

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова»**

На правах рукописи

БАБИНЦЕВА Людмила Николаевна

**СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ
САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ
РАЗЛИЧИЙ В УРОВНЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 19.00.05 – социальная психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
доктор психологических наук,
профессор Козлов В. В.

Ярославль – 2019

СОЖЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ – ПСИХОЛОГОВ	16
1.1. Профессиональная деятельность. Личность профессионала.....	16
1.2. Социально-психологическая компетентность личности: основные теоретические подходы, понятие и структура.....	25
1.3. Индивидуальный стиль саморегуляции.....	38
Выводы по главе I.....	54
ГЛАВА II. ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ.....	59
2.1. Постановка проблемы исследования	59
2.2. Описание методов исследования	60
2.3. Характеристика выборки	68
Выводы по главе II	69
Глава III. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ СТРУКТУР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНОГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ	71
3.1. Развитие социально-психологической компетентности у студентов-психологов разного уровня образования за время обучения в вузе.....	71
3.2. Развитие индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования за время обучения в вузе.....	81
3.3. Анализ структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов.....	88
3.4. Особенности целостной структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования.....	110
Выводы по главе III.....	120

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	124
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	132
ПРИЛОЖЕНИЯ	151
Приложение 1.....	152
Приложение 2.....	165
Приложение 3.....	171
Приложение 4.....	179

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема профессиональной деятельности является одной из фундаментальных для психологической науки и носит междисциплинарный характер. В ходе длительного исследования в отечественной и зарубежной психологии накоплен обширный теоретический и эмпирический материал, способствующий эффективной профессиональной деятельности во всех сферах общественно-экономической активности человека. В рамках изучения проблемы личностной детерминации профессиональной деятельности значительный вклад внесли Р. Дэвис, Э. Ф. Зеер, В. П. Зинченко, А. В. Карпов, Е. А. Климов, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Д. Патерсон, Ф. Парсонс, Ю. П. Поваренков, М. Савикс, Д. Сьюпер, Дж. Холланд, В. Д. Шадриков и многие др. В этих исследованиях показано, что профессиональная деятельность тесно связана с личностью работника, его профессионально важными качествами (ПВК). Развитие ПВК приводит к профессиональному развитию и влиянию на успешность и надежность профессиональной деятельности. Профессионально важные качества формируются на этапе обучения и продолжают развиваться на протяжении всей профессиональной жизни

Одной из задач современного высшего образования, согласно федеральным государственным образовательным стандартам, для работников психологических специальностей является развитие профессиональных компетенций, которые способствуют эффективности и успешности в реализации профессиональной деятельности. К такого рода компетенциями понимается только способность применять знания и умения, полученные за время обучения, но и характерологические свойства личности, которые являются профессионально важными качествами.

Среди профессионально важных качеств психолога изучаются коммуникабельность, открытость, способность устанавливать контакты,

эмоциональная устойчивость, умение контролировать свое поведение, готовность анализировать свое поведение, способность сохранять спокойствие и логичность в размышлениях, которые являются структурными компонентами социально-психологической компетентности (Г. С. Абрамова, Н. А. Аминов, Н. В. Бачманова, В. Е. Гаврилов, М. И. Дьяченко и др.). Кроме того, такие качества, как умение разрабатывать планы, отслеживать и оценивать результаты своей деятельности, можно отнести к структуре индивидуального стиля саморегуляции субъекта деятельности. В научной литературе описана структура социально-психологической компетентности, функции, уровни сформированности и факторы, влияющие на её формирование у будущих психологов (Л. И. Берестова, Т. Ю. Коновалова, Е. В. Овчарова).

Степень научной разработанности темы. Изучение проблемы социально-психологической компетентности представлена в работах Л. И. Берестовой, Н. В. Гришиной, Ю. Н. Емельянова, Ю. М. Жукова, Г. А. Ковалева, Л. А. Петровской, А. Н. Сухов и др. В современных исследованиях социально-психологическую компетентность чаще всего рассматривают в управленческой профессиональной деятельности руководителей разного звена (А. В. Евсеев, М. И. Мусатова, Т. Ю. Коновалова и др.). Особенности социально-психологической компетентности в учебной деятельности изучались у субъектов разного уровня образования (А. В. Квитчастый). При исследовании индивидуального стиля саморегуляции в разных видах деятельности выявлена его связь со свойствами темперамента (В. И. Моросанова, Е. М. Коноз), эмоциями (А. К. Осницкий, Е. В. Филиппова), различными чертами характера (Е. А. Аронова, Д. Г. Бадмаева, Т. А. Индина и др.), с самосознанием (Е. А. Аронова) и деятельностью человека (спортивной, учебной, профессиональной – А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, Д. А. Кутузова, Л. А. Соколова, Т. Г. Фомина, и др.).

Оригинальная научная ситуация, сформированная к настоящему времени, заключается в том, что две предметные области исследований (социально-психологическая компетентность и индивидуальный стиль саморегуляции) активно разрабатываются по отдельности, независимо друг от друга. Важным и

малоизученным направлением исследования является изучение влияния социально-психологической компетентности на формирование профессиональной деятельности во взаимосвязи с индивидуальным стилем саморегуляции. В научной литературе исследовательские данные о процессе взаимосвязи и совместного развития социально-психологической компетентности и саморегуляции деятельности и поведения психолога практически отсутствуют.

Таким образом, очевидна необходимость в изучении важной в теоретическом и практическом отношении проблемы совместного развития социально-психологической компетентности и саморегуляции деятельности, возможных детерминационных отношений между ними. Немаловажно выяснить, на каком этапе профессионального обучения, какие структурные компоненты включаются в опосредованное взаимное усиление или ослабление развития качеств субъекта деятельности, что связано с различием в учебных планах и в составе учебных курсов на специалитете и бакалавриате в вузе.

Результаты исследования структур социально-психологической компетентности и саморегуляции в профессиональной деятельности психолога помогут определить оптимальные условия их формирования и дадут возможность прогнозировать успешность профессиональной адаптации и личностной самореализации.

Цель исследования: выявить характер, структуру и специфику взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции как профессиональных качеств, развивающихся у будущих психологов разного уровня образования при обучении в вузе.

Задачи исследования:

1. Осуществить анализ литературы по проблемам социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.
2. Обнаружить на теоретическом уровне возможные связи между профессиональными качествами (между отдельными компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции) психологов и взаимообусловленность в развитии при обучении профессии.

3. Исследовать возможные взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования.

4. Провести сравнительный анализ различий в структурах взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования.

Объект исследования: социально-психологическая компетентность и индивидуальный стиль саморегуляции как целенаправленно развиваемые профессиональные качества психологов.

Предмет исследования: структурно-функциональные особенности социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования.

Гипотезы исследования:

1. Структура взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов гомогенна на протяжении всех годов обучения.

2. В структурной организации социально-психологической компетентности и индивидуального стиля студентов-психологов различного уровня образования за время обучения в вузе происходят изменения.

Методологическая основа диссертационного исследования:

Работа базируется на основных положениях:

– субъектно-деятельностного подхода к профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, В. А. Бодров, Л. Г. Дикая, В. П. Зинченко, А. В. Карпов, Е. А. Климов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.);

– отечественной социальной психологии в части теорий социально-психологической компетентности личности (А. А. Бодалев, Н. В. Гришина, Ю. Н. Емельянов, А. Л. Журавлев, Е. С. Кузьмин, В. С. Семенов, Г. А. Ковалев, Л. А. Петровская и др.);

– системно-деятельностного подхода в изучении психической и личностной саморегуляции (К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, А. О. Прохоров).

Теоретическую основу исследования составили работы в области изучения профессиональной деятельности (А. А. Ангеловский, А. М. Кривошеев, Т. Б. Крюкова, Л. Н. Корнеева, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, А. С. Сиротюк и др.), в изучении компетентности личности (М. М. Кашапов, Н. В. Ключева, А. А. Кидрони др.) и социально-психологической компетентности (Н. Б. Буртовая, Л. И. Берестова, А. В. Евсеев, Ю. М. Жуков, В. В. Козлов, В. Н. Куницына, Ю. Ф. Майсурадзе, Е. И. Рогов и др.), в области изучения саморегуляции (А. В. Зверьков, А. В. Зобков, Т. А. Индина, А. В. Карпов, А. К. Осницкий, А. С. Турчин, В. А. Петровский, Е. В. Эйдман) и индивидуального стиля саморегуляции (Е. А. Аронова, В. П. Бояринцев, Д. Г. Бадмаева, М. Д. Гаралева, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова, Н. И. Королюк, Н. С. Лейтес, Р. Р. Сагиев и др.).

Методы исследования:

При выполнении диссертационного исследования использовались следующие методы:

1. *Общенаучные методы:* теоретический анализ научной литературы по теме, тестирование и методы математической статистики.

2. *Диагностические методы:* исследование социально-психологической компетентности: тест для диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) (В. В. Козлов, Н. П. Фетискин); тест-опросник оценки «социально-коммуникативной компетентности» (Е. И. Рогов). Исследование индивидуального стиля саморегуляции: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова); тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман).

3. *Методы математико-статистической обработки:* для выявления различий в развитии у студентов-психологов разного уровня образования за время обучения исследуемых компонентов использовался U-критерий Манна-Уитни; для выявления многоуровневых статистически значимых связей между изучаемыми

мыми компонентами использовался корреляционный анализ; Метод «экспресс χ^2 » (А. В. Карпов) использовался для выявления качественного своеобразия структур; Метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов). Полученные результаты были обработаны с использованием системы для статистического анализа данных Statistica 6.0.

Исследование проводилось в несколько этапов:

I этап (сентябрь 2009 г. – сентябрь 2010 г.): Теоретическая часть исследования: изучение проблемы и теоретических подходов в психологии к пониманию профессиональной деятельности, социально-психологической компетентности и ее структуры, индивидуального стиля саморегуляции профессионала; моделирование связей между этими профессионально важными качествами психолога; формулирование гипотез.

II этап (октябрь 2010 г. – июль 2015 г.). Проведение эмпирической части исследования: подбор эмпирических методов, планирование этапов сбора материала и выборки, организация диагностики компонентов социально-психологической компетентности и компонентов индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов за время обучения в вузе на разных этапах и уровнях высшего образования (специалитет и бакалавриат). Обработка полученного материала и формулирование предварительных выводов.

III этап (август 2015 г. – июль 2018 г.): Подведение итогов, формулирование выводов и оформление диссертации.

Эмпирическая база исследования: исследование проводилось на факультете психологии Иркутского государственного университета, в котором участвовали студенты: 1–5 курсов, обучающихся на специалитете (сбор материала в 2010–2011 гг.) и 1–4 курсов, обучающихся на бакалавриате (сбор данных 2014–2015 гг.). Общая выборка составила 344 человека. В первую выборку вошли 196 студентов-специалистов, во вторую выборку составили 148 студентов-бакалавров.

