговых корреляций внутри каждой группы (критерий r-Спирмена)

Курсы	Спирмена - R	p-уров.
Курс 1 & Курс 2	0,206	0,100
Курс 1 & Курс 3	0,202	0,108
Курс 1 & Курс 4	-0,132	0,295
Курс 2 & Курс 3	0,223	0,074
Курс 2 & Курс 4	0,045	0,723
Курс 3 & Курс 4	-0,167	0,182

Он состоит в том, что сопоставление корреляционных матриц гибких навыков коммуникации у студентов, обучающихся с первого по четвертый курс, методом экспресс- $\chi^2$  обнаружило их статистическую гетерогенность. Все матрицы не связаны друг с другом, а значит, являются разнородными и качественно отличаются друг от друга. Более того, расчет различий по H-критерию Краскала–Уоллиса (таблица 28) показал статистически значимые различия структур гибких навыков коммуникации между четырьмя группами студентов (H=14,86 при  $p < 0,002$ ).

Средние значения коэффициента корреляции гибких навыков коммуникации в подгруппах студентов, обучающихся на различных курсах

Курс обучения	Среднее значение коэффициента корреляции
Курс 1	-0,11
Курс 2	-0,05
Курс 3	0,07
Курс 4	0,45

Как можно видеть из таблицы 28, коэффициенты корреляции уверенно стремятся к положительной динамике в зависимости от курса обучения. Это позволяет сделать еще один важный в плане исследования вывод о влиянии характера и содержания структурной организации гибких навыков коммуникации на эффективность их сформированности.

Так, например, частные и отличительные корреляции в подгруппе студентов первого курса характеризуют их как лиц, у которых недостаточно сформированы

рефлексивные качества, что сопровождается эмоциональной импульсивностью, несдержанностью в коммуникативном процессе, что обусловлено их недостаточной осознанностью действий, связанной с недостатком эмоционального и коммуникативного опыта. Также у студентов первого курса отмечается низкий уровень социальной эмпатии, сочетающийся с такими характеристиками, как сложность распознавания и принятия эмоций других людей, что отражается на их коммуникативном поведении. При этом студенты данной категории стремятся быть принятыми партнерами по общению, но не умеют приспосабливаться к поведению других людей, особенно в ситуациях, требующих принятия агрессии. Студентам первого курса присуща способность в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспосабливая ответные действия к специфике происходящего в данный момент, с учетом их эмоциональных состояний.

Характеризуя студентов второго курса, можно говорить о невысокой степени переносимости неприятных или неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, что обуславливается их повышенной сенсорной чувствительностью. Очевидно, неспособность распознавать собственные переживания препятствует пониманию чувств других людей, что, в свою очередь, затрудняет контакт с ними на эмоциональной основе. Также у студентов данной категории обнаружен низкий уровень рефлексивности, что сопровождается неприятием агрессии (как своей, так и со стороны других людей). Можно предположить, что студенты вытесняют свои агрессивные импульсы, не разрешая себе проявляться в мире уверенно и спонтанно. При этом студенты интенсивно реагируют на проявление эмоций партнерами по общению.

У студентов третьего курса выявлена способность в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспосабливая ответные действия к специфике происходящего в данный момент, и конструктивность взглядов на природу человека, природу мужественности и женственности. Также у данной группы респондентов отмечается тенденция к контролю своих эмоциональных

состояний, управлению спонтанностью в коммуникации (при среднем уровне активности) как способности совершать действия, побуждающие окружающих к ответным реакциям. Обнаружено, что респонденты третьего курса разделяют ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. Недостаточный уровень индивидуальной меры рефлексивности у студентов данной группы связан с низкими показателями принятия агрессии со стороны других людей.

У студентов четвертого курса обнаружены способности реализовывать свои цели в условиях изменяющихся обстоятельств окружающей действительности, которые коррелируются со способностями осознавать моменты своего прошлого и настоящего. Также студентам четвертого курса свойственна константность в поведении и выраженная тенденция к повторению определенных действий без влияния внешнего раздражителя. Респондентам свойственно проявление собственных эмоций в социально приемлемой форме, что свидетельствует о достаточном уровне их самоконтроля. Кроме того, у испытуемых данной группы отмечается тенденция к целостному восприятию себя, коррелирующая с эмоциональной отзывчивостью в межличностных отношениях. При этом отмечается невысокая эмоциональная отзывчивость на собеседника с тенденциями быть целостными, превзойти дихотомию собственных мотивов и побуждений. Можно предположить, что способность студентов четвертого курса принимать себя позволяет им таким же образом относиться к другим людям, что проявляется в достаточном уровне эмпатии и толерантности. У студентов также выражена способность совершать действия, побуждающие окружающих к ответным реакциям, что сопровождается высоким уровнем рефлексивности.

Причем качественные трансформации структуры гибких навыков коммуникации обуславливают изменения их количественных составляющих (индексов структурной организации) и детерминируют эффективность их проявления. Полученная закономерность со всей очевидностью предполагает переход с фактологического анализа на уровень системного объяснения. С этой

позиции со всей очевидностью обнаруживается сущность эффектов структурообразующего характера системной организации гибких навыков коммуникации. Иначе говоря, установленные выше эффекты выступают следствием действия интегративных механизмов, способствующих возникновению системных качеств, которые выражаются в эффекте супераддитивности, обнаруженном нами ранее и на данном этапе исследования. Общий смысл такого эффекта состоит в выходе за рамки простой совокупности компонентов гибких навыков коммуникации. Более того, именно интеграция данных компонентов обуславливает увеличение общего потенциала гибких навыков коммуникации.

### **Выводы по четвертой главе**

На основании анализа результатов теоретического и эмпирического исследования сформулированы следующие выводы.

1. Проведенные эмпирико-математические процедуры продемонстрировали, что гибкие навыки коммуникации включают в себя пять факторов. Психодинамический компонент проявляется в способности индивида в высоком темпе реагировать на вербальные и невербальные стимулы социальной среды. Эмоционально-волевой компонент реализует тенденцию к пониманию чувств других людей и способность мотивировать себя и окружающих на конструктивное межличностное взаимодействие. К интерактивно-коммуникативному компоненту относится стремление к близкому контакту с окружающими людьми и адекватное выражение своих коммуникативных намерений. Мотивационно-целевой компонент содержит внутреннюю мотивацию к коммуникации и способность к планированию своего коммуникативного поведения. Рефлексивный компонент предполагает анализ своего коммуникативного поведения, его причин и последствий.

2. Структура гибких навыков коммуникации студентов, обучающихся на психолого-педагогическом направлении, эксплицирует принцип иерархичности, предполагающий взаимопроникновение компонентов друг в друга. На этой основе

раскрываются общие системные закономерности, демонстрирующие активное встраивание студентов в социальное взаимодействие посредством усвоенных гибких навыков коммуникации. Таким образом, комплекс гибких навыков коммуникации отражает интегральный эффект взаимодействия множества переменных.

3. Результаты исследования демонстрируют, что структура гибких навыков коммуникации студентов, обучающихся на психолого-педагогическом направлении, обладает увеличивающейся интеграцией. Эмоционально-волевой компонент включает в себя не отдельные психодинамические характеристики, а их совокупность. Интерактивно-коммуникативный компонент обладает интегрирующей способностью для переменных эмоционально-волевого компонента. Мотивационно-целевой компонент объединяет не отдельные коммуникативные навыки, а плеяды интерактивно-коммуникативных характеристик. Более интегративным является рефлексивный компонент, который комплексирует все вышеперечисленные компоненты.

4. Корреляционный анализ позволил установить общие и частные связи в структуре гибких навыков коммуникации у студентов, обучающихся на разных курсах психолого-педагогического направления. Равное количество одинаковых взаимосвязей имеют студенты первого, второго и третьего курсов. У студентов данных групп выявлены способности к распознаванию эмоциональных состояний других людей. При этом у студентов данной категории отмечается сформированность такой психодинамической характеристики, как динамичность, которая проявляется в способности индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособлявая ответные действия к специфике происходящего в данный момент. Две схожих взаимосвязи обнаружено между первым и вторым курсом. Общими для студентов данных курсов является стремление к близкому эмоциональному контакту с другими людьми, эмоциональная отзывчивость на собеседника, что сопровождается открытым выражением своих эмоций, искренностью, доверительностью в коммуникации,

способностью принимать индивидуальность своего собеседника, различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению.

5. Изучение организации структуры гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, показало, что она имеет нелинейную динамику в зависимости от курса обучения. Студенты первого курса характеризуются дезинтеграцией структуры гибких навыков коммуникации, которые представлены в разобленном виде и не интегрированы личностью. Студенты второго курса демонстрируют редукцию гибких навыков коммуникации от общего количества к необходимым, но в сочетании с некоторым эффектом дезинтеграции. На третьем курсе у обучающихся происходит расширение диапазона возможностей в области гибких навыков в сопровождении увеличивающейся интеграции. И наконец, на четвертом курсе остаются лишь необходимые студентам гибкие навыки коммуникации с максимальным интегративным эффектом.

6. Специфика формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления подчеркивается и внешним критерием – экспертной оценкой. Все компоненты гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления к четвертому курсу, по мнению экспертов, имеют значительный прирост. Это свидетельствует о том что, специально выстроенный процесс профессионализации обуславливает эффективное формирование навыков коммуникации. Внедренная и реализованная программа формирования гибких навыков коммуникации определяет их специфику и содержание с учетом психологических составляющих данной деятельности для каждого из пяти компонентов, сформулированных в результате профессиографирования.

7. Обнаружен факт принципиального порядка, состоящий в том, что наибольшая структурная организация гибких навыков коммуникации выявлена у студентов старших курсов. Следовательно, успешность студентов в освоении ими гибких навыков коммуникации определяется их внутренней организованностью и

определенностью, а не только абсолютной выраженностью. В этой связи эффекты структурного типа оказывают более действенный эффект в освоении студентами гибких навыков коммуникации и носят системный и нелинейный характер.

8. Результаты исследования свидетельствуют о том, что специально организованное обучение и рефлексивность, взаимодействуя друг с другом, обуславливают синергетические эффекты, превосходящие сумму их содержания. В результате данного взаимодействия возникают новые качественные характеристики, предполагающие генерализацию гибких навыков коммуникации в структуре личности. Совокупность проведенных математических процедур со всей очевидностью демонстрирует принцип возрастающей интеграции гибких навыков коммуникации. Следовательно, эффективное формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления обусловлено не только доминированием отдельных факторов и условий, но и в большей степени их совместным влиянием, структурной организованностью и согласованностью.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной реальности актуализируется потребность в универсальной форме аттестации будущих психологов и педагогов как маркера уровня сформированности универсальных компетенций в процессе получения высшего образования. Значимой профессиональной и надпрофессиональной компетенцией являются гибкие навыки коммуникации. В психологической науке сложилось множество научных концепций коммуникации, сформировались направления ее изучения, структуры, видов и механизмов, разработаны экспериментальные методы изучения коммуникации и психологических характеристик партнеров по общению, обозначились направления междисциплинарных связей в изучении данного феномена.

В настоящее время в психологии исследуются функции коммуникации в системе основных видов деятельности, осуществляется анализ внутренних и внешних детерминант, условий и способов коммуникации, определяются уровни ее мотивации, а также изучается роль коммуникации в процессе социализации личности, рассматривается ее генезис. Большое количество исследований, посвященных проблемам коммуникации, обуславливает необходимость упорядочивания фактов и их соотношения в контексте системного подхода.

Исследования показывают, что коммуникация студентов представляет собой значимое условие формирования личности и характеризуется некоторыми психологическими параметрами на каждом из возрастных периодов. Коммуникация студентов рассматривается как самостоятельный вид активности, включающий в себя стремление к социальному взаимодействию, представляющий собой способ передачи информации, способствующий самореализации, самопознанию и развитию идентичности, а также сохранению эмоциональной устойчивости, освоению социально-культурных образцов поведения, созданию эффективных условий для

межличностного взаимодействия и самовыражения. В научной литературе описан ряд современных подходов к коммуникации как совокупности гибких навыков.

Теоретический анализ научных исследований, посвященных гибким навыкам коммуникации, позволяет рассматривать данный психологический феномен как непрофессиональные навыки, позволяющие студентам как носителям глобальной культуры сформировать собственную активную карьерную стратегию с учетом личностного потенциала. Тем не менее, исследования, направленные на изучение специфики формирования данных навыков у студентов психолого-педагогического направления, имеют фрагментарный и частный характер. В связи с этим целью данного исследования являлось выявление факторов, оказывающих влияние на формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.

Реализация поставленной цели включала в себя решение семи задач исследования. **Первая задача** предполагала анализ проблемы гибких навыков в зарубежной и отечественной науке. Решение данной задачи показало, что в психологической науке гибкие навыки описаны как способ приспособления субъекта к жизни в социуме. По мнению зарубежных исследователей, гибкие навыки формируются на протяжении онтогенеза посредством внешней и внутренней коммуникации. В отечественной науке гибкие навыки понимаются как универсальные способности, реализующиеся в различных видах деятельности. В процессе взаимодействия субъекта с окружающей средой происходит формирование гибких навыков.

**Вторая задача** включала в себя анализ структурной организации гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления. В процессе решения данной задачи было установлено преобладание дезинтегрирующей тенденции большого количества гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления первого курса. Интегрирующая тенденция в совокупности с редуцированием гибких навыков коммуникации у

студентов психолого-педагогического направления начинает преобладать на четвертом курсе.

При решении **третьей задачи**, заключающейся в определении множественной детерминации компонентов гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления, было установлено, что взаимовлияние компонентов гибких навыков коммуникации носит характер структурной детерминации, демонстрирующей взаимопроникновение объединенного множества переменных в интегральные компоненты.

**Четвертая** задача предполагала обнаружение эффектов влияния курса обучения и рефлексивности на успешность формирования гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического направления. В результате было выявлено, что эффективность формирования гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления определяется влиянием гетерогенных детерминант. Эмпирически доказано совместное влияние специально организованных условий обучения в вузе и рефлексивности на формирование компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления.

При решении **пятой** задачи были определены критерии эффективности формирования компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления, среди которых адекватное отношение к себе как субъекту общения, эмоционально-окрашенное, положительное отношение к партнерам по взаимодействию; способность к открытому диалогу, умение отстаивать свое мнение и интересы других людей, навыки работы в команде; осознание мотивов общения, умение самостоятельно принимать решения на основе понимания своих целей и потребностей; способность к анализу ситуации общения, понимание своих достоинств и недостатков в коммуникативной ситуации.

**Шестая задача**, заключающаяся в разработке и реализации программы формирования гибких навыков коммуникации студентов психолого-педагогического

направления, осуществлена в результате анализа учебной организации формирования гибких навыков коммуникации студентов как целостной системы, а также на основании результатов метода профессиографирования. Это позволило выделить психологическое содержание деятельности для каждого компонента структурной организации гибких навыков коммуникации, педагогические этапы и психолого-педагогические формы формирования гибких навыков коммуникации. Осуществлен анализ компетентностного профиля «Психология образования» и процедура сопоставления компетенций ФГОС ВО соответствующего учебного плана подготовки с каждым из компонентов гибких навыков коммуникации. После чего были внесены коррективы в учебный план подготовки ППО ПО для реализации программы формирования гибких навыков коммуникации как главной подсистемы профессиональных компетенций у студентов психолого-педагогического направления.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы:**

1. Проведенные эмпирико-математические процедуры позволили верифицировать теоретическое предположение, заключающееся в том, что гибкие навыки коммуникации имеют дифференцированную структуру и включают пять факторов. Психодинамический компонент предполагает индивидуальную особенность индивида в высоком темпе реагировать на вербальные и невербальные стимулы социальной среды. Эмоционально-волевой компонент включает в себя понимание собственных чувств и переживаний партнеров по общению, а также предполагает саморегуляцию в процессе взаимодействия. К интерактивно-коммуникативному компоненту относятся стремление к близкому контакту с партнерами по общению и адекватное выражение своих коммуникативных намерений. Мотивационно-целевой компонент предполагает осознание мотивов и коммуникативных потребностей и способность к планированию своего коммуникативного поведения. Рефлексивный компонент отражает возможность

анализа коммуникативной ситуации, собственного коммуникативного поведения и каждого из участников взаимодействия.

2. Результаты исследования отражают тот факт, что структура гибких навыков коммуникации студентов, обучающихся на психолого-педагогическом направлении, обладает увеличивающейся интеграцией. Наибольшей интегративной способностью обладает рефлексивный компонент. Взаимодействие компонентов гибких навыков коммуникации отличается характером структурной детерминации, отражающей встраивание объединенного множества переменных нижележащего компонента в компонент, представленный более интегральными характеристиками, что дает возможность выйти за пределы анализа отдельного воздействия переменных на интегральный компонент и рассматривать их совместную структурную детерминацию. На этой основе раскрываются общие системные закономерности, демонстрирующие активное встраивание студентов в социальное взаимодействие посредством усвоенных гибких навыков коммуникации. Таким образом, комплекс гибких навыков коммуникации отражает интегральный эффект взаимодействия множества переменных.

3. Степень влияния каждого из гибких навыков коммуникации студентов, обучающихся на психолого-педагогическом направлении, различна. Наибольший положительный вклад в дисперсию «эмоционально-волевой компонент» вносит сенсорная чувствительность как одна из психодинамических характеристик. Это обусловлено тем, что сенсорная чувствительность как умение индивида реагировать на стимулы со сниженными показателями интенсивности определяет эмоциональную чувствительность субъекта. Изменчивость интерактивно-коммуникативного компонента определяет эмоциональный интеллект, который позволяет понимать собственные намерения и желания окружающих, а также эффективно контактировать с социумом. В то же время отрицательный вклад вносит эмоциональная возбудимость. Дисперсию мотивационно-целевого компонента объясняет коммуникативная толерантность, предполагающая способность субъекта

принимать различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению. Коммуникативная толерантность оказывает влияние на способность индивида к постановке адекватных жизненных целей, построенных на уважении целей и намерений других людей. Наибольший положительный вклад в изменчивость индивидуальной меры рефлексивности вносят такие мотивационно-целевые особенности, как синергия и способность к близким контактам. Полученные данные свидетельствуют о том, что синергия как тенденция воспринимать окружающую действительность в единстве противоположностей позволяет студентам адекватно оценивать себя и других, а способность к близким контактам помогает им рассматривать общение как эмоционально положительный аспект жизнедеятельности.

4. Изучение влияния специально организованного обучения в вузе в контексте становления гибких навыков коммуникации показало, что показатели мотивационно-целевого, эмоционально-волевого и интерактивно-коммуникативного компонентов имеют положительную динамику. Результаты дисперсионного анализа демонстрируют, что на первом курсе обнаружены наиболее низкие показатели по всем характеристикам, которые стабильно увеличиваются при переходе от курса к курсу.

5. Оценка влияния индивидуальной меры рефлексивности на интегральные факторы гибких навыков коммуникации продемонстрировала положительную динамику, которая носит нелинейный характер. Студенты психолого-педагогического направления с высокой рефлексивностью характеризуются значительным повышением гибких навыков коммуникации на втором курсе и последующей их стабилизацией на старших курсах. Наиболее высокий уровень гибких навыков коммуникации обнаружен у студентов со средними показателями рефлексивности. При переходе на второй курс у студентов со средним и низким уровнями рефлексивности практически не отмечается динамики, в то время как у студентов с высоким уровнем рефлексивности на втором курсе повышается уровень

гибких навыков коммуникации. На третьем курсе наблюдается инверсия: у студентов с низким уровнем рефлексивности также повышается уровень гибких навыков коммуникации, у студентов со средним уровнем рефлексивности снижается уровень гибких навыков коммуникации. К четвертому курсу наиболее высокие показатели гибких навыков коммуникации отмечаются у студентов со средней рефлексивностью. В данном случае обнаружен широко известный закон оптимума, согласно которому высокие результаты снижают эффективность некоторых психологических параметров.

6. Результаты исследования свидетельствуют о том, что специально организованное обучение и рефлексивность, взаимодействуя друг с другом, обуславливают синергетические эффекты, превосходящие сумму их содержания. В результате такого взаимодействия возникают новые качественные характеристики, предполагающие генерализацию гибких навыков коммуникации в структуре личности.

7. Совокупность проведенных математических процедур со всей очевидностью демонстрирует принцип возрастающей интеграции гибких навыков коммуникации, наименьшей интегративностью обладают психодинамические и эмоционально-волевые компоненты. Тогда как наиболее интегрированным компонентом выступает рефлексивность. Более того, выявленные посредством дисперсионного анализа зависимости доказывают влияние курса обучения и рефлексивности на представленность гибких навыков коммуникации у студентов. Констатируя это значимое следствие, важно отметить принципиально осознаваемый характер гибких навыков коммуникации, который возникает на основе совершенствования этих навыков в процессе обучения студентов психолого-педагогического направления.

8. Корреляционный анализ позволил установить общие и частные связи в структуре гибких навыков коммуникации у студентов, обучающихся на разных курсах психолого-педагогического направления. Равное количество одинаковых взаимосвязей имеют студенты первого, второго и третьего курсов. У студентов

данных групп выявлены способности к распознаванию эмоциональных состояний других людей. При этом у студентов данной категории отмечается сформированность такой психодинамической характеристики, как динамичность, которая проявляется в способности индивида в высоком темпе реагировать на явления окружающего мира, приспособлявая ответные действия к специфике происходящего в данный момент. Две схожих взаимосвязи обнаружены между первым и вторым курсом. Общими для студентов данных курсов является стремление к близкому эмоциональному контакту с другими людьми, эмоциональная отзывчивость на собеседника, что сопровождается открытым выражением своих эмоций, искренностью, доверительностью в коммуникации, способностью принимать индивидуальность своего собеседника, различные эмоциональные состояния и поведение партнеров по общению.

9. Обнаружен факт принципиального порядка, состоящий в том, что наибольший уровень структурной организации гибких навыков коммуникации имеет место на старших курсах обучения. Это связано с детерминацией эффективности гибких навыков коммуникации, степенью их соорганизации, а не их общего уровня развития. Указанная структурная соорганизация связана прямой зависимостью с курсом обучения студентов. Следовательно, успешность студентов в освоении ими гибких навыков коммуникации определяется их внутренней организованностью и определенностью, а не только абсолютной выраженностью. В этой связи эффекты структурного типа оказывают более действенный эффект в присвоении студентами гибких навыков коммуникации и носят системно организованный характер.