Обоснованность и достоверность представлена, во-первых, обоснованностью исходных позиций с точки зрения методологии, во-вторых, разнообразием теоретического и практического материала, в-третьих, обусловлена

достоверностью подобранных эмпирических методик и статистической обработкой полученных данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Структуры связей социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, обучающихся на специалитете и бакалавриате, являются гомогенными. Вместе с тем они характеризуются существенными количественными различиями. Следовательно, центральной детерминантой структурной организации формируемых профессиональных качеств является система обучения. Система образования на специалитете является более эффективной, т. к. позволяет формировать у студентов-психологов, в отличие от бакалавриата, более совершенную структуру социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции с большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью входящих в нее качеств.

2. Важнейшими проявлениями того, что система образования на специалитете более эффективна, являются существующие различия между целостными структурами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов специалитета и бакалавриата, которые носят количественный характер. Степень организованности структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции к концу обучения на специалитете у студентов-психологов возрастает в два раза. Это достигается за счет развития за время обучения изучаемых компонентов и появлением в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции новых связей. У бакалавров рост индексов организованности структуры за время обучения незначительный. Структура взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью входящих в нее качеств.

3. Отличительной особенностью структуры социально-психологической

компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов специалитета является наличие входящих в нее прямых значимых связей общительности с общим уровнем саморегуляции и некоторыми его компонентами (планированием, моделированием, оцениванием результатов своей деятельности и поведения), с волевой саморегуляцией и волевой настойчивостью. А также эмоциональная устойчивость значимо связана с волевой саморегуляцией, а нормативность – с планированием и регуляторной гибкостью. За время обучения у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, происходит развитие компонентов, входящих в структуру социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции, таких как общительность, эмоциональная устойчивость и волевое самообладание, в результате чего повышается ее структурная организация.

Отличительной особенностью структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов, обучающихся на бакалавриате, является наличие входящей в нее прямой корреляции эмоциональной устойчивости и самоконтроля с волевой саморегуляцией.

4. Структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов на протяжении всех лет обучения, независимо от получаемого уровня образования, не претерпевают изменений. На это указывает гомогенность структур. Проявлением гомогенности являются сформированные в определенной степени компоненты как социально-психологической компетентности, так и индивидуального стиля саморегуляции у абитуриентов, которые развиваются при обучении. В одинаковой степени значительно повышается общий уровень саморегуляции и его компонентов: планирования, программирования, оценивания результатов своей деятельности и поведения, а также логическое мышление, нормативность социального поведения у всех студентов, независимо от системы образования.

Научная новизна заключается в том, что:

– установлено, что центральной детерминантой структурной организации социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегу-

ляции является система обучения. Обнаруженная более совершенная структурная организация социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов специалитета к концу обучения указывает на более высокий уровень эффективности обучения на специалитете по сравнению с бакалавриатом;

– впервые определено, что структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью;

– установлено, что индексы организованности структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции за время обучения на специалитете возрастают в два раза. Рост же индексов на бакалавриате незначительный;

– выявлены и описаны различия в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов, обучающихся на специалитете и бакалавриате. Так, у бакалавров особенностью структурограммы являются связи эмоциональной устойчивости и самоконтроля с волевой настойчивостью. У специалистов спецификой структурограммы являются связи общительности с общим уровнем саморегуляции и некоторыми ее компонентами, а также с волевой настойчивостью; взаимосвязи эмоциональной устойчивости с волевой саморегуляцией; отрицательные связи склонности к асоциальному поведению с регуляторной гибкостью и планированием своей деятельности и поведения;

– установлена гомогенность изучаемых структур у студентов-психологов разного уровня образования, которая определяется наличием сходных по характеру и устойчивости статистически значимых связей между отдельными компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции, которые за время обучения не изменяются;

– в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования

обнаружены сходные по характеру, но различающиеся по силе взаимосвязи отдельных компонентов;

– впервые выявлено, что развитие саморегуляции и ее отдельных компонентов, а также развитие логического мышления и преодоление склонности к асоциальному поведению не зависит от уровня образования (т. к. они развиваются за время обучения, как у специалистов, так и у бакалавров);

– обнаружено, что развитие общительности и эмоциональной устойчивости зависит от уровня образования, т. к. они развиваются за время обучения только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете;

– определено, что фактором преодоления склонности к асоциальному поведению у студентов-психологов разного уровня образования является развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения, а также высокий уровень саморегуляции.

Теоретическая значимость: Внесен определенный вклад в разработку теоретических проблем развития социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции как профессиональных качеств психологов.

Во-первых, при обобщении материала по проблеме развития социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции на теоретическом уровне выявлены сходные их компоненты, включенные в профессиональную деятельность психолога, что указывает на возможные взаимосвязи между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

Во-вторых, полученные эмпирические данные уточняют и расширяют существующие теоретические положения о целенаправленном развитии компонентов социально-психологической компетентности психолога и сопряженном с этим процессом развития саморегуляции и отдельных ее компонентов за время обучения в вузе.

В-третьих, основные выводы о динамике развития индексов организованности структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции позволяют говорить о специфике развития входящих в них

компонентов у студентов-психологов в зависимости от уровня образования, а также сделать выводы о недоразвитии некоторых из профессиональных качеств у выпускников бакалавриата по сравнению со специалитетом (в первую очередь, общительность и эмоциональная устойчивость).

Практическая значимость работы: Основные результаты и выводы эмпирического исследования о специфике взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции психологов дают возможность использовать эти знания при моделировании развития личности профессионала, обучающегося в вузе, с заданными профессиональными качествами.

Обнаруженные факты о специфике структур социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования могут учитываться при разработке учебных планов и программ учебных курсов подготовки студентов-психологов; позволяют обосновать введение дополнительных организационных мероприятий в учебный процесс для достижения цели формирования таких профессиональных качеств, как общительность и эмоциональная устойчивость у студентов бакалавриата.

Знание о согласованности в развитии отдельных компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов может способствовать факту целенаправленного воздействия на их формирование в вузе при планировании и введении теоретических и практических учебных курсов.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Результаты исследования представлялись и обсуждались: на научно-практической конференции «Психическое и физическое здоровье человека: медико-социально-психологические и психолого-педагогические аспекты» ФГБОУ ВПО «ИГУ», г. Иркутск (2009 г.); на XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Проблемы теории и практики современной психологии», г. Иркутск (2015 г.); на заседаниях кафедры развития образовательных систем и инновационного проектирования ГАУ ДПО

ИРО (2016–2017 гг.); на научно-практической конференции «Преемственность в образовании: Проблемы, опыт и инновации» ГАУ ДПО ИРО, г. Иркутск (2016 г.); на Международном конгрессе «Психология XXI столетия» (Новиковские чтения), посвященный 25-летию МАПН, г. Ярославль (2017 г.); на V конференции психологов образования Сибири «Психологическая наука и практика: Инновации в образовании», г. Иркутск (2018); на Международном конгрессе «Психология XXI столетия» (Новиковские чтения), г. Ярославль (2019 г.); на заседании кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО ИРО (2019 г.); на XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы теории и практики современной психологии», г. Иркутск (2019 г.).

Результаты исследования внедрены в работу кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области».

Соответствие диссертации паспорту научной специальности 19.00.05

Диссертационное исследование соответствует п. 2 «Закономерности общения и взаимодействия людей» в аспекте коммуникативной стороны общения, п. 4 «Социальная психология личности» и п. 5 «Практические приложения социальной психологии» паспорта специальности ВАК 19.00.05 – социальная психология (психологические науки).

Структура и объем диссертации

Диссертация изложена на 202 страницах, текст иллюстрирован 5 таблицами и 4 рисунками. Включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы (187 источников, в том числе – 29 на иностранном языке) и приложения, которые размещаются на 52 страницах и содержат 7 таблиц и 25 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

1.1. Профессиональная деятельность. Личность профессионала

Изучением и исследованием проблем профессиональной деятельности занимались многие ученые как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В зарубежной психологии основы для изучения профессионального поведения человека, связанного с выбором профессии и с профессиональным развитием («модель соответствия») заложил американский профессор Фрэнк Парсонс (Parson, 1909) [111]. В зарубежных исследованиях, за последние годы развиваются теории, которые в основном рассматривают профессиональное развитие, профессиональное поведение и выбор профессии [111]:

– *теории взаимодействия человека со средой:*

1. Теория профессионального выбора Дж. Холланда [170], связывает личностные черты с предпочтением рода занятий. С данной теорией связано множество современных исследований, таких как взаимосвязь личностных особенностей с профессиональными конструкциями [160; 181; 185], прогнозирование выбора специальности и будущей профессии у обучающихся средних и старших классов и студентов колледжей [186]. Используется для оценки профессиональной карьеры, профессиональных интересов, кадрового резерва, в программах карьерного роста, включая компьютеризированные и онлайн-методы оценки [161; 174; 155].

2. Теория адаптации к работе [163; 184], которая описывает отношения между человеком и его рабочей средой. Дэвис выделяет стили профессиональной

адаптации, объясняя, каким образом человек и профессиональная среда достигают соответствия, гармонии и удерживают это состояние;

– *контекстуальные теории развития карьеры:*

1. Теория профессионального развития карьеры Д. Сьюпера [182; 183]. В которой профессиональное самоопределение человека рассматривают как процесс развития, который происходит в течение всей жизни. Выделяют пять стадий профессионального развития. Данные стадии различаются определенными задачами (такими как пробуждение, исследование, консолидация, сохранение и снижение). Также Д. Сьюпер рассматривает профессиональное развитие как составную часть общего развития личности.

2. Теория конструирования карьеры М. Савискаса [177, 178]. Автор указывает на то, что его теория представляет собой расширенную версию теории профессионального развития Д. Сьюпера. В ней говорится об адаптации к карьере, которая определяется через адаптивную готовность и ресурсы для адаптации;

– *социально-когнитивная теория карьеры (SCCT)* (R. W. Lent, S. D. Brown & G. Hackett) [172; 173]. Исследователи интегрировали социально-когнитивную теорию А. Бандуры для исследований в области выбора профессии и профессионального развития. Данная теория включает три сегментарные, но взаимосвязанные модели, которые направлены на то, чтобы объяснить: 1) развитие академического и профессионального интереса; 2) как люди делают выбор в области образования и профессии; 3) достигают различных образовательных и профессиональных результатов;

– *теория ограничений и компромиссов Л. Готтфредсон* [166], в которой что выбор карьеры определяется как процесс, требующий высокого уровня развития когнитивных знаний. Автор говорит о том, что процесс принятия решений о карьере – это процесс развития, включающий в себя принципы ограничений и компромиссов.

В отечественной психологии исследованием проблем профессиональной деятельности занимались такие ученые, как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Бодров, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, Е. А. Климов, В. Д. Шадриков,

А. В. Карпов, Г. С. Суходольский, Ю. К. Стрелков и многие другие.

А. С. Сиротюк пишет о том, что «понятие «профессиональная деятельность» употребляют чаще всего в двух смыслах: первый смысл заключается в том, что профессиональная деятельность – это трудовая деятельность человека, отличающаяся высокими показателями качества и эффективности; второй смысл заключается в том, что профессиональная деятельность – это сложная продуктивная деятельность, осуществляемая в рамках профессии» [140].

Под профессиональной деятельностью исследователи понимают: «любую сложную деятельность, имеющую нормативно установленный характер» (Г. В. Суходольский Г.В.) [145, с.]; «род трудовой деятельности человека, который владеет специальными знаниями и практическими навыками, приобретенными в результате специальной подготовки и опыта работы» (Н. С. Пряжников и др.) [130; 141; 155]; «общность, людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни, как область приложения сил профессионала, как деятельность и область проявления личности, и как реальность, творчески формируемую самим субъектом труда» (Е. А. Климов) [64].

В. Д. Шадриков пишет о том, что «любая профессиональная деятельность предстает перед учеником в форме нормативно одобренного способа деятельности» [152]. Формирование психологической системы деятельности является внутренней, интимной стороной овладения профессией. Данная система деятельности исходя из мотивов деятельности, целей и условий формируется на основе индивидуальных качеств человека посредством их реорганизации, переструктурирования» [152; 153]. Автор также пишет о том, что «потребности и интересы человека, его взгляды на жизнь, а также жизненный опыт, а также особенности отдельных психических функций и индивидуальных свойств личности являются отправными точками для формирования для становления системы деятельности» [152; 153].

«Любая деятельность, – пишет в своем исследовании А. М. Кривошеев, – требует определенных знаний, навыков, умений и творческих поисков». Профессионалом становится тот человек, который отвечает требованиям, предусмотренным определенной профессиональной деятельностью. [77, с. 29]. Профессиональ-

ная деятельность – это деятельность, с необходимостью в профессионалах демонстрирующих творческие и исследовательские способности, и использующие их на практике» [77, с. 29].

Подходы к исследованию понятия профессиональной деятельности систематизировал в своей работе А. А. Ангеловский, выделив три основных подхода [6]: «деятельностный» подход, где профессия является видом трудовой деятельности имеющий субъективный (личность) и объективный (предметная область труда) компоненты; «стратификационный» подход, представители которого говорят о принципе создания профессиональных групп, объединенных на основе выполнения одинаковых видов деятельности; «личностный» подход определяет профессию «как готовность специалиста к выполнению профессиональной деятельности». В данной деятельности раскрывается «творческий, интеллектуальный и духовный потенциал личности» [6].

Говоря о профессиональной деятельности, исследователи отмечают «психологическую готовность» [84]. Для понимания психологической готовности к профессиональной деятельности как целостного личностного явления выделяют структурные компоненты [32; 38; 78; 84]. Так, И. А. Кучерявенко выделяет мотивационно-ценностный, эмоциональный и когнитивный компоненты. О. Б. Дмитриева включила в профессиональную готовность к профессиональной деятельности следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный. В. Ф. Жукова выделила такие компоненты как мотивационный, эмоционально-волевой, ориентировочно-мобилизационный, познаватель-но-оценивающий, операционно-деятельный, когнитивный или интеллектуальный.

Т. Б. Крюкова [80] выделила такие элементы готовности к профессиональной деятельности как мотивационный, саморегуляционный и оценочный.

А. В. Карпов говорит о том, что в ходе освоения профессиональной деятельности имеют место две основные тенденции (два основных направления) становления и оформления профессионального опыта субъекта. В 1-м направлении происходит выработка навыков, регуляция переходит на неосознаваемый уровень. Произвольно контролируемые профессиональные знания, выступают как умения,

затем они становятся навыками (автоматизированными, неосознаваемыми, составляющими регуляции деятельности). Во 2-м направлении происходит становление и оформление профессионального опыта. А.В. Карпов определяет это как метосознательную форму, в которой информация, знания сохраняются в том же виде и во всей специфичности их содержания, в каком они были представлены, т.е. происходит момент их осознание. Автор пишет о том, что «метосознательная форма репрезентации» является памятью на ситуации, события и информацию, а также память на их осознание. На этом направлении знания, умения и навыки раскрываются в новом качестве. «Они эксплицируются как уровни организации, как уровни осознаваемого, произвольного мониторинга использования в процессе регуляции информации, на основе которой и строится сама регуляция» [55].

Психологическую структуру любой деятельности, как пишут В. Д. Шадриков и А. В. Карпов (функционально-динамический подход) образует устойчивый, постоянный набор ее основных компонентов, которые объективно необходимы для реализации деятельности. Совокупность данных компонентов авторы обозначают понятием «инвариантной психологической структурой деятельности» [54]. Инвариантностью исследователи называют определенный набор базовых компетенций, которые необходимы для реализации в разных видах и типах деятельности. К таким компетенциям относятся: целеобразование, информационное содержание деятельности, принятие решения, планирования (антиципации) и программирования деятельности, в области ПВК, контроля и самоконтроля. Данные компетенции имеют деятельностно-неспецифический характер и не связаны с какой-либо конкретной деятельностью. Это метадеятельностные образования. [55].

А. В. Карпов также пишет, что процессы саморегуляции и ее механизмы являются стержневыми характеристиками любой сформированной деятельности [53]. Деятельность в «своих развитых и зрелых формах характеризуется тем, что, осуществляя ее, субъект может сделать предметом своей деятельностной активности саму эту деятельность»[53]. «Саморегуляция принимает вид относительно самостоятельной деятельностной активности» [53].

А. С. Сиротюк в своей диссертационной работе уточняет понятие «профессиональная деятельность психолога», которую определяет как «общественно значимую трудовую деятельность психолога, который владеет комплексом профессиональных компетенций, приобретенных в результате специальной подготовки, и имеющего соответствующие специфике деятельности профессионально важные качества» [140, с. 21].

Л. Н. Корнеева пишет о том, что профессиональная деятельность и личность работника тесно связаны. С одной стороны, на процесс и результаты профессиональной деятельности оказывает существенное влияние личность работника, с другой стороны, в ходе профессиональной деятельности и под её влиянием происходит формирование человеческой личности [74; 139].

Автор говорит о том, что «изучая личность профессионала обнаружено:

1. особенности личности, которые являются профессионально важными качествами, оказывают существенное влияние на успешность и надежность профессиональной деятельности.

2. от особенностей личности зависит успешность овладения профессиональным мастерством.

3. особенностей личности оказывают влияние на удовлетворенность трудом [74; 132]».

А. В. Карпов говорит о том, что личность как метасистема, не просто «влияет» на деятельность (детерминирует ее), но и образует различные стороны содержания и организации деятельности. Способности личности существенным, определяющим образом влияют: на состав и содержание профессиональных знаний, на характер и меру сформированности профессиональных умений и на становление «репертуара» профессиональных навыков. Степень соорганизованности знаний, умений и навыков зависит от меры развития способностей, в целом, и профессиональных способностей, в частности (А. В. Карпов) [53].

«Личность человека, - подчеркивает А. К. Маркова, влияет как на выбор профессии, так и на процесс адаптации к ней; является стимулом профессионального мастерства и творчества; защищает от деформации. Это говорит о том, что

личностное пространство гораздо шире профессионального» [92].

А. Ф. Лазурский один из первых, предложил модель типов личности. Автор их автор квалифицировал по принципу активного приспособления личности к окружающей среде. По его мнению, отношения между личностью и средой зависят от соотношения между эндо- и экзопсихическими элементами. Все выделенные типы исследователь соотносит с определенными видами профессий [139].

Самая распространенная классификация принадлежит Е. А. Климову. В своей классификации он выделяет пять типов профессий, которые соответствуют различным разновидностям объектных систем и приводит пять обобщенных психологических характеристик разнотипных профессионалов [63; 132].

Профессионализм, Е. А. Климов [63, с. 388-389], определяет как систему организации сознания и психики человека и выделяет в ней такие составляющие как: целостность человека; профессиональный гнозис; профессиональную культуру, опыт, осведомленность; реагирование работника на психологические проблемы и нагрузки, возникающие в процессе профессиональной деятельности; осмысление им своих внешних и физических данных, половозрастных особенностей применительно к профессиональным требованиям.

Как пишет А. В. Карпов, регулятивные процессы «обеспечивают профессиональную деятельность и определяют собой психологическое строение деятельности» [57]. Значительную роль автор отводит коммуникативным процессам, обусловленным субъект-субъектным характером регуляторных контактов между коллегами [57]. «Основными равномошными понятиями, которые характеризуют трудовую деятельность являются общение. К компонентам профессиональной компетентности относятся «коммуникативные процессы, коммуникативные способности и коммуникативные явления, а также коммуникативную компетентность как обобщенную личностную характеристику» [57].

Исследования личности в профессиональной деятельности в основном связаны с изучением профессионально важных качеств специалистов или выявлением профессиональных типов [139].

Поскольку наше исследование посвящено студентам-психологам, остано-

вима на анализе качеств личности профессионала психолога в большей степени. Личности профессионала психолога и его профессионально важным качествам посвящено множество работ [1; 5; 11; 14; 17; 28; 63; 76; 114; 116; 139].

Основными ПК психолога, кроме высокого общего и социального интеллекта, общих и специальных знаний, требований к письменной и устной речи являются: хорошая память, богатое воображение и интуиция, целостность и гибкость мышления, творческий склад ума, наблюдательность, общительность, открытость, непринужденность, умение устанавливать контакты, эмпатия, отзывчивость, доброжелательность, умение проявлять интерес к людям, вызывать доверие и найти подход к людям, умение слушать и слышать, понимать постороннего человека, его внутренний мир, терпимость к отличным от собственных взглядам и суждениям, ответственность, готовность помочь, эмоциональная стабильность, уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, умение контролировать свое поведение (т.е. сохранять самообладание в процессе общения), способность к самоанализу, рефлексии, к анализу своего поведения, готовность к нестандартным ситуациям (т.е. способность сохранять спокойствие и рациональность мышления), умение разрабатывать планы и отслеживать результаты своей деятельности.

Многие из вышеперечисленных профессиональных качеств психолога являются структурными компонентами социально-психологической компетентности. Многие из них являются инвариантными базовыми компетенциями, выходящими за пределы какой-либо конкретной деятельности.