10. Согласно вышеизложенным положениям можно сделать главный вывод о том, что формирование компонентов гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления носит системный характер. Эффективное формирование гибких навыков коммуникации обусловлено не столько доминированием отдельных факторов и условий, сколько их совместным влиянием, их структурной организованностью и согласованностью.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что цель работы достигнута, исследовательские задачи решены, гипотеза подтверждена. Предметом дальнейших исследований может стать выявление дополнительных факторов, которые могут оказать влияние на формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления. Также целесообразным представляется изучение специфики гибких навыков коммуникации у других возрастных групп, поскольку данные навыки формируются на протяжении онтогенеза.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдукеримова, З. К. Коммуникация в межличностном общении / З. К. Абдукеримова // Проблемы педагогического образования. – М.: МПГУ, 2009. – С. 106–108.
2. Адлер, А. Наука жить / А. Адлер. – Киев: Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Акад. проект, 2007. – 232 с.
4. Алмаши, С. И. Коммуникативная компетентность как составляющая готовности к педагогической инновационной деятельности / С. И. Алмаши // Вестн. НВГУ. – 2013. – № 4. – С. 13–18.
5. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
7. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 288 с.
8. Андреева, Г. М. К истории становления социальной психологии в России / Г. М. Андреева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 6–17.
9. Андреева, Г. М. Современная социальная психология на Западе. Теоретические ориентации / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 503 с.
10. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.

11. Антонова, Л. Г. Коммуникативные способности и медиаграмотность студента-гуманитария / Л. Г. Антонова, А. А. Постнова // Ярославск. пед. вестник. – 2014. – Т. 1, № 4. – С. 185–188.
12. Асмолов, А. Г. Ну и молодежь пошла... Куда? / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. – № 4(42). – С. 2–4.
13. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
14. Барабанщиков, В. А. Познание в структуре общения / В. А. Барабанщиков // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2009. – № 2. – С. 8–15.
15. Бацунов, С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Концепт. – 2018. – № 4. – С. 12-21.
16. Белкина, В. Н. Возрастная динамика рефлексии на разных стадиях педагогической профессионализации / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // Ярославск. пед. вестник. – 2003. – № 1(34). – С. 120–124.
17. Белохвостова, С. В. Формирование подростка как субъекта общения / С. В. Белохвостова // Психология: Респ. меж-ведомст. науч. сб. Вып. 10: Психологические проблемы воспитания и обучения: В свете идей Л. С. Выготского. Минск: Нар. асвета, 1990. – С. 96–102.
18. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М.: Фаир-Пресс, 2000. – 480 с.
19. Бехтерев, В. М. Избранные труды по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – М.: Наука, 1994. – 400 с.
20. Богомолова, Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации / Н. Н. Богомолова. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.

21. Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев. – М.: Просвещение, 2003. – 274 с.
22. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
23. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
24. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
25. Быстрова, Е. А. Коммуникативная методика в формировании коммуникативных навыков / Е. А. Быстрова // Воспитание в детском саду. – 1996. – № 1. – С. 3-8.
26. Васильев, Г. С. Проблемы коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: автореф. дис. 19.00.05... канд. психол. наук: / Г. С. Васильев. – М.: МГУ, 1977. – 21 с.
27. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М.: Изд-во «Ось», 2009. – 176 с.
28. Веккер, Л. М. Психические процессы: в 2 т. Т. 1 / Л. М. Веккер. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1974. – 334 с.
29. Войтик, И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления / И. М. Войтик, И. Н. Семенов. – Новосибирск: СибАГС, 2001. – 144 с.
30. Волкова, М. Э. Формирование soft-skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ / М. Э. Волкова // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – № 2(15). – С. 224–226.
31. Вундт, В. Введение в психологию / В. Вундт. – М.: URSS, 2019. – 168 с.
32. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – 512 с.
33. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 499 с.

34. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
35. Гаврилова, Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107–114.
36. Ганзен, В. А. Системное описание функционирования психики человека в актуальном времени / В. А. Ганзен // Вестник ЛГУ. Сер. 6. Психологические науки. – 1986. – Вып. 1. – С. 62–69.
37. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1984. – 176 с.
38. Гарбер, Е. И. Методика профессиографии / Е. И. Гарбер, В. В. Козача. – Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 1992. – 278 с.
39. Глозман, Ж. М. Общение и здоровье личности / Ж. М. Глозман. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
40. Глушко, И. В. Социальное доверие в контексте межличностных отношений / И. В. Глушко // ИСОМ. – 2014. – № 2. – С. 213-216.
41. Голубева, Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 304 с.
42. Гуляева, И. В. Потенциал интерактивного обучения в становлении полноценных межличностных отношений учащихся среднего профессионального образования / И. В. Гуляева // Вестник ЧГПУ. – 2014. – № 1. – С. 84-92.
43. Давидова, В. А. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать [Электрон. ресурс] / В. А. Давидова // Theory&Practice: сайт. – URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 11.12.2020).
44. Данилин, К. Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы / К. Е. Данилин // Межличностное восприятие в группе. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 124–152.

45. Дробышевская, И. В. Сравнительное исследование особенностей эмоционального интеллекта и самоотношения у студентов профессий социальной сферы в период обучения в вузе / И. В. Дробышевская // Вестник БГУ. – 2012. – № 1(1). – С. 207–212.
46. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
47. Духновский, С. В. Карьерные предпочтения и профессионально-психологические типы студентов вузов / С. В. Духновский // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 69-75.
48. Дубинина, Л. А. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л. А. Дубинина // Обучение и воспитание. – 2005. – № 10. – С. 3–11.
49. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
50. Елеференко, И. О. Синергизм эмпатии / И. О. Елеференко // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2007. – № 4. – С. 77–88.
51. Жуина, Д. В. Изучение карьерных компетенций выпускников педагогического вуза / Д. В. Жуина // Актуальные проблемы психологии и дефектологии: междунар. науч.-практ. конф. с элементами науч. школы для молодых ученых «48-е Евсевьевские чтения», посв. 50-летию института (2012; Саранск) / под общ. ред. Н. В. Рябовой, Г. А. Винокуровой. - Саранск, 2012. – С. 62–65.
52. Защиринская, О. В. Концептуальные представления о структуре общения / О. В. Защиринская // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. Социология. – 2013. – № 4. – С. 185–201.
53. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

54. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 125–129.
55. Иванова, Е. М. Психологическая системная профессиография / Е. М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
56. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Вестн. евразийск. науки. – 2017. – № 1(38). – С. 1–8.
57. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
58. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
59. Карасева, Н. И. К вопросу об исследовании коммуникативных способностей / Н. И. Карасева // Психологическая наука: проблемы и перспективы. Ч. 3. – Киев, 1990. – С. 43–44.
60. Карпов, А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография / А. А. Карпов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2014. – 272 с.
61. Карпов, А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография / А. В. Карпов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. – 744 с.
62. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. – М.: Института психологии РАН, 2004. – 562 с.
63. Карпов, А. В. Психологический анализ деятельности / А. В. Карпов, И. Г. Савин. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 144 с.
64. Карпов, А. В. Психология сознания: метасистемный подход / А. В. Карпов. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.

65. Карпов, А. В. Психология профессиональной адаптации: монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. – Ярославль: Ин-т «Открытое Общество», 2003. – 161 с.

66. Карпов, А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности / А. А. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 208 с.

67. Карпова, Е. В. Рефлексивность как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик педагогической деятельности / Е. В. Карпова, О. А. Иванова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. II всерос. интернет-конф. – Ярославль, 2012. – С. 128–132.

68. Карпова, Е. В. Специфика профессионально важных качеств современного педагога / Е. В. Карпова // Современные тенденции развития начального и эстетического образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 241–243.

69. Кашапов, М. М. Коммуникативная компетентность фармацевтических специалистов / М. М. Кашапов, О. В. Желткевич // Изв. Иркутск. гос. ун-та. Сер. Психология. – 2018. – Т. 23. – С. 50–58.

70. Кидрон, А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Кидрон. – Ленинград, 1981. – 253 с.

71. Кленова, М. А. Динамика развития эмоционального интеллекта у студентов вуз / М. А. Кленова // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – № 2. – С. 176–182.

72. Ключева, Н. В. Формирование социально-психологической компетентности государственных служащих / Н. В. Ключева // Изв. Дагестанск. гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 4(17). – С. 12–16.

73. Козлов, В. В. Диагностика коммуникативной толерантности среди студентов творческих и нетворческих специальностей / В. В. Козлов,

Н. Г. Санникова // Вестн. Ярославск. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (25). – С. 76–78.

74. Козлова, Н. В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход / Н. В. Козлова. – Томск: ТПУ, 2007. – 201 с.

75. Колкер, Я. М. Речевые способности: как их формировать? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Воспитание в школе. – 2010. – № 4. – С. 30–33.

76. Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова // Специальное образование. – 2010. – № 3. – С. 29–41.

77. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.

78. Кукуев, Е. А. К вопросу об определении понятия «Коммуникативные способности личности» / Е. А. Кукуев // Сиб. пед. журнал. – 2004. – № 3. – С. 143–146.

79. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 472–492.

80. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

81. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов: доп. М-вом образования РФ / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

82. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 581 с.

83. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

84. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. - М.: Моск. психол. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 424 с.
85. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. - СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
86. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
87. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
88. Михеева, Г. А. Формирование системы межличностных отношений студентов / Г. А. Михеева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2008. - № 30(67). – С. 404–409.
89. Москвичева, Н. Л. Динамика образа профессии и мотивации учебной деятельности у студентов начальных курсов / Н. Л. Москвичева // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. Социология. – 2010. – № 4. – С. 38–44.
90. Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 1090 с.
91. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
92. Нижегородцева, Н. В. Инновационные тенденции в организации обучения студентов в современной высшей школе / Н. В. Нижегородцева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: мат-лы науч.-практ. конф. – 2016. – С. 385–390.
93. Ньюком, Т. М. Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов / Т. М. Ньюком // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 16–31.

94. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 218 с.
95. Овчинников, М. В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза / М. В. Овчинников // Научные исследования в образовании. – 2007. – № 5. – С. 151–155.
96. Павлова, Е. В. Динамика профессиональной мотивации в учебно-профессиональной деятельности студентов бакалавриата / Е. В. Павлова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 7–8(23–24). – С. 8–11.
97. Пашукова, Т. И. Теории общения в отечественных и зарубежных психологических исследованиях / Т. И. Пашукова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – № 1. – С. 38–52.
98. Петровская, Л. А. Общение, компетентность, тренинг. Изб. тр. / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 387 с.
99. Петровский, А. В. О некоторых феноменах межличностных отношений в коллективе / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1976. – № 3. – С. 16–25.
100. Платонов, К. К. Проблема способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
101. Платонова, Р. И. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов / Р. И. Платонова, Г. Б. Михина // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 4(25). – С. 12–21.
102. Поваренков, Ю. П. Коммуникативная толерантность как фактор эффективности педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы / Ю. П. Поваренков, А. Д. Сидорова // Человеческий фактор: социальный психолог – 2019. – № 1. – С. 349–358.
103. Поваренков, Ю. П. Определение и классификация деятельностно важных качеств профессионала / Ю. П. Поваренков // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч. I.: мат-лы VIII Всерос. науч.-практ. конф. (19-20 ноября 2018 г.). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 22–29.

104. Поваренков, Ю. П. Системогенетический подход к выделению и классификации профессиональных задач личности / Ю. П. Поваренков // Ярославск. пед. вестн. – 2016. – № 2. – С. 127–134.