Для наиболее эффективной профессиональной деятельности при подготовке будущих психологов необходимо развитие основных профессионально важных качеств, которые играют ведущую роль в развитии личности психолога-профессионала, а также развитие инвариантных компетенций деятельности.

Анализируя понятие профессиональной деятельности и места в ней личности, мы пришли к следующим выводам:

Профессиональная деятельность рассматривается в психологии с позиции «деятельностного, стратификационного и личностного» подходов.

Профессиональная деятельность является общественно значимая трудовая деятельность человека, который обладает: профессиональными компетенциями, развитыми за время приобретения специальной подготовки; профессионально важными качествами, которые дают возможность решать профессиональные задачи с достаточно высоким результатом. С одной стороны, личность оказывает влияние на профессиональную деятельность, с другой стороны профессиональная деятельность влияет на формирование личности.

Инвариантную «психологическую структуру любой деятельности формирует устойчивое, постоянное количество основных компонентов, которые необходимы для реализации этой деятельности» [57].

Процессы и механизмы саморегуляции, являются важными и ведущими характеристиками любой развитой деятельности. Осознаваемая регуляция является высшим уровнем всей функциональной организации деятельности.

С позиции метасистемного подхода, деятельность как метасистема включает в себя компетентность (систему), которая является инструментальным средством деятельности, комплексом средств для обеспечения эффективности деятельности.

Важнейшую роль в формировании личности профессионала играют профессионально важные качества, которые являются личностными особенностями. Их развитие необходимо для наиболее эффективной профессиональной деятельности, поскольку они существенно влияют на успешность и надежность профессиональной деятельности. Не менее важным для эффективной профессиональной деятельности является и развитие инвариантных компонентов деятельности.

На наш взгляд, многие из изученных профессионально важных качеств психолога являются структурными элементами социально-психологической компетентности. Многие из них являются инвариантными базовыми компетенциями, выходящими за пределы какой-либо конкретной деятельности.

1.2. Социально-психологическая компетентность личности: основные теоретические подходы, понятие и структура

Прежде чем раскрывать понятие «социально-психологическая компетентность» необходимо обратиться к анализу более общего понятия «компетентность». В литературе наряду с понятием «компетентность» используются и такие понятия, как «компетенция», «компетентный».

Термин «компетентность» и является производным от понятия «компетенция», признаками которой являются соответствие, совпадение [31].

В социальном плане компетентность рассматривают как «грамотное поведение» или способность оптимально использовать собственные индивидуальные характеристики для конструктивного взаимодействия с миром [31].

Понятие компетентность в психологии начали рассматривать в рамках науки управления и исследований связанных с субъективными факторами управления.

А. И. Рыбакова в своей работе пишет о том, что «компетентность» рассматривают в широком смысле как как «форму проявления сознательной общественной активности и элемент социальной роли руководителя» и в узком смысле как «компетентность, связанную с отраслевой спецификой управленческой деятельности» [135, с. 24].

М. Аргайл говорит о компетентности как «совокупности навыков и умений, к которым относится: 1) наличие мотивации; 2) избирательность в восприятии знаков; 3) умение подавать обратную связь и 4) корректировать свое поведение» [159].

М. Кяэрст компетентность выделяет как «один из основных элементов личности, способствующих успеху в решении различных задач. Он пишет, что «предпосылками для компетентности являются способности, талант и знания» [135, с. 24; 171]. Компетентность как специфическая способность «включает в себя: узкоспециальные знания; особые предметные навыки и способы мышления; и принятие и осознание ответственности за свои действия» (Дж. Равен) [133].

Л. Хьелл и Д. Зиглер о компетентности говорят, как о «психосоциальном качестве, которое означает силу и уверенность, исходит от чувства собственной успешности и полезности. Тем самым дает человеку осознание своей способности эффективно взаимодействовать с окружением» [150, с. 183].

Д. Шон говорит о компетентности как «двухуровневом образовании», которое включает в себя «знание в действии» и рефлексию (рефлексию в действии и о действии) [179; 116, с. 34].

Т. Ю. Коновалова пишет, что «в отечественной социальной психологии термин «компетентность» используется с пояснительными определениями: компетентность общения, коммуникативная компетентность, межличностная компетентность. В ряде работ этот термин связывали с деятельностью руководителя, предпринимателя. В них компетентность включает в себя еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия, т.е. коммуникативные способности, коммуникабельность. Появился ряд терминов, близких понятию коммуникативной компетентности: «компетентность в общении» (Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков определяют компетентность как «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» [123]), «коммуникативная способность» (А. А. Кидрон, М. К. Кабардов), «коммуникативный потенциал» (Р. А. Максимова), «коммуникативные качества личности» (А. Л. Журавлев), «коммуникативное ядро личности» (А. А. Бодалев)» [69, с. 24].

Из сказанного выше видно, что понятие «компетентность» используется исследователями на различных уровнях в связи с чем, наполняется различным содержанием. Компетентность, по мнению В. Д. Шадрикова, является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств, которые не являются компетенциями, а только условиями для их формирования. Сочетание этих компетентностей меняется в зависимости от деятельности [154].

А. В. Карпов говорит о том, что, во-первых, «компетентность» – это инструментальное, функциональное образование, которое является комплексом средств для обеспечения эффективности деятельности, представлена как объективно необходимая составляющая некоторого метасистемного образования. Во-

вторых, компетентность как система входит, как минимум, в две метасистемы – в деятельность и в личность субъекта этой деятельности. И это является ее особенностью. Компетентность во взаимодействии с деятельностью и с личностью субъекта этой деятельности приобретает свои основные качественные характеристики [55].

С точки зрения общепсихологического подхода компетентность рассматривает компетентность М. М. Кашапов, описывая ее как отдельный вид организации специфических знаний, осваиваемых личностью, обеспечивающие успешные результаты в выполнении определенной профессиональной деятельности [59; 60; 61].

И. А. Зимняя пишет о том, что «компетентность – это интегративное свойство личности, которое осуществляется в деятельности, и при выполнении различных общественных и профессиональных задач» [41, с. 14].

Н. С. Колмогорова в своей работе, проанализировав подходы к определению понятия «компетентность», выделила «главные параметры компетентной личности» [67, с. 99]. К таким характеристикам автор отнесла:

– «субъект обладает специфическими способностями, значимые для данной деятельности, включают в себя личностные психические черты и характеристики поведения»

– «субъект владеет способностью достигать высоких показателей в деятельности которую выполняет. Этому способствует интеллект или полученное образование»;

– «личностная компетентность опирается не только на полученные знания, но и на практические умения»;

– «многокомпонентность компетентности определяет сверхэффективность и успешность в деятельности, которую выполняет субъект» [67, с. 99].

По мнению Н. В. Ключевой, в структуру компетентности помимо знаний, умений и навыков включены также профессионально важные качества, опыт полученный в профессии и наличие мотивации [65].

Е. В. Овчарова в своем исследовании описывает «структуру конкурентоспо-

собности» [115]. Автор выделяет три подхода к структуре:

1. Педагогический подход: данный подход «рассматривает мотивационный (стремление к реализации деятельности), когнитивный (знание содержания компетентности), поведенческий (опыт компетентности, умения), аксиологический (предметная компетентность) аспекты, а также эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности» [115, с.30].

2. Социально-психологический подход. Здесь структурные компоненты представлены в виде «единства ценностей, целей, контактов, опыта, навыков» [115, с.31]. Особое внимание уделяется способностям и коммуникациям, к которым относятся: «общение между людьми, а также всевозможные информационные связи и отношения (с их помощью человек получает информацию о происходящих изменениях, узнает о смысле происходящего, адаптируется к новым условиям)» [115, с. 31].

3. Общепсихологический подход к структуре психологической компетентности: с точки зрения данного подхода компетентность понимается как многоуровневое образование, включающее в себя компоненты познавательного, экспрессивного и интерактивного процесса. [115, с. 32].

Ж. Д. Гаранина в своем диссертационном исследовании применительно к профессиональной деятельности описывает три составляющие компетентности: «методический компонент (включает в себя профессиональные умения, специальную компетентность, стремление к самосовершенствованию, профессиональное самосознание, широкий кругозор и образовательный уровень), организационный компонент (данный компонент включает в себя: организаторские способности, целенаправленность, уверенность в себе, оперативность, внимательность и толерантность) и социальный компонент, который включает в себя адаптивность, коммуникативность и самоэффективность, эмпатию и гуманность» [19].

Говоря о структуре компетентности можно выделить объединение эмоциональных, мотивационных и когнитивных структур (В. Ф. Спиридонов) [5].

В профессиональной компетентности профессионала, исследователи выделяют следующие ее компоненты: мотивационно-волевой, функциональный, ком-

муникативный и рефлексивный (С. А. Дружилов) [29; 30; 151]. Мотивационно-волевой компонент включает в себя следующие элементы: мотивы, цели, потребности, ценностные установки. Функциональный компонент – это знания о той или иной деятельности, которые необходимы для реализации своей профессиональной деятельности. Коммуникативный компонент говорит о способности профессионала «ясно и четко излагать мысли, анализировать, и доказывать» [29; 30; 151]; делиться «рациональной и эмоциональной информацией» [29; 30; 151]; выстраивать межличностные связи, выбирать оптимальный стиль общения учитывая разные ситуации, а также согласовывать свои действия с действиями сослуживцев» [29; 30; 151]. Рефлексивный компонент включает в себя «сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития», является «регулятором личностных достижений» [29; 30; 151].

Дж. Равен, классифицируя виды компетентности, выделяет «высшие компетентности». К таким высшим компетентностям автор относит обладание человеком: «- высокого уровня инициативы; - способность организовать других людей чтобы достичь поставленных перед собой целей; - готовность анализировать социальные последствия и их оценивать» [5; 133].

Ю. Ф Майсурадзе пишет о том, что социальный интеллект, в основе которого лежит общий интеллект является опорой компетентности. В структуру компетентности включает «интеллектуальный потенциал личности» [91].

Множество исследований, посвященных изучению понятия «социальная компетентность». Их анализ показал, что к данному феномену в психологии изучали как зарубежной, так и в отечественной психологии. Социальную компетентность определяют с разных точек зрения, как: «умение пользоваться когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения» (У. Пфлингстен и Р. Хинте) [176]; «систему знаний о социальной действительности и о себе», «систему использования готовых решений поведения используемых в аналогичных ситуациях», а также «систему сложных умений и навыков межличностного взаимодействия» (В. Н Куницына и др.) [82]; «способностью эффективно использовать полученные знания, умения, навыки и способности, которые позволяют че-

ловеку эффективно взаимодействовать с социальным окружением» [46, 47, 137, 138].

«О социальной компетентности как «об умении владеть приемами совместной (групповой, кооперативной) деятельности, сотрудничества, общения, а также лидерство и социальная ответственность за результаты своей деятельности» пишет Н. Н. Беденко в своем диссертационном исследовании [12]. Е. В. Левикова [86] и М. С. Пономарёв [125] говорят о том, что «социальная компетентность – это комплексный интегральный показатель социального функционирования человека, в котором реализуется определённый комплекс психологических характеристик, которые выступают в качестве предпосылок социальной компетентности. К таким характеристикам относятся характерологические и личностные черты, представления о способах построения конструктивного межличностного взаимодействия и уровень социального интеллекта».

Ю. Мель в своей статье говорит о социальной некомпетентности и характеризует ее как «отсутствие веры в себя и непризнания своего «Я», страх перед неудачами и критикой со стороны других, недостаточно сформированные социальные навыки» [93].

Перейдем непосредственно к анализу «социально-психологической компетентности». Данное понятие, как пишет Е. В. Овчарова «в психологию ввели сторонники социально-психологического подхода, рассматривая понятие «компетентность» с точки зрения коммуникативной составляющей» [105]. Представителями данного подхода являются Л. И. Берестова, Н. В. Гришина, А. В. Евсеев, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Г. А. Ковалев, Л. А. Петровская и др.

В психологическом словаре под общей редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского дано следующее определение «социально-психологической компетентности»: «...Способность человека эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе, которая формирует отношения между людьми» [131, С.375], которая «участие в развитии систем личной связи и совместной деятельности» [131, С.375].

По мнению многих авторов понятия «социально-психологической» и «ком-

муникативной компетентности» считаются синонимичными [69, с.25]. Мы в своем исследовании опираемся на данную точку зрения.

Ю. Н. Емельянов отождествляет социально-психологическую компетентность с коммуникативной. Автор говорит о данном понятии, как об «уровне сформированности межличностного опыта», необходимого субъекту для эффективного функционирования в данном обществе, учитывая свои способности и социальный статус. [33; 34; 35; 69]. Различает профессиональную и общую коммуникативную компетентность при общих генетических источниках формирования. Профессиональную компетентность он видит более значимой и жизненно необходимой, поскольку она накладывает отпечаток на общую коммуникативную компетентность. Говорит о том, что источниками приобретения социально-психологической компетентности являются жизненный опыт, искусство и специальные научные методы, отводя в этом ведущую роль жизненному опыту [33; 34; 35].

Также коммуникативную компетентность, определяют, как «главный способ деятельности личности» и «обладание навыками и умениями, которые способствуют в осуществлении деятельности» (Е. В. Арцишевская и М. К. Кабардов) [44, с. 36].

По мнению А. В. Немушкина коммуникативная компетентность представляет собой «совокупность коммуникативных стратегий и средств, к которым относятся знания, умения и навыки, применяемые в конкретной ситуации межличностного общения» для передачи информации, восприятия и оценки полученной информации, и при организации взаимодействия и влияния. Данные коммуникативные стратегии обусловлены предыдущим межличностным опытом взаимодействия, уровнем развития способностей и индивидуальными чертами личности [112].

Коммуникативная компетентность, по мнению А. В. Карпова, объединяет в себе «общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности» [57].

М. Аргайл объединяет профессиональную и коммуникативную компетент-

ность, называя это понятием «общая социальная компетентность» [159].

Коммуникативная компетентность проявляется в личностных особенностях поведения и общения (О.В. Михайлова) [96]; «отражает уровень мастерства человека в межличностном общении и опирается на психологические знания о себе и о других, а также на выбранную стратегию в общении и комплекс соответствующих умений» [4; 151, с. 16]; а также «возрастает по мере того как субъект осваивает культурные, социально-нравственные нормы поведения, а также и закономерности социальной жизни» (Н.П. Фетискин) [146, с. 87].

Н. Б. Буртовая говоря «о структуре коммуникативной компетентности социально-психологический, индивидуально-психологический и психофизиологический уровни» [16, с. 20; 151]. Автор говорит о том, что «саморегуляция играет ведущую роль в целенаправленном сознательном развитии коммуникативной компетентности. Речь идет о саморегуляции коммуникации, в структуре которой включены ценности личности, являющиеся важной детерминантой социальной регуляции межличностных взаимодействий и поведения индивида» [16, с. 79].

Как утверждает Ю. Ф. Майсарудзе, социально-психологическая компетентность рассматривается «только во взаимосвязи знаний и способов реализации их на практике» [91]. Автор развел понятия «компетентность» и «компетенция», он подтвердил положение о том, что в социально-психологическом плане все наделены одинаковым количеством прав и обязанностей, т.е. одинаковой компетенцией, но при этом у каждого человека может быть разный уровень социально-психологической компетентности. Также же автор говорит и о том, что от характера труда и его специфических требований зависит содержание компетентности [91].

А. Н. Сухов [144], говорит о том, что «социально-психологическая компетентность способствует личности разбираться в любой социальной ситуации, помогает принимать правильные решения и добиваться поставленных целей» [144, с. 33–34]. Говорит о том, эмпатии является важным ее элементом. Утверждая, что последняя влияет на когнитивную сферу, глубину включения в ситуацию, ее определения. Автор выделяет житейскую и профессиональную социально-

психологическую компетентность. Пишет о том, что житейская социально-психологическая компетентность является итогом социализации, то есть приспособление к конкретным условиям, а профессиональная социально-психологическая компетентность у человека складывается из научных представлений об окружающей действительности и умений в области общения. Также автор говорит о том, что социально-психологическая компетентность предотвращает деформирование «Я», положительно влияя на адекватность восприятия картины мира, личностную оценку и на регуляцию профессиональной деятельности. «Социально-психологическая компетентность имеет особое значение для представителей властных структур, работников сценического жанра (актеров, чтецов и пр.), социальных работников, дипломатов, педагогов, психологов и врачей, сотрудников спецслужб и правоохранительных органов, работников сферы услуг, управленцев и предпринимателей» [144, с. 33–34].

«В структуру социальной компетентности входят такие свойства личности: коммуникабельность, готовность к общению, влияние, самоуважение» (Х. Шредер и М. Форверг) [180].

В словаре социально-психологических понятий «социально-психологическая компетентность» обозначена как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других, при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий динамичной социальной среды» (Е. С. Кузьмина и В. С. Семенова [66, с. 38].

Некоторые исследователи (В. Н. Куницына, В. М. Погольша и Н. В. Казаринов) говорят о том, социально-психологическая компетентность является «межличностной ориентацией», и включает в себя «знания о разных социальных ролях и способов межличностного общения; способность решать возникшие проблемы в ходе взаимодействия с другими людьми; обладание выработанными поведенческими сценариями, которые используются в различных конфликтных ситуациях» [82, с. 476].

О. В. Софронова отмечает, что «социально-психологическая компетентность выражается в способности человека осознавать и контролировать свое социальное поведение, понимать поведение других, понимать психологические механизмы возникновения того или иного эмоционального состояния, владеть механизмами саморегуляции, необходимой для успешного выполнения данной деятельности, в способности видеть социально-психологические проблемы в своей деятельности, умении их формулировать и искать пути их адекватного разрешения» [143, с. 63].

Автор выделяет некоторые особенности: «– Социально-психологическая компетентность рассматривается как характеристика субъекта определенного вида деятельности. Эти функции включают в себя: качество, собственность, компоненты, компетентность, общее образование; – Содержание психосоциальных компетенций в зависимости от целей и структуры профессиональной деятельности и ее специфических требований; – Такие компоненты, как волевой потенциал личности, система коммуникативного характера, психологические характеристики, система личностных отношений, мотивационные факторы, ориентация являются предпосылками социально-психологической компетентности; – Наконец, социально-психологическая компетентность обеспечивает соответствие деятельности субъекта самой деятельности (речь идет об успехе индивида в решении основной задачи и в высокой степени его адаптации к целям этой деятельности); профессиональная группа (указывает на то, что человек придерживается ценностей и норм группы, оказывает влияние и вес в глазах других), субъект деятельности (здесь речь идет о профессии, связанной с обслуживанием клиентов, и это качество проявляется в удовлетворенности клиентов при общении с субъектом деятельности» [69,28; 143, С.66].

Е. В. Овчарова дает определение «социально-психологической компетентности социального психолога» [115, с. 7], «это способность социального психолога использовать знания и умения для решения практических задач с целью организации эффективного взаимодействия с клиентом (группой) на основе правильного оценивания (анализа) ситуации, своих психологических особенностей и осо-

бенностей клиента (группы)» [115, с. 7].

Ю. В. Коновалова изучая социально-психологические способности руководителя ОВД, сделала акцент на том, что наблюдается: «удовлетворительный, средний и высокий уровень сформированности социально-психологической компетентности» [69, с. 184]. В них определяется, насколько сформирована у руководителей: – эффективность коммуникативных и социальных уровней; – быстрота переключения коммуникативных навыков в процессе общения; – уровень рефлексивных коммуникативных навыков: знание того, как направлять процесс общения; а также различные комбинации способов общения» [69, с. 184].

Выделяют следующие функции социально-психологической компетентности: регулятивную, контроля и оценки, самооценки и познавательную (Л. И. Берестова). Познавательную и регулятивную функции автор считает «определяющими [13].

В структуре социально-психологической компетентности исследователи выделяют:

1. «личностный (выражается в способности к самореализации в профессии); деятельностный (выражается в способности к профессиональной деятельности); коммуникативный (выражается в способности к эффективному общению и взаимодействию)» (А. И. Рыбакова) [135, с. 10];

2. Е. В. Овчарова выделяет «*Мотивационно-ценностный компонент*», обуславливает стремление к межличностным взаимодействиям. На его развитие влияет такие свойства личности как «общительность и открытость», способствует формированию уверенности; *Операциональный компонент, проявляется в накопленных знаниях, направленности во времени (на будущее, настоящее или прошлое), способах восприятия окружающей действительности*. Данный компонент формируется посредством практических знаний, специализированных методов и технологий, а также умение их применять в практической деятельности. Способствует развитию самостоятельности в решениях и действиях, независимости. *Функциональный компонент* включает в себя такие элементы как эмоциональный фон, тревожность, работоспособность. В развитии данного компонента играет

важную роль «эмоциональная стабильность», которая приводит к формированию уверенности, отсутствию страха перед сложными ситуациями» [115, с. 163]. «Мотивационно-ценностный компонент является наиболее значимым (базовым)» от развития которого зависят два других компонента» [115, с. 163].