105. Практическая психодиагностика: методики и тесты: учебное пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2011. – 672 с.

106. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда: учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

107. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: метод. рек. для студентов / Н. А. Зимина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с.

108. Раицкая, Л. К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2018. – № 3. – С. 350–363.

109. Рассказова, О. В. Развитие межличностных отношений как фактор управления субъектами образования в вузе / О. В. Рассказова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – № 14. – С. 72–75.

110. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.

111. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. – 512 с.

112. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

113. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 705 с.

114. Рыжов, Б. Н. Системная психология / Б. Н. Рыжов. – М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. – 356 с.

115. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция / А. Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
116. Сборник психологических тестов. Ч. I: пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.
117. Свенцицкий, А. Л. Социальная психология: учеб. / А. Л. Свенцицкий. – М.: ТК Велби, Проспект, 2004. – 336 с.
118. Сидоренков, А. В. Модель проявления идентификации и идентичности в малой группе / А. В. Сидоренков, Н. С. Горбатенко // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 1. – С. 55–58.
119. Слостенин, В. А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации / В. А. Слостенин // Ученые записки. – 2006. – № 2. – С. 7–19.
120. Смирнова, Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы / Е. А. Смирнова. – Шуя: Весть, 2006. – 132 с.
121. Соколов, Е. А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария / Е. А. Соколов. – М.: Университетская книга, 2009. – 480 с.
122. Сосницкая, О. В. Soft skills: мягкие навыки твердого характера / О. В. Сосницкая [Электрон. ресурс] // Новости и аналитика о Германии, России, Европе, мире. – Режим доступа: [https://www.dw.com/ru/soft-skills%](https://www.dw.com/ru/soft-skills%20) (дата обращения: 11.03.2019).
123. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
124. Степанова, Л. Н. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л. Н. Степанова, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – Т. 21, № 8. – 2019. – С. 65–89.
125. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с.

126. Тарасенко, М. Л. О некоторых особенностях затрудненного общения в студенческой среде / М. Л. Тарасенко // Окружная науч.-практ. конф. «VI Знаменские чтения»: сб. тезисов. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – С. 66–67.

127. Уварина, Н. В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога / Н. В. Уварина, А. В. Савченков // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – № 3(45). – С. 27–35.

128. Федосеева, И. А. Развитие системы социального воспитания студенческой молодёжи педагогического вуза на основе гендерного подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. А. Федосеева. – М., 2013. – 439с.

129. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.

130. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

131. Фефелова, В. И. Понятия «общение», «коммуникация» и «коммуникативная культура» в философском аспекте / В. И. Фефелова // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – № 1. – С. 25–35.

132. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

133. Фрейд, З. Я и Оно / З. Фрейд. – М.: МЕТТЭМ, 1990. – 56 с.

134. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: АСТ МОСКВА, 2009. – 635 с.

135. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

136. Целуйко, В. М. Психологические основы педагогического общения / В. М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 242 с.

137. Цымбалюк, А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова // Ярославск. пед. вестник. – 2019. – № 6. – С. 120–127.

138. Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Д. Шадриков / Вестн. Ярославск. гос. ун-та. Сер. Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

139. Шадриков, В. Д. О соотношении теоретических и прикладных исследований в психологии / В. Д. Шадриков // Проблемы психологического анализа трудовой деятельности: сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГУ, 1986. – С. 5–9.

140. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982, – 185 с.

141. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности как системы / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 3. – С. 33–46.

142. Шайхутдинова, Х. А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности / Х. А. Шайхутдинова // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8, № 2(27). – С. 101.

143. Швырков, В. Б. Введение в объективную психологию: нейрональные основы психики / В. Б. Швырков // Избранные труды. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – 164 с.

144. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

145. Юнг, К. Г. Очерки по психологии бессознательного / К. Г. Юнг. – М.: Когито-Центр, 2010. – 352 с.

146. Юнг, К. Г. Структура психики и архетипы / К. Г. Юнг. – М.: Академ. проект, 2007. – 303 с.

147. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л.: Наука Ленингр. отд., 1979. – 263 с.

148. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2, № 4. – С. 222–234.

149. Andrews, J. Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study / J. Andrews, H. Higson // *Higher Education in Europe*. – 2008. – Vol. 33(4). – P. 411–422.
150. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1986. – 617 p.
151. Baringer, D. K. Immediacy in the classroom: Student immediacy / D. K. Baringer, J. C. McCroskey // *Communication Education*. – 2000. – № 49(2). – P. 178–186.
152. Breithaupt, F. The bad things we do because of empathy / F. Breithaupt // *Interdisciplinary Science Reviews*. – 2018. – № 43(2). – P. 166–174.
153. Cai, W. Natural Reflection, Phenomenological Reflection and Hyperreflexivity / W. Cai // *Journal of the British Society for Phenomenology*. – 2018. – № 49(4). – P. 308–320.
154. Chassidim, H. Fostering soft skills in project-oriented learning within an agile atmosphere / H. Chassidim, D. Almog, M. Shlomo // *European Journal of Engineering Education*. – 2018. – Vol. 43(4). – P. 638–650.
155. Chell, E. Planning for uncertainty: soft skills, hard skills and innovation / E. Chell, R. Athayde // *Reflective Practice*. – 2011. – Vol. 12(5). – P. 615–628.
156. Cobb, E. J. Beyond the Classroom: Fostering Soft Skills in Pre-Professional LIS Organizations / E. J. Cobb, J. Meixelsperger, K. K. Seitz // *Journal of Library Administration*. – 2015. – Vol. 55(2). – P. 114–120.
157. Connell, Ju. Soft Skills: The Neglected Factor in Workplace Participation? / Ju. Connell // *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*. – 1998. – Vol. 9(1). – P. 69–89.
158. Ericson, Ph. M. Two longitudinal studies of communication apprehension and its effects on college students' success / Ph. M. Ericson, J. W. Gardner // *Communication Quarterly*. – 1992. – № 40(2). – P. 127–137.

159. Fagiano, M. Relational Empathy / M. Fagiano // *International Journal of Philosophical Studies*. – 2019. – № 27(2). – P. 162–179.

160. Fernandez, F. Examining relationships between soft skills and occupational outcomes among U.S. adults with-and without-university degrees / F. Fernandez, L. Huacong // *Journal of Education and Work*. – 2019. – Vol. 32(8). – P. 650–664.

161. Fixsen, A. Ridge Self-care and entrepreneurism: an ethnography of soft skills development for higher education staff / A. Fixsen, S. Cranfield, D. Ridge // *Studies in Continuing Education*. – 2018. – Vol. 40(2). – P. 181–197.

162. Gibb, St. Soft skills assessment: theory development and the research agenda / St. Gibb // *International Journal of Lifelong Education*. – 2014. – Vol. 33(4). – P. 455–471.

163. Goffman, E. Interaction ritual. Essays on Face-to-face Behavior / E. Goffman. – Garden City, N.Y.: Doubleday, 1967. – 270 p.

164. Guillet, B. D. What Can Educators Do to Better Prepare Women for Leadership Positions in the Hospitality Industry? The Perspectives of Women Executives in Hong Kong / B. D. Guillet, A. Pavesi, C. Hsu, K. Weber // *Journal of Hospitality & Tourism Education*. – 2019. – Vol. 31(4). – P. 197–209.

165. Heath, C. P. M. The Technical and Non-Technical Skills Needed by Canadian-Based Mining Companies / C. P. M. Heath // *Journal of Geoscience Education*. – 2000. – Vol. 48(1). – P. 5–18.

166. Holohan, A. Transformative Training in Soft Skills for Peacekeepers: Gaming for Peace / A. Holohan // *International Peacekeeping*. – 2019. – Vol. 26(5). – P. 556–578.

167. Hovland, C. I. Communication and persuasion / C. I. Hovland, I. L. Janis, H. H. Kelley. – New Haven, CT: Yale University Press, 1953. – 315 p.

168. Kaburise, Ph. Improving soft skills and communication in response to youth unemployment / Ph. Kaburise // *International Journal of African Renaissance Studies - Multi-, Inter- and Transdisciplinarity*. – 2016. – Vol. 11(2). – P. 87–101.

169. Kelley, H. H. Interpersonal relations: A theory of interdependence / H. H. Kelley, J. W. Thibaut. – N.Y.: Wiley, 1978. – 341 p.

170. Knobbs, C. G. An approach to developing independent learning and non-technical skills amongst final year mining engineering students / C. G. Knobbs, D. J. Grayson // *European Journal of Engineering Education*. – 2012. – Vol. 37(3). – P. 307–320.

171. Koyanagi, S. Impact of Intercultural Communication During Short-term Study-abroad of Japanese Students: Analysis from a Perspective of Cognitive Modification / S. Koyanagi // *Journal of Intercultural Communication Research*. – 2018. – № 47(2). – P. 105–120.

172. Kyllonen, P. C. Soft Skills for the Workplace / P. C. Kyllonen // *Change: The Magazine of Higher Learning*. – 2013. – Vol. 45(6). – P. 16–23.

173. Martin, M. M. Roommate similarity: Are roommates who are similar in their communication traits more satisfied? / M. M. Martin, C. M. Anderson // *Communication Research Reports*. – 1995. – № 12(1). – P. 46–52.

174. Martin, M. M. Students' motives for communicating with their instructors / M. M. Martin, S. A. Myers, T. P. Mottet // *Communication Education*. – 1990. – № 48(2). – P. 155–164.

175. Mead, G. H. Mind, self, and society: from the Standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. – Chicago; London: The University of Chicago Press, 1992. – 401 p.

176. Moscovici, S. The phenomenon of social representations / S. Moscovici // *Social representations*. – Cambridge University Press, Cambridge, 1984. – P. 3–69.

177. Osgood, C. E. The measurement of meaning / C. E. Osgood, G. J. Suci, P. H. Tannenbaum. – Urbana, Chicago and London: University of Illinois Press, 1957. – 342 p.

178. Punyanunt-Carter, N. M. Analyzing College Students from Divorced and Intact Families and Their Family Communication Patterns and Interpersonal Communication Motives / N. M. Punyanunt-Carter, J. R. LaFreniere, M. S. Norman, M. J. Colwell // *Southern Communication Journal*. – 2019. – № 84(4). – P. 219–232.

179. Quan-Haase, A. University Students' Local And Distant Social Ties: Using and integrating modes of communication on campus, *Information / A. Quan-Haase // Communication & Society*. – 2007. – № 10(5). – P. 671–693.

180. Raven, J. Competence in Modern Society: its identification, development and release / J. Raven. – Oxford: Oxford Psychological Press, 1984. – 251 p.

181. Rubin, R. B. A longitudinal study of college students' communication competence / R. B. Rubin, E. E. Graham, J. T. Mignerey // *Communication Education*. – 1990. – № 39(1). – P. 1–14.

182. Schutz, W. C. FIRO: A Three-dimensional Theory of Interpersonal Behavior / W. C. Schutz. – N.Y.: Rinehart, 1958. – 267 p.

183. Singhal, A. Assertiveness as communication competence a comparison of the communication styles of American and Japanese students / A. Singhal, M. Nagao // *Asian Journal of Communication*. – 1993. – № 3(1). – P. 1–18.

184. Tan, Ch. Comprehensive Healthcare module: medical and pharmacy students' shared learning experiences / Ch. Tan, A. Jaffar, S. Tong, M. Sh. Hamzah, M. Nabishah // *Medical Education Online*. – 2014. – Vol. 19(1). – P. 15–24.