Современные исследования социально-психологической компетентности в основном направлены на изучение данного феномена в управленческой деятельности руководителей среднего звена. В научной литературе также встречаются и работы, посвященные исследованию особенностей социально-психологической компетентности студентов. А. В. Квитчастый [62, с. 185], описывает на какие характеристики социально-психологической компетентности субъектов оказывает влияние уровень образования. «От уровня образования зависит общая коммуникативная способность личности, умение контролировать свои эмоции и определять эмоции других людей, умение сопереживать, склонность работе в группе. От уровня образования не зависят социально-перцептивные умения; умение управлять своими эмоциями; оказывать влияние на других в процессе взаимодействия; самомотивации». [62, с. 185]. Было выделено три типа учащихся, которые зависят от уровня развития социально-психологической компетентности: гармоничный, адаптивный, дезадаптивный. Учащиеся принадлежащие гармоничному типу отличаются высоким уровнем развития навыков межличностного общения учащихся и осмысленностью собственной жизнедеятельности. учащиеся адаптивного типа характеризуется средним уровнем развития навыков межличностного общения, у них наблюдается неокончателная сформированность жизненных целей и частичная удовлетворённости результатами своей жизнедеятельности. У учащихся дезадаптивного типа наблюдается низкая степень личностной эффективности в рамках социального взаимодействия, внешний локус контроля, неопределённость жизненных целей и социальная незрелость [62, с. 185].

Обращаясь к вышеописанному, можно сделать следующие выводы:

В психологии понятие «компетентность» определяют с точки зрения трех основных подходов к пониманию компетентности:

– психолого-педагогического (Р. Уайт, Ю. В. Варданян, Е. В. Попова,

А. К. Маркова, Л. В. Кузьмина, В. Н. Куницина, Л. И. Берестова, Н. А. Гришанова, И. А. Зимняя и др.);

– социально-психологического (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, Н. В. Гришина и др.);

– общепсихологического (В. Н. Дружинин, Ю. Ф. Майсурадзе, Н. В. Яковлева, В. А. Толочек, М. М. Кашапов, Дж. Равен, Н. В. Ключева, И. А. Зимняя и др.). Согласно данному подхода компетентность определяется как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления деятельности, компетентного к решения профессиональных задач и авторитета в какой-либо области.

Компетенции (и система компетентности в целом), с одной стороны, являются инструментальными средствами деятельности, с другой стороны, «обслуживая» ее, они же одновременно и сами «оказываются в состоянии» использовать средства и механизмы деятельности, ее потенциал в целях обеспечения своего собственного функционирования (А. В. Карпов).

О социально-психологической компетентности впервые стали говорить, рассматривая понятие «компетентность» с точки зрения коммуникативной составляющей (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, Н. В. Гришина и др.).

Социально-психологическую компетентность отождествляют с коммуникативной компетентностью, которая определяется как уровень сформированности межличностного опыта (Ю. Н. Емельянов); «Положительно влияет на самооценку и регуляцию профессиональной деятельности личности» (А.Н. Сухов).

Личность с развитой социально-психологической компетентностью способна «ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения» (А. Н. Сухов);

К функциям социально-психологической компетентности является познавательная, регулятивная, функция контроля и оценки, самооценки (Л. И. Берестова).

Структура социально-психологической компетентности зависит от вида профессиональной деятельности и ее специфических условий (О. В. Софронова).

Поскольку компетентность является комплексом средств для обеспечения эффективности деятельности, то можно говорить и о том, что социально-психологическая компетентность обеспечивает эффективность профессиональной деятельности.

Проанализировав подходы к таким понятиям как «компетентность» и «социально-психологическая компетентность», мы даем следующее определение социально-психологической компетентности психолога: *Социально-психологической компетентность психолога* – это способность психолога решать профессиональные задачи, опираясь на знание психологии личности и групп, умение ориентироваться в социальных ситуациях, рефлексия и эмпатию, обеспечивать высокую эффективность взаимодействия с людьми в системе межличностных отношений и позитивную групповую динамику (В. В. Козлов).

«Саморегуляция играет ведущую роль в целенаправленном сознательном развитии коммуникативной компетентности» (Н. Б. Буртовая).

Социально-психологическая компетентность имеет особое значение для психологов (А. Н. Сухов).

1.3. Индивидуальный стиль саморегуляции

Прежде чем рассматривать понятие «индивидуальный стиль саморегуляции», рассмотрим понятие «саморегуляция», структурные элементы и факторы саморегуляции как системного объекта в науке.

В кратком словаре психологических терминов саморегуляция определяется (лат. *regulare* – приводить в порядок, налаживать) как процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками» [157].

Проблема саморегуляции достаточно широко представлена как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

Б. Цуммерман говорит о том, что регуляторные навыки являются источником субъективности, лежащей в основе самоощущения человека (социально-

когнитивный подход). Важную роль в развитии саморегуляции играют родители, педагоги, наставники и сверстники. Автор также отмечает, что через определенную последовательность уровней овладения навыками поведение становится саморегулируемым. Человек, развивающий свои регулятивные навыки испытывает большую удовлетворенность и высокую уверенность в своей эффективности, а также показывает личностную заинтересованность в этих навыках [106; 187].

Авторы иерархического подхода К. Карфер и М. Шайер саморегуляцию называют самонаводящей системой с контролируемой обратной связью [106; 162]. Современные зарубежные психологи утверждают, что стиль саморегуляции является интегральным аспектом личности. Они связывают такие черты личности как нейротизм, интроверсия и оптимизм-пессимизм с различными аспектами саморегуляции [106; 164]. С. Хобфолл, говорит о том, что поведение детерминировано личностными целями и потребностями, а влияние других или средового контекста ограничено. Самоконтроль, свобода личности, ответственность обладают высокой ценностью в конкретных сообществах [106; 168; 169].

В. И. Моросанова пишет о том, что в рамках естественно-научного подхода (И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин) ученым удалось раскрыть роль обратных связей в структуре саморегуляции, показать многоуровневость этой системы, взаимосвязь её физиологических уровней с психологией человека через понятия цели действия и модели потребного будущего [106].

Представители инженерной психологии (Д. А. Ошанин, В. П. Зинченко, Г. М. Зараковский, В. В. Медведев и др.) говорили, что процессы саморегуляции осуществляются психическими средствами и репрезентируются человеку в форме образов, представлений, понятий и других психологических явлений [106].

Б. Ф. Ломов в рамках системного подхода, дает свое описание психической регуляции деятельности. Как многоуровневой и динамической системы сложных процессов, связанных с целеполаганием, планированием, формированием мотивов и оперативных образов, переработкой текущей информации и обратной связи и принятием решения. При этом, установка, по мнению автора объединяя перечисленные составляющие является целостным состоянием мобилизации индивида на

конкретное действие [90, с. 226].

Представители деятельностного подхода к изучению психики (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. Я Гальперин и др.) рассматривали саморегуляцию, в первую очередь, как регуляцию деятельности.

Так А. В. Карпов считает саморегуляцию метакогнитивным процессом обеспечивающим процесс деятельности. Автор подчеркивает, что деятельность невозможна без процессов ее организации и регуляции. К интегративным процессам автор относит: предвосхищение событий, процессы целеобразования, прогнозирования, планирования, принятия решения, контроля и самоконтроля – называемые им когнитивными и регуляторными метаоперациями (метасредствами), которые координируют работу всех других интеллектуальных функций [51].

В рамках деятельностного подхода [106]:

1. Доказано, что влияние внешних условий на деятельность и ее результаты опосредовано процессом ее регуляции. Выдвижение цели зависит от активности самого субъекта деятельности. Даже если цель задана извне, то она должна быть принята, присвоена, а достижение цели зависит не только от внешних условий, но и от сформированности специальных регулятивных процессов, входящих в психологическую структуру деятельности, которые служат средством самоорганизации внешних и внутренних ресурсов человека для достижения принятой цели.

2. Выделены и описаны функции регуляции деятельности. К ним относятся когнитивные и регуляторные метасредства деятельности; ориентировка в обстановке и условиях рабочей среды, в технологиях выполнения работы; самооценивание исполнения деятельности и ее коррекция [106].

3. Показана многоуровневость и иерархичность процессов регуляции в структуре деятельности. Выделена осознанная саморегуляция как высшая ее форма. Для выделения уровней психической регуляции деятельности используются следующие критерии: степень осознанности субъектом содержания выполняемой деятельности (осознаваемый и автоматизированный уровни психической регуляции деятельности) [107]; качественное своеобразие психических процессов принятия решений, сенсорно-перцептивные, представленные и вербально-

логические аспекты компетентности [90, с. 243; 106]).

4. Раскрыта роль образов, представлений и понятий как регуляторов деятельности.

5. Развита представления о функциональных системах предметной деятельности. Которые создаются для реализации поставленных целей и представляют собой специализированные инструментальные комплексы психологических переменных, реализующих различные виды деятельности человека [106].

Представители субъектного подхода (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, О. А. Конопкин и др.) психическую саморегуляцию изучали с позиции регуляции человеком своей активности.

Особо нужно выделить вклад О. А. Конопкина в развитие представлений о механизмах осознанной саморегуляции деятельности человека. Его концепция заложила основы развития психологии саморегуляции. Психология саморегуляции, как говорит А. Г. Асмолов, отражает проблему «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [8, с. 282].

О. А. Конопкин предложил системно-субъектный подход к изучению структуры саморегуляционных процессов. Саморегуляция им обозначается как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [71; 95, с. 14; 121; 122, с. 15; 126, с. 82]. Вслед за О. А. Конопкиным также понимают психическую саморегуляцию в своих работах В. И. Моросанова [103; 106; 108] и А. К. Осницкий с соавторами [117; 118].

О. А. Конопкин пишет о том, что «место и роль психической саморегуляции в жизни человека очень важна, т.к. вся его жизнь – это «бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности». Успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности зависит от степени совершенства процессов саморегуляции. Более того, все индивидуальные особенности поведения и деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и со-

держательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности. Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и сущностная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции и реализуется единство психики во всем богатстве условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п.» [71, с. 7].

К. А. Абульханова говорит, что активность обеспечивает целостность в осуществлении личностью какой-либо деятельности, включает в себя саморегуляцию, которая осуществляет комплексную мобилизацию, взаимную компенсацию различных психических составляющих деятельности и т.д. А творческий характер, способность к самостоятельности, саморегуляции и самоорганизации отличает субъективную активность [2]. Автор также говорит о том, что «личностная саморегуляция, преодолевающая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности» [3].

Л. Г. Дикая пишет, что «психическая саморегуляция человеком своей деятельности является высшим уровнем регуляции поведенческой активности биологических систем, отражающих качественную специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности и самого себя, своей активности и деятельности, поступков, их оснований» [25]. В экстремальных условиях профессиональной деятельности психическая саморегуляция, проявляется в форме целенаправленной активности и включает в себя мотивы, цели, программы, процессы принятия решений [23; 24; 26; 27; 132].

В. П. Бояринцев пишет о том, что активность и саморегуляция это взаимодополняющие друг друга стороны. Изменчивость и движение выражает активность, а устойчивость и стабильность этой активности обеспечивает саморегуляция [15].

Н. С. Лейтес говорит о том, что саморегуляция и активность являются общими, подлинно универсальными внутренними условиями осуществления деятельности [87]. Также им выдвинута гипотеза о том, что саморегуляции является фактором общих умственных способностей индивида и «оказывает влияние на

быстроту, устойчивость и продуктивность умственной работы» [87]. Автор говорит и о том, что саморегуляция под воздействием обучением, может повышаться и качественно преобразовываться. [87]. Но тем не менее на данный процесс оказывает влияние «возможностей нервной системы индивида» [87].

Под «типом человеческой деятельности» понимают саморегуляцию и М.Р. Щукин отметил, что саморегуляция «мобилизует и развивает индивидуальные навыки для достижения целей успешной реализации социальных требований» [156].

«Процессом поддержания человека в продуктивной деятельности» - называет саморегуляцию личности Ю. А. Миславский [94]. Такая продуктивная деятельность «требует от человека определенной работы над собой, и которая в своих высших проявлениях захватывает момент развития человека как личности» [94].

Психическая саморегуляция определяется В. И. Моросановой как «целесообразная активность по организации и управлению поведением, деятельностью, психическими состояниями и процессами» [106, с. 13]. В зависимости от своих потребностей, мотивов и смыслов, человек регулирует свою активность (внутреннюю или внешнюю деятельность, поведение, функциональные состояния, личностное развитие, жизненный путь и т.д.) [106, с. 13]. Для реализации собственной активности, выдвижения и достижения целей жизнедеятельности субъект посредством саморегуляции может мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности [106, с.13].

В своей работе Н. И. Королюк называет «психическую саморегуляцию» «своеобразным целенаправленным сознательным воздействием субъекта на подсознательный уровень собственной психики» [75], в момент, когда для повышения успешности выполняемых учебных действий он одновременно включен в структуру деятельности и удерживает цели (задачи) специфическими методами изменения психической активности, что говорит об осознанном управлении некоторыми произвольными функциями в ходе выполняемой учебной деятельности. В результате чем и достигается высокая успешность выполняемых действий [75].

А. В. Зобков и А. С. Турчин говорят о том, что «психологический механизм саморегуляции поведения и деятельности складывается в процессе жизнедеятельности, обучения и воспитания. Воспитание и обучение учащегося должно быть направлено, в первую очередь, на становление «внутренних условий» (СМК, ССК, КЛК, ИТК), которые выполняют роль саморегуляции поведения и деятельности. Можно говорить о том, что первопричина саморегуляции – это процесс воспитания и обучения, а в последующем процесс самовоспитания и самообразования» [39 с. 194].

Саморегуляция является базовым фактором, обеспечивающим интеллектуальную продуктивность [85].

М. А. Холодная говорит, что «метакогнитивная регуляция-это психологическая структура, позволяющая непроизвольно и произвольно регулировать психическую деятельность» [149]. Также пишет о том, что «метакогнитивная регуляция является результатом обучения, проявляется в умение управлять вниманием, умения использовать мнемотехнические приемы, умения работать с литературой, рационально читать. И в процессе обучения метакогнитивные знания постепенно начинают использоваться для управления познавательной деятельностью, т.е. трансформируются в метакогнитивную регуляцию» [149].

Такие авторы, как Н. М. Пейсханов, Г. С. Никифоров и А. А. Ершов, соотносят понятие «саморегуляция» с понятием «самоуправление», которое выделяют как связывают понятие «саморегулирование» с понятием «самоуправление», которое дифференцируется как «способность личности прогнозировать будущие результаты, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои поступки и действия, выдвигать критерии оценки качества, извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него поправки» [36; 113]. Исследователи пишут о том, что «самоуправление включает в себя саморегулирование» [36; 113]. И в каждом из этих понятий выделяются конкретные стороны. Специфическим аспектом автономии является «конкретизация мотивов поведения и деятельности, постановка соответствующих целей, выбор способов достижения этих целей» [36, 113]. Специфическим аспектом саморегуляции явля-

ется «содержание плана реализации» [36;113]. «Переход от самоуправления к саморегулированию – это переход от плана, идеи к ее реализации» [113].

А. И. Крупнов определил саморегуляцию как "непременную характеристику личности, когда человек переходит через темперамент, способности, характер, формирование обобщенной семантической личности, наполненной конкретным содержанием, занимающей все новые качества и количественные свойства" [78].

А. О. Прохоров, изучая вопрос о саморегуляции психических состояний, говорил, что «процесс саморегуляции является неэффективным, если отсутствует мотивация и личностный смысл». [114; 115; 116].

Говоря о структуре саморегуляции необходимо отметить, что О. А. Конопкиным были выделены основные функциональные звенья процесса осознанного регулирования. К таким звеньям относятся: «цель деятельности, субъективная модель условий деятельности, принятие программы деятельности, система критериев успешности достижения цели, звено оценки информации (обратной) о результатах деятельности». Он говорит о том, что «все звенья регуляторного процесса, являются информационными образованиями, взаимосвязаны между собой и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции» [71; 72].

А. В. Карпов выделяет следующие процессы, необходимые для организации и регуляции целостной деятельности: целеобразование; антиципация (возможность идеального предвосхищения результатов поведения); прогнозирование, программирование, планирование (упорядоченность и осмысленность поведения); контроль, самоконтроль (как атрибут «отчета в своих действиях») [51; 121].

К. В. Злоказов выделил в структуре саморегуляции два комплекса переменных, которые обуславливают специфику её проявления и результативность:

1. «Гармонический комплекс (гармоничность саморегуляции) проявляется в активности, экстраверсии, интернальности субъекта, переживаний положительных эмоций в процессе саморегуляции; высокой самооценке и уровне притязаний, наличием социоцентрической и эгоцентрической мотивации; выражается в ответственности, целеустремленности, наличии волевого усилия, самокритичности»

[42].

2. «Агармонический комплекс проявляется в пассивности, интроверсии, экстернализме, распространённости слабых эмоций; низких требованиях и самооценке, отсутствии личной и социальной мотивации, некритичности, отсутствии воли и безответственности. Агармоническая структура приводит к неэффективности саморегуляции» [42].

Д. Г. Бадмаева отметила, что особенности саморегуляции зависят от факторов, порождаемых опытом, знаниями, умениями и способностями человека. Интеллект как форма саморегуляции умственной деятельности рассматривается как регулятор активности [9].

Высокий уровень саморегуляции – пишут А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин – «позволяет успешно противостоять отрицательному влиянию негативных функциональных состояний, быстрее адаптироваться к особым и экстремальным условиям деятельности, сохранять высокую работоспособность» [20–22; 39]. Данный уровень саморегуляции может быть обусловлен «как природными качествами субъекта труда, так и может быть развит при помощи специальных психотехнологий» [20–22; 39].

Для исследования личностных аспектов саморегуляции предложена концепция индивидуального стиля саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий). А. В. Карпов пишет о том, что данная модель рассматривается универсальной для всех видов деятельности и «включает в себя несколько функциональных звеньев, основанием для выделения которых является их функция в общем контуре регулирования» [55]. В структуру регуляции включают: «принятую субъектом цель деятельности; модель значимых условий; программу собственно исполнительских действий; систему критериев успешной деятельности; контроль и оценку реальных результатов; решение о необходимости и характере коррекции деятельности» [55].

«Индивидуальный стиль саморегуляции – это индивидуально устойчивое, типичное для человека своеобразие его произвольной активности» [105; 106; 108; 122, с. 16] и «характеризуется индивидуально-типическим комплексом стилевых

особенностей [95, с. 21; 126, с. 118] (В. И. Моросанова).

«Индивидуальный стиль саморегуляции проявляется в том, и «насколько осознанно и как человек» [108, с. 70] «планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты» [73; 108, с. 70]. Его основная функция – «уладить конфликт между поведением человека, который демонстрирует свойственный ему способ себя регулировать саморегуляции, и тем, который бы способствовал более продуктивной деятельности учитывая разнообразные условия» [99].

Особенности стиля саморегуляции это «типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющиеся в различных ее видах» [95, 108, с. 72]. К ним относятся:

1. *Индивидуальные особенности регуляторных процессов* (условия анализа и распределения условий для достижения важных целей); особенности разработки предстоящих мер эффективности для достижения целей; особенности контроля, оценки и коррекции положительных результатов их деятельности.

2. *Регуляторно-личностные свойства*: в зависимости от целей и условий деятельности, регуляторных и индивидуальных особенностей, корректировок, эффективности общего процесса регулирования или возможностей системы регулирования человека. К регуляторно-личностным характеристикам относятся: а) адекватность модели субъективного принятия условий, процедур, методов контроля, критериев успеха и других блоков управления; б) состояние и курс действий, параметры контроля сознания, критерии успеха и др. в) гибкость регуляторных процедур, возможность корректировки функционирования различных регуляторных органов в соответствии с требованиями условий деятельности; г) надежность и стабильность функционирования регуляторных органов в условиях психического стресса [102;103].

Под влиянием требований конкретной деятельности и личностных, а также

характерологических переменных формируется конкретный стиль саморегуляции деятельности. Это говорит о реализации интегративной функции стиля саморегулирования [103].

К функциям индивидуального стиля саморегуляции относятся: *инструментальная* функция, которая «связана с индивидуальными особенностями регуляторного процесса (например, планирование с учетом долгосрочной или близкой перспективы)» [102]; *компенсаторная* функция – «когда у субъекта деятельности формируется такой стиль регуляции, при котором компенсируются недостаточно развитые, с точки зрения требований успешной деятельности, функциональные звенья регуляции, за счет высокоразвитых регуляторных звеньев и регуляторных свойств» [102]; функция образующая систему проявляется «в субъектных свойствах человека, образующихся в процессе формирования устойчивых стилевых проявлений регуляторных процессов и являющихся одновременно личностными, характерологическими (например, свойство самостоятельности)» [102]; *интегративная* функция (При интеграции «влияния личностных структур более высокого порядка (характера человека, инструментальных личностных свойств) и внешних требований окружающего мира формируется комплекс индивидуально-стилевых регуляторных особенностей)» [102].

В индивидуальном стиле саморегуляции наблюдаются следующие особенности: а) сильная сторона стиля, которая представлена высокоразвитыми регуляторными особенностями, способствующими достижению успеха; б) слабая сторона стиля, которая представлена плохо развитыми регуляторными особенностями, не содействующими успеху в деятельности; в) необходимость компенсировать «слабые стороны» стороны за счет «сильной», которые зависят от требований к успеху деятельности и степени мотивации для достижения успеха [7; 108]. Выделение «слабой» и «сильной» стороны индивидуального стиля саморегуляции обусловлено внешними требованиями, в частности нормативными особенностями деятельности, в которых формируется стиль. В личном стиле саморегуляции выделяются «структурные и уровневые характеристики» [7, 108]. Структурные характеристики: «—отражение взаимосвязи и характера взаимоотношений между функциональ-

ными процессами, реализуемыми различными частями системы саморегуляции добровольной человеческой деятельности; - в зависимости от индивидуальных, характерных черт личности» [7, 108]. Уровневые характеристики: « – отражают развитость всей системы саморегуляции и, соответственно, развитость и уровень взаимосвязанности реализующих ее функциональных процессов; – связаны с эффективностью стиля саморегуляции; – являются существенной предпосылкой продуктивности деятельности в которой и реализуется стиль саморегуляции» [7, 108]. В зависимости от проявления «слабой» и «сильной» сторон исследователи выделяют автономный, оперативный и устойчивый стили саморегуляции [97].