185. Tsaoussi, A. I. Using soft skills courses to inspire law teachers: a new methodology for a more humanistic legal education / A. I. Tsaoussi // *The Law Teacher*. – 2020. – Vol. 54(1). – P. 1–30.

186. Varela, O. E. Teaching core soft skills into business curriculum: Can we teach longitudinally? / O. E. Varela // *Journal of Education for Business*. – 2019. – Vol. 24(2). – P. 2–23.

187. Vaughan, K. The role of apprenticeship in the cultivation of soft skills and dispositions / K. Vaughan // *Journal of Vocational Education & Training*. – 2017. – Vol. 69(4). – P. 540–557.

188. Velasco, M. S. More than just good grades: candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates / M. S. Velasco // *Journal of Business Economics and Management*. – 2012. – Vol. 13(3). – P. 499–517.

189. Wiginton, K. Using the Anger Response Inventory to Evaluate the Effect of Shame and Guilt on Interpersonal Communication Skills / K. Wiginton, D. J. Rhea, J. Oomen // American Journal of Health Education. – 2004. – № 35(3). – P. 152–157.

190. Wolfe, K. L. Using Hotel Supervisors' Emotional Intelligence as a Benchmark for Hospitality Students / K. L. Wolfe, W. J. Phillips, A. Asperin // Journal of Hospitality & Tourism Education. – 2014. – Vol. 26(1). – P. 2–9.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Протокол экспертной оценки

Таблица 1

#### Протокол экспертного оценивания студентов 1-4 курсов

Испытуемый № п/п	Курс	Эмоционально- волевой компонент	Интерактивно- коммуникативный компонент	Мотивационно- целевой компонент	Рефлексивный компонент
1	2	3	4	5	6
1	4	3	2	1	2
2	2	2	1	2	2
3	2	2	2	2	1
4	2	1	2	1	2
5	4	3	2	2	3
6	4	2	1	3	3
7	1	1	2	1	1
8	1	2	1	1	1
9	3	3	2	2	3
10	2	1	1	2	2
11	1	2	1	1	2
12	3	3	2	1	2
13	4	3	3	3	3
14	2	1	2	1	1
15	2	2	2	1	2
16	4	3	3	2	3
17	1	2	2	1	2
18	3	3	2	3	2
19	4	3	3	2	3
20	1	2	1	1	1
21	4	2	3	3	3
22	2	1	2	3	1
23	1	2	1	1	1
24	3	3	2	3	2
25	3	3	3	2	3
26	1	1	2	1	2
27	4	3	3	3	3
28	1	1	2	1	2
29	1	1	1	1	1
30	3	3	2	2	2
31	4	3	2	3	3
32	1	2	2	1	1
33	3	3	2	3	3
34	4	3	3	2	3
35	2	2	1	1	1

1	2	3	4	5	6
36	1	1	1	2	2
37	3	2	2	3	2
38	4	3	2	3	3
39	4	3	3	3	3
40	4	3	2	2	2
41	3	2	2	2	3
42	1	1	1	2	1
43	3	2	2	3	3
44	4	3	2	2	3
45	4	3	3	3	3
46	1	2	2	2	2
47	1	2	1	1	1
48	2	2	2	2	2
49	1	1	1	1	1
50	3	3	2	2	2
51	2	1	2	1	1
52	3	2	1	1	2
53	4	2	1	1	3
54	4	3	3	2	2
55	1	1	2	2	2
56	3	2	2	3	2
57	1	1	1	2	1
58	4	3	2	1	3
59	3	2	3	2	1
60	2	2	1	2	1
61	4	3	3	1	3
62	3	2	2	1	2
63	1	2	1	1	1
64	2	1	2	1	1
65	4	2	2	1	2
66	3	3	2	1	2
67	1	1	1	1	2
68	2	3	1	1	2
69	1	1	1	1	1
70	1	2	1	3	1
71	4	3	1	3	3
72	3	3	1	2	2
73	1	1	3	1	1
74	2	1	1	2	2
75	4	3	2	3	3
76	2	2	1	2	2
77	1	1	1	2	2
78	3	2	2	2	2
79	1	1	2	2	2
80	4	3	3	3	3
81	2	2	2	2	1
82	2	2	3	1	2
83	1	1	1	1	1
84	1	1	2	2	1
85	4	3	2	3	3
86	3	3	1	3	3
87	3	2	2	2	3
88	1	1	2	1	2

1	2	3	4	5	6
89	1	2	2	2	2
90	4	3	1	3	3
91	4	2	3	3	3
92	1	2	2	1	2
93	2	2	3	3	2
94	3	2	2	2	2
95	2	1	3	3	2
96	1	1	1	2	3
97	4	3	3	2	3
98	3	3	3	2	3
99	2	2	3	3	2
100	1	1	1	3	1
101	2	2	2	2	
102	4	3	1	3	3
103	2	2	2	3	2
104	1	1	1	2	3
105	3	2	1	3	3
106	3	2	2	1	3
107	1	1	3	1	1
108	4	2	3	3	3
109	2	2	3	2	3
110	3	2	2	3	3
111	2	2	2	2	2
112	2	3	2	1	1
113	1	2	2	2	2
114	4	3	2	2	3
115	3	2	1	1	2
116	2	1	1	2	1
117	2	3	1	1	1
118	4	2	1	2	2
119	2	1	2	2	2
120	1	1	1	1	2
121	4	3	2	3	3
122	1	2	2	2	
123	3	3	2	2	3
124	2	2	2	1	1
125	1	1	1	2	2
126	3	3	3	3	3
127	3	2	1	1	3
128	2	1	2	2	2
129	4	3	3	3	2
130	2	1	1	3	2
131	3	3	2	1	3
132	1	1	2	2	2
133	2	2	2	2	1
134	4	3	2	3	3
135	2	2	1	1	2
136	1	1	3	1	1
137	4	3	3	3	3
138	3	2	2	3	3
139	4	3	3	2	3
140	2	1	3	3	2
141	3	3	3	3	2

1	2	3	4	5	6
142	1	1	1	1	2
143	2	2	2	1	3
144	4	3	1	3	3
145	3	3	3	2	3
146	3	2	3	2	3
147	2	2	2	2	2
148	2	1	2	2	2
149	2	2	3		2
150	4	3	3	3	3
151	2	2	2	2	1
152	2	1	1	2	3
153	1	2	2	2	2
154	2	2	3	2	2
155	3	3	3	3	3
156	4	3	3	2	3
157	1	2	1	1	1
158	3	3	2	2	2
159	1	2	1	1	1
160	4	3	3	2	3
161	2	2	2	1	1
162	3	3	2	2	3
163	1	2	2	2	2
164	2	3	3	2	2
165	2	2	2	1	2
166	4	3	3	3	3
167	1	1	1	2	2
168	2	2	2	1	2
169	3	3	3	3	3
170	3	2	2	2	2
171	1	1	1	2	1
172	2	3	2	2	2
173	4	3	2	3	3
174	1	1	2	2	2
175	3	3	3	2	2
176	1	1	1	1	2
177	4	3	3	2	3
178	1	1	1	2	2
179	3	2	3	3	3
180	3	3	1	3	2
181	2	1	2	2	2
182	1	2	2	1	1
183	4	3	3	3	3
184	3	2	2	2	3
185	1	1	2	1	1
186	2	2	1	1	2
187	1	1	1	1	1
188	3	3	2	3	3
189	4	3	3	3	3
190	1	2	1	2	2
191	2	2	2	3	3
192	1	1	2	1	1
193	3	2	1	1	3
194	2	2	1	1	2
195	1	2	2	2	2

Результаты первичных оценок

Таблица 2

Результаты первичных оценок по методикам: «Диагностика социальной эмпатии» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), «Шкала самооценки силы воли» (Н. Н. Обозов), «Шкала коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко), «Оценка мотивации аффилиации» (А. Мехрабиан), «Шкала эмоциональной возбудимости» (В. Брайтвайт, модификация А. А. Рукавишников)

№ п/п	Социальная эмпатия	Эмоциональная осведомленность (EIS)	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других	Эмоциональный интеллект	Ретроспективная рефлексия деятельности (ИМР)	Рефлексия настоящей деятельности	Рассмотрение будущей деятельности	Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	Индивидуальная мера рефлексивности	Шкала самооценки силы воли	Коммуникативная толерантность	Стремление к принятию	Страх отвержения	Контроль собственного эмоционального состояния	Эмоциональная возбудимость
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
2	26	16	6	11	11	11	55	33	38	21	31	123	16	47	111	146	12	45
3	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
4	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
5	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
6	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
7	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
8	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
9	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
10	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
11	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
12	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
13	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	21	81	118	135	4	45

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
14	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42
15	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
16	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
17	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
18	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41
19	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
20	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50
21	13	6	6	10	9	10	41	34	31	30	29	124	23	33	115	92	9	46
22	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	46	138	149	8	54
23	30	13	0	9	13	8	43	40	38	31	37	146	20	29	92	117	11	56
24	26	10	-1	2	9	11	31	42	38	44	33	157	18	43	153	106	8	45
25	25	17	4	10	6	10	47	37	32	30	33	132	16	72	97	194	20	51
26	25	15	-14	6	12	12	31	39	31	39	40	149	25	44	124	123	14	47
27	28	9	4	8	9	10	40	32	39	43	43	157	26	27	153	107	7	36
27	29	9	7	6	8	8	38	40	37	36	42	155	23	70	118	139	17	39
29	21	-2	-6	-7	-7	-6	-28	34	38	43	33	148	24	71	85	139	20	49
30	23	5	4	4	12	12	37	40	31	45	34	150	19	38	111	106	7	40
31	25	10	1	11	4	9	35	32	39	45	36	152	21	65	137	131	14	40
32	26	7	-3	8	2	2	16	47	29	28	40	144	16	41	86	166	13	49
33	16	10	-2	8	8	10	34	45	41	46	42	174	21	79	110	129	14	41
34	19	3	4	6	13	11	37	30	38	20	34	122	25	30	107	134	10	29
35	20	8	-4	7	7	2	20	34	32	27	30	123	16	47	132	120	8	56
36	24	8	7	8	6	10	39	30	40	41	29	140	25	63	101	129	13	47
37	29	6	-9	4	7	4	12	36	46	41	31	154	26	17	139	120	16	49
38	25	10	7	10	9	8	44	35	32	42	38	147	25	30	107	134	10	29
39	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
40	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
41	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
42	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
43	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
44	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
45	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
46	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
47	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
48	26	16	6	11	11	11	55	33	38	21	31	123	16	47	111	146	12	45
49	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
50	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
51	26	16	6	11	11	11	55	33	38	21	31	123	16	47	111	146	12	45
52	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
53	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
54	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
55	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
56	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
57	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
58	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
59	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
60	26	16	6	11	11	11	55	33	38	21	31	123	16	47	111	146	12	45
61	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	21	81	118	135	4	45
62	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
63	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
64	26	16	6	11	11	11	55	33	38	21	31	123	16	47	111	146	12	45
65	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
66	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
67	26	16	6	11	11	11	55	33	38	21	31	123	16	47	111	146	12	45
68	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42
69	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
70	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
71	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
72	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
73	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
74	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
75	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	21	81	118	135	4	45
76	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42
77	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
78	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
79	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
80	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
81	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
82	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
83	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
84	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
85	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
86	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
87	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
88	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
89	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
90	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	21	81	118	135	4	45
91	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
92	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
93	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
94	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
95	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
96	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
97	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
98	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
99	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42
100	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
101	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
102	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
103	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
104	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
105	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
106	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
107	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
108	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
109	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
110	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
111	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
112	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42
113	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
114	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	21	81	118	135	4	45
115	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
116	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
117	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
118	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
119	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
120	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50
121	13	6	6	10	9	10	41	34	31	30	29	124	23	33	115	92	9	46
122	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
123	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41
124	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
125	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
126	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	10	93	60	115	18	54
127	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
128	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
129	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
130	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
131	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
132	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50
133	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
134	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
135	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
136	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
137	13	6	6	10	9	10	41	34	31	30	29	124	23	33	115	92	9	46
138	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
139	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
140	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	46	138	149	8	54
141	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	46	138	149	8	54
142	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
143	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38
144	13	6	6	10	9	10	41	34	31	30	29	124	23	33	115	92	9	46
145	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41
146	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
147	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
148	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
149	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
150	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	21	81	118	135	4	45
151	19	10	0	0	2	-1	11	32	32	37	39	140	18	52	120	145	11	42
152	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
153	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50
154	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	46	138	149	8	54
155	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
156	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
157	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
158	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41
159	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50
160	13	6	6	10	9	10	41	34	31	30	29	124	23	33	115	92	9	46
161	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
162	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	46	138	149	8	54
163	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
164	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	14	67	132	101	10	38

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
165	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
166	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
167	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
168	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
169	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41
170	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
171	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
172	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	46	138	149	8	54
173	19	-4	-6	-2	-5	-6	-23	39	34	36	33	142	15	67	117	121	14	38
174	25	9	-4	5	6	8	24	34	37	34	32	137	21	40	156	106	8	57
175	29	17	-1	12	18	17	63	34	37	33	31	135	25	52	154	98	10	55
176	25	12	12	12	3	8	47	33	36	32	30	131	28	30	134	77	11	50
177	12	9	-6	0	10	5	18	37	36	38	29	140	19	49	92	128	13	54
178	17	11	-7	-2	11	9	22	32	39	37	30	138	20	62	140	124	9	44
179	29	12	10	10	11	11	54	33	33	43	34	143	16	38	97	158	8	45
180	28	10	-4	5	5	-1	15	38	39	45	39	161	21	52	101	155	15	43
181	23	11	5	6	11	12	45	40	35	36	38	149	24	28	137	102	9	43
182	29	-1	-8	4	0	6	1	36	34	41	33	144	10	93	60	115	18	54
183	17	17	5	9	12	9	52	38	36	41	42	157	21	81	118	135	4	45
184	17	0	-3	2	-5	0	-6	25	29	28	29	111	18	52	120	145	11	42
185	27	10	-2	2	8	8	26	39	37	44	39	159	25	58	117	147	12	51
186	29	8	10	12	5	8	43	32	39	35	32	138	23	63	99	81	12	44
187	20	12	12	12	8	12	56	36	31	36	38	141	16	18	134	98	8	39
188	19	6	5	2	4	2	19	36	41	42	34	153	27	34	127	117	12	41
189	29	4	4	4	6	2	20	32	30	31	39	132	21	50	122	131	16	56
190	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50
191	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	20	46	138	149	8	54
192	26	12	7	12	10	9	50	35	34	36	32	137	20	29	92	117	11	56
193	30	13	0	9	13	8	43	40	38	31	37	146	18	43	153	106	8	45
194	26	10	-1	2	9	11	31	42	38	44	33	157	14	67	132	101	10	38
195	28	10	-5	12	13	11	41	27	37	36	40	140	24	80	128	133	13	50

**Результаты первичных оценок по методикам:**

«Опросник личностной ориентации» (Э. Шостром, адаптация – А.А. Рукавишников, В. И. Чирков),

«Методика диагностики темперамента» (Я. Стрелю), «Опросник межличностных отношений» (А. А. Рукавишников)

№ п/п	Отношение времени (ПОИ)	Отношение опоры	Ценность самоактуализации	Экзистенциальность (гибкость поведения)	Реактивная чувствительность	Спонтанность	Самоуважение	Принятие себя	Природа человека	Синергия (целостность)	Принятие агрессии	Способность к близким контактам	Динамичность	Настойчивость	Сенсорная чувствительность	Эмоциональная реактивность	Динамичность	Активность	Включенность от индивида к другим (FIRO)	Включенность от других к индивиду	Контроль от индивида к другим	Контроль от других к индивиду	Аффект от индивида к другим	Аффект от других к индивиду	Включенность	Контроль	Аффект	E	W	Коэффициент совместимости
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
1	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
2	17	72	19	23	14	8	10	9	12	9	11	18	11	7	15	9	9	11	7	6	7	4	7	8	13	11	15	21	18	39
3	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
4	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
5	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
6	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
7	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
8	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
9	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
10	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
11	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
12	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
13	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
14	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
15	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
16	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
17	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
18	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26

Продолжение таблицы 3

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
19	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
20	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26
21	11	80	19	18	16	12	12	15	11	6	13	18	14	3	12	15	6	6	6	1	4	2	3	3	7	6	6	13	6	19
22	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
23	17	72	15	18	11	11	14	16	10	5	14	16	7	14	16	9	8	8	7	4	8	4	5	2	11	12	7	20	10	30
24	18	83	19	23	16	12	13	16	10	4	16	21	16	3	7	12	4	10	5	1	5	4	3	5	6	9	8	13	10	23
25	8	49	13	10	12	4	3	11	7	4	10	11	8	6	16	17	7	6	4	6	8	4	4	6	10	12	10	16	16	32
26	12	81	15	20	11	11	12	20	11	5	14	16	12	4	8	8	9	5	4	0	0	7	0	1	4	7	1	4	8	12
27	11	58	16	14	13	5	7	10	9	6	10	10	11	11	12	12	6	9	4	7	8	2	3	3	11	10	6	15	12	27
27	8	71	15	17	15	9	9	16	7	3	11	15	9	7	11	14	9	8	4	3	8	6	3	5	7	14	8	15	14	29
29	18	95	22	23	16	13	14	20	12	8	13	21	14	8	5	16	6	11	5	4	5	5	3	2	9	10	5	13	11	24
30	11	68	13	17	15	8	11	15	9	6	12	16	15	7	14	13	5	7	5	3	9	5	2	1	8	14	3	16	9	25
31	12	61	19	16	12	10	10	11	11	6	11	7	16	6	13	16	7	9	4	3	6	2	5	0	7	8	5	15	5	20
32	13	58	13	15	7	10	12	13	5	4	10	10	9	5	5	10	4	7	6	7	6	7	4	2	13	13	6	16	16	32
33	14	76	16	17	14	8	9	21	11	6	11	13	12	9	12	12	6	9	3	0	3	5	3	5	3	8	8	9	10	19
34	12	86	22	18	18	13	14	14	12	7	16	19	17	6	10	11	9	7	5	7	9	8	4	3	12	17	7	18	18	36
35	12	67	9	17	9	8	6	17	8	6	11	14	13	4	15	13	9	8	4	3	6	5	1	1	7	11	2	11	9	20
36	14	66	18	15	7	9	13	14	13	6	12	15	12	3	14	16	6	11	4	1	3	3	3	1	5	6	4	10	5	15
37	15	71	13	21	14	8	11	15	8	3	13	18	14	6	9	8	8	10	3	2	2	3	0	3	5	5	3	5	8	13
38	12	86	22	18	18	13	14	14	12	7	16	19	17	6	10	11	9	11	5	7	9	8	4	3	12	17	7	18	18	36
39	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
40	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
41	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
42	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
43	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26
44	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
45	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
46	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
47	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40

Продолжение таблицы 3

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
48	17	72	19	23	14	8	10	9	12	9	11	18	11	7	15	9	9	11	7	6	7	4	7	8	13	11	15	21	18	39
49	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
50	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
51	17	72	19	23	14	8	10	9	12	9	11	18	11	7	15	9	9	11	7	6	7	4	7	8	13	11	15	21	18	39
52	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
53	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
54	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
55	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
56	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
57	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
58	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
59	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
60	17	72	19	23	14	8	10	9	12	9	11	18	11	7	15	9	9	11	7	6	7	4	7	8	13	11	15	21	18	39
61	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
62	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
63	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
64	17	72	19	23	14	8	10	9	12	9	11	18	11	7	15	9	9	11	7	6	7	4	7	8	13	11	15	21	18	39
65	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
66	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
67	17	72	19	23	14	8	10	9	12	9	11	18	11	7	15	9	9	11	7	6	7	4	7	8	13	11	15	21	18	39
68	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
69	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
70	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
71	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
72	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
73	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
74	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
75	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
76	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22

Продолжение таблицы 3

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
77	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
78	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
79	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
80	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
81	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
82	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
83	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
84	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
85	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
86	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
87	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
88	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
89	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
90	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
91	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
92	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
93	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
94	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
95	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
96	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
97	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
98	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
99	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
100	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
101	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
102	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
103	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
104	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
105	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26

Продолжение таблицы 3

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
106	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
107	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
108	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
109	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
110	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
111	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
112	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
113	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
114	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
115	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
116	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
117	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
118	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
119	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
120	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26
121	11	80	19	18	16	12	12	15	11	6	13	18	14	3	12	15	6	6	6	1	4	2	3	3	7	6	6	13	6	19
122	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
123	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26
124	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
125	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
126	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
127	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
128	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
129	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
130	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
131	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
132	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26
133	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
134	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
135	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18

Продолжение таблицы 3

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
136	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
137	11	80	19	18	16	12	12	15	11	6	13	18	14	3	12	15	6	6	6	1	4	2	3	3	7	6	6	13	6	19
138	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
139	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
140	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
141	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
142	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
143	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
144	11	80	19	18	16	12	12	15	11	6	13	18	14	3	12	15	6	6	6	1	4	2	3	3	7	6	6	13	6	19
145	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26
146	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
147	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
148	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
149	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
150	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
151	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
152	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
153	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26
154	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
155	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
156	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
157	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
158	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26
159	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26
160	11	80	19	18	16	12	12	15	11	6	13	18	14	3	12	15	6	6	6	1	4	2	3	3	7	6	6	13	6	19
161	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
162	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
163	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
164	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
165	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26

## Окончание таблицы 3

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
166	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
167	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
168	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
169	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26
170	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
171	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
172	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
173	8	64	10	14	12	8	7	10	9	2	11	17	12	8	5	14	6	10	5	5	4	6	2	1	10	10	3	11	12	23
174	15	67	16	15	16	11	9	12	8	5	17	15	5	6	10	16	6	6	7	8	9	4	4	8	15	13	12	20	20	40
175	12	91	21	21	19	15	13	12	11	6	18	20	14	5	18	11	5	9	7	5	9	8	6	1	12	17	7	22	14	36
176	15	95	20	19	19	13	14	18	14	8	21	20	13	8	14	15	7	10	7	9	8	3	2	3	16	11	5	17	15	32
177	15	91	18	24	20	14	13	19	8	7	22	23	5	4	9	10	10	8	3	0	3	0	0	3	3	3	3	6	3	9
178	16	89	20	21	21	10	13	17	12	8	18	21	12	7	6	18	5	5	4	4	7	5	3	3	8	12	6	14	12	26
179	10	71	16	17	12	11	8	10	12	4	13	13	10	9	12	14	8	7	6	5	6	7	5	2	11	13	7	17	14	31
180	15	66	13	18	15	7	11	14	7	4	12	17	15	6	14	9	11	11	6	4	6	3	2	2	10	9	4	14	9	23
181	14	88	21	20	19	15	12	16	10	7	17	17	14	8	16	10	10	6	6	7	5	6	3	5	13	11	8	14	18	32
182	12	81	17	18	20	9	11	15	7	5	19	17	16	5	16	14	6	13	2	4	6	3	1	1	6	9	2	9	8	17
183	16	73	15	18	14	13	10	15	11	6	12	14	5	6	9	16	9	9	3	3	6	5	3	0	6	11	3	12	8	20
184	13	66	16	17	15	7	9	13	11	5	8	12	15	4	14	7	10	8	3	2	5	5	3	4	5	10	7	11	11	22
185	12	84	18	19	17	9	12	15	13	5	17	20	10	10	15	15	8	6	5	4	6	3	5	3	9	9	8	16	10	26
186	12	81	17	16	13	11	13	14	11	6	15	17	18	5	16	8	5	7	3	0	9	2	1	3	3	11	4	13	5	18
187	19	95	22	28	17	12	16	17	11	7	16	21	14	8	9	12	7	9	6	2	5	2	3	3	8	7	6	14	7	21
188	22	98	20	28	20	15	15	21	8	8	19	22	9	12	10	14	11	6	5	1	6	6	4	4	6	12	8	15	11	26
189	16	66	18	16	14	7	12	12	11	7	10	16	6	5	17	9	6	8	4	6	5	1	3	4	10	6	7	12	11	23
190	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26
191	15	78	21	21	20	12	11	10	12	9	14	18	16	6	14	16	10	7	4	6	5	3	3	3	10	8	6	12	12	24
192	17	72	15	18	11	11	14	16	10	5	14	16	7	14	16	9	8	8	7	4	8	4	5	2	11	12	7	20	10	30
193	18	83	19	23	16	12	13	16	10	4	16	21	16	3	7	12	4	10	5	1	5	4	3	5	6	9	8	13	10	23
194	11	65	15	12	15	13	10	13	9	4	11	10	9	11	7	12	13	8	5	4	8	2	4	3	9	10	7	17	9	26
195	17	61	11	14	10	9	9	15	10	3	13	14	12	5	8	14	8	9	5	3	9	3	3	3	8	12	6	17	9	26

Результаты исследования структуры гибких навыков коммуникации студентов

Таблица 4

Оценка мультиколлинеарности мотивационно-целевых характеристик

	Отношение времени (ПОИ)	Отношение опоры	Ценность самоактуализации	Экзистенциальность (гибкость поведения)	Реактивная чувствительность	Спонтанность	Самоуважение	Принятие себя	Природа человека	Синергия (целостность)	Принятие агрессии	Стремление к принятию	Страх отвержения	Способность к близким контактам	Индивидуальная мера рефлексивности
Отношение времени (ПОИ)	1,00	0,48	0,41	0,69	0,27	0,38	0,61	0,43	0,19	0,49	0,35	0,14	-0,16	0,50	-0,00
Отношение опоры	0,48	1,00	0,72	0,81	0,72	0,74	0,77	0,61	0,41	0,56	0,79	0,06	-0,46	0,84	0,01
Ценность самоактуализации	0,41	0,72	1,00	0,59	0,65	0,59	0,67	0,15	0,57	0,72	0,51	0,14	-0,26	0,51	-0,07
Экзистенциальность (гибкость поведения)	0,69	0,81	0,59	1,00	0,56	0,54	0,69	0,49	0,21	0,54	0,56	0,12	-0,23	0,78	0,07
Реактивная чувствительность	0,27	0,72	0,65	0,56	1,00	0,49	0,42	0,24	0,17	0,49	0,70	0,19	-0,30	0,65	0,04
Спонтанность	0,38	0,74	0,59	0,54	0,49	1,00	0,66	0,38	0,26	0,38	0,65	0,14	-0,45	0,49	-0,19
Самоуважение	0,61	0,77	0,67	0,69	0,42	0,66	1,00	0,48	0,36	0,47	0,59	-0,04	-0,44	0,66	0,04
Принятие себя	0,43	0,61	0,15	0,49	0,24	0,38	0,48	1,00	0,02	0,20	0,43	-0,12	-0,27	0,46	0,28
Природа человека	0,19	0,41	0,57	0,21	0,17	0,26	0,36	0,02	1,00	0,51	0,16	0,18	-0,21	0,27	-0,26
Синергия (целостность)	0,49	0,56	0,72	0,54	0,49	0,38	0,47	0,20	0,51	1,00	0,36	0,08	-0,19	0,41	-0,31
Принятие агрессии	0,35	0,79	0,51	0,56	0,70	0,65	0,59	0,43	0,16	0,36	1,00	0,07	-0,45	0,73	0,01
Стремление к принятию	0,14	0,06	0,14	0,12	0,19	0,14	-0,04	-0,12	0,18	0,08	0,07	1,00	-0,40	0,02	-0,05
Страх отвержения	-0,16	-0,46	-0,26	-0,23	-0,30	-0,45	-0,44	-0,27	-0,21	-0,19	-0,45	-0,40	1,00	-0,31	0,01
Способность к близким контактам	0,50	0,84	0,51	0,78	0,65	0,49	0,66	0,46	0,27	0,41	0,73	0,02	-0,31	1,00	-0,06
Индивидуальная мера рефлексивности	-0,00	0,01	-0,07	0,07	0,04	-0,19	0,04	0,28	-0,26	-0,31	0,01	-0,05	0,01	-0,06	1,00

### Оценка мультиколлинеарности эмоционально-волевых характеристик

	Эмоциональная осведомленность (EIS)	Управление своими эмоциями	Самотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других	Эмоциональный интеллект	ЭПК	ЭВ	Шкала самооценки силы воли
Эмоциональная осведомленность (EIS)	1,00	0,26	0,60	0,70	0,66	0,81	0,08	0,39	-0,05
Управление своими эмоциями	0,26	1,00	0,56	0,20	0,31	0,61	-0,15	-0,11	0,03
Самотивация	0,60	0,56	1,00	0,51	0,67	0,84	-0,12	0,12	0,01
Эмпатия	0,70	0,20	0,51	1,00	0,84	0,82	-0,19	0,17	0,10
Распознавание эмоций других	0,66	0,31	0,67	0,84	1,00	0,88	-0,32	0,03	0,11
Эмоциональный интеллект	0,81	0,61	0,84	0,82	0,88	1,00	-0,18	0,14	0,05
ЭПК	0,08	-0,15	-0,12	-0,19	-0,32	-0,18	1,00	0,20	-0,12
ЭВ	0,39	-0,11	0,12	0,17	0,03	0,14	0,20	1,00	-0,06
Шкала самооценки силы воли	-0,05	0,03	0,01	0,10	0,11	0,05	-0,12	-0,06	1,00

Таблица 6

## Оценка мультиколлинеарности интерактивно-коммуникативных характеристик

	Включенность от индивида к другим (FIRO)	Включенность от других к индивиду	Контроль от индивида к другим	Контроль от других к индивиду	Аффект от индивида к другим	Аффект от других к индивиду	Включенность	Контроль	Аффект	Коэффициент совместимости	Коммуникативная толерантность (ШКТ)	Социальная эмпатия	Фактор - 1 Мотивационно-целевой
Включенность от индивида к другим (FIRO)	1,00	0,47	0,30	0,23	0,54	0,21	0,76	0,37	0,45	0,69	-0,59	0,37	-0,68
Включенность от других к индивиду	0,47	1,00	0,46	0,16	0,39	0,20	0,93	0,44	0,35	0,76	-0,24	0,35	-0,38
Контроль от индивида к другим	0,30	0,46	1,00	0,03	0,41	0,15	0,46	0,73	0,33	0,66	-0,01	0,45	-0,27
Контроль от других к индивиду	0,23	0,16	0,03	1,00	0,26	-0,09	0,21	0,70	0,08	0,43	-0,07	0,03	-0,15
Аффект от индивида к другим	0,54	0,39	0,41	0,26	1,00	0,28	0,51	0,47	0,74	0,73	-0,14	0,37	-0,39
Аффект от других к индивиду	0,21	0,20	0,15	-0,09	0,28	1,00	0,24	0,05	0,85	0,46	-0,16	0,09	-0,27
Включенность	0,76	0,93	0,46	0,21	0,51	0,24	1,00	0,47	0,44	0,84	-0,42	0,41	-0,56
Контроль	0,37	0,44	0,73	0,70	0,47	0,05	0,47	1,00	0,29	0,76	-0,05	0,34	-0,29
Аффект	0,45	0,35	0,33	0,08	0,74	0,85	0,44	0,29	1,00	0,72	-0,19	0,26	-0,40
Коэффициент совместимости	0,69	0,76	0,66	0,43	0,73	0,46	0,84	0,76	0,72	1,00	-0,29	0,44	-0,54
Коммуникативная толерантность (ШКТ)	-0,59	-0,24	-0,01	-0,07	-0,14	-0,16	-0,42	-0,05	-0,19	-0,29	1,00	-0,11	0,85
Социальная эмпатия	0,37	0,35	0,45	0,03	0,37	0,09	0,41	0,34	0,26	0,44	-0,11	1,00	-0,16
Фактор - 1 Мотивационно-целевой	-0,68	-0,38	-0,27	-0,15	-0,39	-0,27	-0,56	-0,29	-0,40	-0,54	0,85	-0,16	1,00

Таблица 7

Оценка мультиколлинеарности психодинамических характеристик

Корреляции (Таблица)							
	Динамичность	Настойчивость	Сенсорная чувствительность	Эмоциональная реактивность	Выносливость	Активность	Фактор – 3 Эмоционально-волевой компонент
Динамичность	1,00	-0,28	0,14	-0,10	-0,18	0,23	-0,02
Настойчивость	-0,28	1,00	0,04	0,11	0,27	-0,04	-0,27
Сенсорная чувствительность	0,14	0,04	1,00	-0,25	0,04	0,04	0,60
Эмоциональная реактивность	-0,10	0,11	-0,25	1,00	-0,18	-0,08	-0,02
Выносливость	-0,18	0,27	0,04	-0,18	1,00	-0,08	-0,19
Активность	0,23	-0,04	0,04	-0,08	-0,08	1,00	0,15

Таблица 8

Таблица оценки однородности дисперсий (критерий Левена)

Критерий Левена однородности дисперсий (Таблица) Эффект: ИМР*Курс Степени свободы для всех F: 11, 22		
Переменные	F	p
Фактор - 1 Мотивационно-целевой компонент	1,594	0,169
Фактор – 2 Интерактивно-коммуникативный компонент	0,830	0,704
Фактор – 3 Эмоционально-волевой компонент	1,377	0,090
Фактор – 4 Психодинамические компонент	0,815	0,626

Таблица 9

## Множественные сравнения по фактору Мотивационно-целевой компонент

НЗР крит.; перем. Фактор - 1 Мотивационно-целевой (Таблица) Вероятности для апостер. критериев Ошибка: Межгр. MS = ,58970, сс = 158,00														
	Курс	ИМР	{1} -- ,1072	{2} -- 1,347	{3} -- ,6335	{4} - ,23023	{5} -- ,9819	{6} - ,49497	{7} -- ,4422	{8} - 1,2989	{9} - ,51759	{10} - 1,1026	{11} -- ,2036	{12} - ,74644
1	1 курс	средняя		0,000	0,158	0,107	0,002	0,033	0,234	0,000	0,003	0,000	0,664	0,023
2	1 курс	низкая	0,000		0,074	0,000	0,247	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3	1 курс	высокая	0,158	0,074		0,023	0,409	0,008	0,650	0,000	0,003	0,000	0,265	0,005
4	2 курс	средняя	0,107	0,000	0,023		0,000	0,358	0,021	0,005	0,188	0,003	0,061	0,172
5	2 курс	низкая	0,002	0,247	0,409	0,000		0,000	0,118	0,000	0,000	0,000	0,010	0,000
6	2 курс	высокая	0,033	0,000	0,008	0,358	0,000		0,007	0,058	0,937	0,079	0,020	0,551
7	3 курс	средняя	0,234	0,004	0,650	0,021	0,118	0,007		0,000	0,001	0,000	0,424	0,005
8	3 курс	низкая	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000	0,058	0,000		0,039	0,641	0,000	0,257
9	3 курс	высокая	0,003	0,000	0,003	0,188	0,000	0,937	0,001	0,039		0,043	0,002	0,544
10	4 курс	средняя	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,079	0,000	0,641	0,043		0,000	0,398
11	4 курс	низкая	0,664	0,000	0,265	0,061	0,010	0,020	0,424	0,000	0,002	0,000		0,014
12	4 курс	высокая	0,023	0,000	0,005	0,172	0,000	0,551	0,005	0,257	0,544	0,398	0,014	

Таблица 10

## Множественные сравнения по фактору Интерактивно-коммуникативный компонент

НЗР крит.; перем. Фактор – 2 Интерактивно-коммуникативный (Таблица) Вероятности для апостер. критериев Ошибка: Межгр. MS = ,62887, сс = 158,00														
	Курс	ИМР	{1} - ,09193	{2} -- ,3814	{3} -- 1,002	{4} - ,26855	{5} -- ,5723	{6} -- ,4570	{7} -- ,5928	{8} -- 2,318	{9} - ,62386	{10} - 1,1631	{11} - ,18542	{12} -- ,3738
1	1 курс	средняя		0,061	0,005	0,412	0,023	0,060	0,019	0,000	0,014	0,000	0,684	0,226
2	1 курс	низкая	0,061		0,132	0,013	0,556	0,816	0,515	0,000	0,000	0,000	0,038	0,985
3	1 курс	высокая	0,005	0,132		0,001	0,325	0,212	0,348	0,010	0,000	0,000	0,003	0,213
4	2 курс	средняя	0,412	0,013	0,001		0,005	0,016	0,004	0,000	0,115	0,003	0,727	0,100
5	2 курс	низкая	0,023	0,556	0,325	0,005		0,745	0,954	0,000	0,000	0,000	0,015	0,648
6	2 курс	высокая	0,060	0,816	0,212	0,016	0,745		0,702	0,000	0,000	0,000	0,038	0,848
7	3 курс	средняя	0,019	0,515	0,348	0,004	0,954	0,702		0,000	0,000	0,000	0,012	0,615
8	3 курс	низкая	0,000	0,000	0,010	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
9	3 курс	высокая	0,014	0,000	0,000	0,115	0,000	0,000	0,000	0,000		0,071	0,067	0,011
10	4 курс	средняя	0,000	0,000	0,000	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,071		0,002	0,001
11	4 курс	низкая	0,684	0,038	0,003	0,727	0,015	0,038	0,012	0,000	0,067	0,002		0,160
12	4 курс	высокая	0,226	0,985	0,213	0,100	0,648	0,848	0,615	0,000	0,011	0,001	0,160	

Таблица 11

## Множественные сравнения по фактору Эмоционально-волевой компонент

НЗР крит.; перем. Фактор – 3 Эмоционально-волевой (Таблица) Вероятности для апостер. критериев Ошибка: Межгр. MS = ,70297, сс = 158,00														
	Курс	ИМР	{1} - ,03689	{2} - ,80289	{3} - - 1,344	{4} - - ,4942	{5} - ,88924	{6} - ,25599	{7} - - ,4189	{8} - 1,6004	{9} - ,28616	{10} - ,5318	{11} - - ,4770	{12} - - ,3277
1	1 курс	средняя		0,004	0,001	0,021	0,006	0,475	0,139	0,000	0,274	0,065	0,035	0,369
2	1 курс	низкая	0,004		0,000	0,000	0,801	0,112	0,000	0,067	0,061	0,000	0,000	0,010
3	1 курс	высокая	0,001	0,000		0,040	0,000	0,001	0,046	0,000	0,000	0,079	0,040	0,057
4	2 курс	средняя	0,021	0,000	0,040		0,000	0,018	0,811	0,000	0,001	0,905	0,946	0,686
5	2 курс	низкая	0,006	0,801	0,000	0,000		0,093	0,001	0,123	0,056	0,000	0,000	0,009
6	2 курс	высокая	0,475	0,112	0,001	0,018	0,093		0,074	0,004	0,924	0,037	0,025	0,206
7	3 курс	средняя	0,139	0,000	0,046	0,811	0,001	0,074		0,000	0,026	0,764	0,858	0,843
8	3 курс	низкая	0,000	0,067	0,000	0,000	0,123	0,004	0,000		0,002	0,000	0,000	0,000
9	3 курс	высокая	0,274	0,061	0,000	0,001	0,056	0,924	0,026	0,002		0,010	0,003	0,137
10	4 курс	средняя	0,065	0,000	0,079	0,905	0,000	0,037	0,764	0,000	0,010		0,866	0,657
11	4 курс	низкая	0,035	0,000	0,040	0,946	0,000	0,025	0,858	0,000	0,003	0,866		0,722
12	4 курс	высокая	0,369	0,010	0,057	0,686	0,009	0,206	0,843	0,000	0,137	0,657	0,722	

Таблица 12

## Множественные сравнения по фактору Психодинамический компонент

НЗР крит.; перем. Фактор – 4 Психодинамический (Таблица) Вероятности для апостер. критериев Ошибка: Межгр. MS = ,72153, сс = 158,00														
	Курс	ИМП	{1} - - ,3560	{2} - ,80080	{3} - - 1,933	{4} - ,32016	{5} - ,44018	{6} - ,27894	{7} - - 1,161	{8} - ,21958	{9} - - ,0771	{10} - ,03556	{11} - ,37164	{12} - - ,4431
1	1 курс	средняя		0,000	0,000	0,004	0,011	0,042	0,010	0,163	0,227	0,209	0,003	0,832
2	1 курс	низкая	0,000		0,000	0,085	0,300	0,134	0,000	0,187	0,002	0,029	0,141	0,005
3	1 курс	высокая	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,099	0,000	0,000	0,000	0,000	0,006
4	2 курс	средняя	0,004	0,085	0,000		0,706	0,897	0,000	0,809	0,100	0,372	0,840	0,069
5	2 курс	низкая	0,011	0,300	0,000	0,706		0,672	0,000	0,636	0,106	0,288	0,835	0,059
6	2 курс	высокая	0,042	0,134	0,000	0,897	0,672		0,000	0,899	0,264	0,523	0,778	0,123
7	3 курс	средняя	0,010	0,000	0,099	0,000	0,000	0,000		0,003	0,001	0,002	0,000	0,125
8	3 курс	низкая	0,163	0,187	0,000	0,809	0,636	0,899	0,003		0,477	0,693	0,721	0,219
9	3 курс	высокая	0,227	0,002	0,000	0,100	0,106	0,264	0,001	0,477		0,724	0,080	0,380
10	4 курс	средняя	0,209	0,029	0,000	0,372	0,288	0,523	0,002	0,693	0,724		0,309	0,305
11	4 курс	низкая	0,003	0,141	0,000	0,840	0,835	0,778	0,000	0,721	0,080	0,309		0,057
12	4 курс	высокая	0,832	0,005	0,006	0,069	0,059	0,123	0,125	0,219	0,380	0,305	0,057	

Таблица 13

Ранговые корреляции r-Спирмена гибких навыков коммуникации студентов 1 курса

<b>Курс=1 курс Ранговые корреляции Спирмена (Таблица) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне <math>p &lt; ,05000</math></b>		
	<b>Спирмена - R</b>	<b>p-уров.</b>
Распознавание эмоций других & Коммуникативная толерантность (ШКТ)	-0,71	0,047
Управление своими эмоциями & Коммуникативная толерантность (ШКТ)	-0,72	0,043
Эмпатия & Управление своими эмоциями	-0,86	0,007
Распознавание эмоций других & Самоуважение	0,73	0,064
Распознавание эмоций других & Ценность самоактуализации	0,82	0,024
Управление своими эмоциями & Природа человека	0,75	0,051
Распознавание эмоций других & Динамичность	0,73	0,038
Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Самоуважение	-0,87	0,010
Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Стремление к принятию	0,74	0,037
Управление своими эмоциями & Рефлексия настоящей деятельности	-0,86	0,010
Социальная эмпатия & Принятие агрессии	-0,83	0,022

Таблица 14

Ранговые корреляции r-Спирмена гибких навыков коммуникации студентов 2 курса

<b>Курс=2 курс Ранговые корреляции Спирмена (Таблица) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне <math>p &lt; ,05000</math></b>		
	<b>Спирмена - R</b>	<b>p-уров.</b>
Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Стремление к принятию	-0,66	0,040
Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Сенсорная чувствительность	-0,63	0,050
Принятие агрессии & Активность	-0,63	0,052
Спонтанность & Настойчивость	0,64	0,048
Стремление к принятию & Выносливость	0,82	0,003
Рефлексия настоящей деятельности & Стремление к принятию	-0,74	0,015
Индивидуальная мера рефлексивности & Настойчивость	0,63	0,050

Таблица 15

Ранговые корреляции r-Спирмена гибких навыков коммуникации студентов 3 курса

<b>Курс=3 курс Ранговые корреляции Спирмена (Таблица) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне <math>p &lt; ,05000</math></b>		
	<b>Спирмена - R</b>	<b>p-уров.</b>
Управление своими эмоциями & Стремление к принятию	0,62	0,044
Распознавание эмоций других & Динамичность	0,69	0,019
Управление своими эмоциями & Активность	0,70	0,017
Управление своими эмоциями & Спонтанность	0,80	0,003
Коммуникативная толерантность (ШКТ) & Настойчивость	-0,77	0,006
Принятие агрессии & Индивидуальная мера рефлексивности	-0,77	0,006
Природа человека & Динамичность	0,70	0,016
Настойчивость & Спонтанность	-0,71	0,014
Ценность самоактуализации & Динамичность	0,67	0,024

Таблица 16

Ранговые корреляции r-гибких навыков коммуникации студентов 4 курса

<b>Курс=4 курс Ранговые корреляции Спирмена (Таблица) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне <math>p &lt; ,05000</math></b>		
	<b>Спирмена - R</b>	<b>p-уров.</b>
Индивидуальная мера рефлексивности & Отношение времени	0,70	0,037
Контроль от других к индивиду & Природа человека	0,71	0,033
Социальная эмпатия & Синергия (целостность)	-0,83	0,006
Контроль от других к индивиду & Настойчивость	0,78	0,013
Отношение времени & Рефлексия настоящей деятельности	0,76	0,010
Страх отвержения & Динамичность	-0,70	0,036
Стремление к принятию & Сенсорная чувствительность	-0,86	0,003
Индивидуальная мера рефлексивности & Активность	0,72	0,030