При изучении индивидуального стиля саморегуляции исследователи (Е. А. Аронова, В. И. Моросанова) [7; 95; 108] выделяют гармоничный и акцентуированный типы регуляции, а также эффективный и неэффективный стиль регуляции. При гармоничном типе регуляции все основные процессы или звенья регуляции развиваются примерно на одном уровне. Структурной характеристикой эффективного стиля саморегуляции является гармоничный профиль саморегуляции, при условии, когда он высоко развит и его стилевые особенности неразрывно связаны. Эффективный стиль саморегуляции формируется в условиях высокой исполнительской мотивации, независимо от характера личности человека. Типы характера определяют путь компенсации негативного индивидуального стиля саморегуляции, который препятствует достижению цели [7;108]. Эффективность саморегуляции и увеличение возможностей субъекта для успешного освоения новой деятельности зависит от того, насколько развит уровень личностной саморегуляции. Таким образом, можно сказать, что повышение общего уровня саморегуляции является одним из путей достижения высокой эффективности [99]. При акцентуированном типе регуляции отдельные регуляторные звенья имеют различную степень функциональной выраженности или развитости, это так называемый «пикообразный профиль» [7; 95; 108].

Феномен индивидуального стиля саморегуляции описан исследователями в процессе изучения саморегуляции и ее составляющих в разнообразных видах деятельности.

В процессе изучения данного феномена выявилась связь индивидуальных особенностей осознанной саморегуляцией произвольной активности человека:

- со свойствами темперамента человека, такими как экстраверсия/интроверсия и нейротизм [70; 106];

- с базовыми эмоциями, такими как радость, гнев, удивление, предвидение (предвосхищение) [120];

- с различными чертами характера, такими как альтруизм, открытость новому опыту, сознательность, ответственность, напористость, уверенность, тревожность, рефлексивность, интернальный и экстернальный локус контроля, самооценка и др. [7; 9; 18; 42; 44; 89; 101; 106; 108; 110; 124];

- с мотивами достижения успеха и избегания неудач [9];

- с самосознанием [7; 108];

- с функциональными состояниями стрессового типа [68]

- различной деятельностью человека:

- связь со *спортивной деятельностью*, которая указывает на то, что у спортсменов с высокой развитостью целостной системы осознанного саморегулирования наблюдаются высокие достижения в спорте [142].

- *профессиональной деятельностью*: в данном направлении исследований описывается связь индивидуального стиля саморегуляции с профессиональным выгоранием [83] и общением в педагогическом взаимодействии [83; 147; 148].

- *учебной деятельностью*. Выявлена роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции [98]. Также выявлена связь с успешной совместной деятельностью школьников (работа в группах) [119], с уровнем интереса к обучению и адаптацией к образовательной среде [98].

Особенности стиля саморегуляции у студентов показаны в исследованиях А. В. Капцова и Е. И. Колесниковой [48–50], которые выражаются во взаимосвязи с аксиологическими типами личности, ценностной сферой личности. А также в работах Р. Р. Сагиева [136], который изучал взаимосвязь между успешностью учебной деятельностью студентов и развитостью индивидуально-стилевых осо-

бенностей. Автор пришел к выводу о том, что у студентов с высокой академической успеваемостью индивидуальный стиль саморегуляции учебной деятельности «характеризуется развитым комплексом стилевых особенностей регуляторных процессов и компенсацией функционально «слабых» звеньев» [136]. У неуспевающих студентов неразвит данный комплекс и отсутствует компенсаторная функция» [136]. Характерологические особенности студентов, которые неблагоприятны для успешности обучения компенсируются при высоко сформированном индивидуальном стиле саморегуляции. Также автор пишет о том, что «эффективный стиль саморегуляции учебной подготовки у студентов с высокой академической успеваемостью отличается от менее эффективных его форм у неуспешных студентов с высоким развитием общего уровня саморегуляции и тесной взаимосвязанностью процессов, реализующих функциональные звенья целостной системы саморегуляции» [136].

В. И. Моросанова, опираясь на результаты работ ряда авторов (О. А. Конопкин, Б. Б. Косов, Н. Ф. Круглова, В. В. Медведев, Л. С. Нерсисян и др.), пишет: «... успешность в различных видах практической деятельности обеспечивается сформированностью целостной системы саморегуляции, а любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какого-либо функционального звена системы саморегуляции, неразвитость межфункциональных связей) процесса регуляции существенно ограничивает эффективность в самых различных видах деятельности» [106, с. 48].

Автор также говорит о «необходимости сознательной саморегуляции человека» [99, 105] как о «источнике саморегуляции способности к важнейшим детерминантам в вашей жизни и высокой производительности» [99, 105]. Это помогает субъекту контролировать свои индивидуальные свойства, развивать черты характера, ведет к развитию личностной ориентации и формированию самосознания "[99, 105], а также «помогает предотвращать стресс в непредвиденных сложных условиях» [99, 105].

Таким образом, анализируя подходы к изучению понятия «индивидуальный стиль саморегуляции», можно их обобщить.

В развитие понятия «саморегуляция» внесли вклад как зарубежные, так и отечественные исследователи. Данное понятие в зарубежной психологии рассматривалось с позиции социально-когнитивного (Б. Цуммерман, А. Бандура) и иерархического подходов (К. Карфер, М. Шайер).

В отечественной психологии развитие представлений о психической саморегуляции проходило в рамках методологических подходов к исследованию психики. К ним относятся естественно-научный (И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин), информационный (Д. А. Ошанин, В. П. Зинченко, Г. М. Зараковский, В. В. Медведев), системно-деятельностный (Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Карпов и др.) подходы. В рамках субъектного подхода (О. А. Конопкин, К. С. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.) психическая саморегуляция рассматривалась с позиции регуляции человеком своей активности.

Рассмотрев многочисленные исследования, мы будем опираться на представления о саморегуляции «как системно организованном процессе внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей, и управлению ими» (О. А. Конопкин).

В структуру системы осознанного целенаправленного саморегулирования входят следующие функциональные звенья: «цель деятельности, субъективная модель условий деятельности, принятие программы деятельности, система критериев успешности достижения цели, звено оценки информации (обратной) о результатах деятельности» (О. А. Конопкин).

Личностная саморегуляция, выступает как волевая линия деятельности, преодолевающая внешние и внутренние препятствия (К. А. Абульханова-Славская).

Ряд исследователей говорит о том, что на повышение и уровня саморегуляции и качественное его преобразование происходит под воздействием обучения (Н. С. Лейтес, Д. Г. Бадмаева).

Для исследования личностных аспектов саморегуляции предложена кон-

цепция индивидуального стиля саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий).

Индивидуальный стиль саморегуляции определяется как «индивидуальная устойчивость, характерная для личности оригинальность его произвольной деятельности» (В. И. Моросанова).

Индивидуальный стиль саморегуляции проявляется в том, каким образом человек «планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознанны» [108, с. 70].

Выделяется автономный, оперативный и устойчивый стиль саморегуляции. Характеристика каждого стиля заключается в описании «сильной» стороны – высокоразвитых регуляторных особенностей, благоприятствующих успеху, «слабой» стороны – недостаточно развитых особенностей, а также в наличии и специфике компенсации «слабой» стороны за счет «сильной» (Е. А. Аронова).

Выделяют гармоничные и акцентуированный типы регуляции, а также эффективный и неэффективный стили регуляции (Е. А. Аронова).

Феномен индивидуального стиля саморегуляции описан исследователями в процессе изучения саморегуляции и ее составляющих в разнообразных видах деятельности.

В процессе изучения данного феномена выявилась его связь индивидуальными свойствами, эмоциями, различными чертами характера и различной деятельностью человека (спортивной, учебной, профессиональной). Таким образом, механизмы индивидуального стиля саморегуляции влияют на все аспекты деятельности и активности человека.

Формирование целостной системы саморегуляции обеспечивает успех в различных видах практической деятельности. Каждый структурно-функциональный дефект регуляторного процесса существенно ограничивает эффективность различных видов деятельности (В. И. Моросанова).

Человек со сформированной на высоком уровне саморегуляцией может кон-

тролировать свои индивидуальные свойства и воспитывать различные черты характера, которые будут способствовать успешности его деятельности, содействует самосознанию личности, помогает преодолеть стресс в напряженных ситуациях» (В. И. Моросанова).

Выводы по главе 1

Проанализировав различные подходы к профессиональной деятельности, мы остановились на том, что профессиональная деятельность – это социально значимая трудовая деятельность человека, обладающего комплексом профессиональных навыков, приобретенных благодаря специальной подготовке и имеющего профессионально-важные качества, которые соответствуют конкретной деятельности, эффективному выполнению профессиональных задач.

Психологическая структура каждой деятельности формирует устойчивый, постоянный набор ее основных компонентов. Все это необходимо для объективной реализации деятельности, а ее совокупность выражается понятием инвариантной структуры деятельности (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов).

Деятельность как метасистема, включает в себя компетентность (систему), которая является инструментальным средством деятельности, комплексом средств для обеспечения эффективности любой деятельности (в т. ч. и профессиональной).

Регулятивные процессы являются одним из основных классов психических процессов, обеспечивающих профессиональную деятельность и определяют психологическое строение деятельности.

Процессы и механизмы саморегуляции и самоорганизации субъекта являются основными характеристиками любой сформированной деятельности.

Важную роль в организации профессиональной деятельности играют коммуникативные процессы, связанных с организацией многих видов профессиональной деятельности – субъект-субъектным, что свидетельствует о необходимости постоянного контакта между сотрудниками. Общение и деятельность-это две

основные концепции трудовой активности человека. Ведущую роль в осуществлении профессиональной коммуникации играет система специфических коммуникативных процессов. Все они интегрированы в так называемую профессиональную коммуникацию и основные компоненты профессиональной компетентности-коммуникативный процесс, коммуникативные навыки и феномен коммуникативного синтеза, а также коммуникативную компетентность как обобщенное личностное свойство.

В психологии понятие «компетентность» определяют с точки зрения трех основных подходов к пониманию компетентности:

- психолого-педагогического (Р. Уайт, Ю. В. Варданян, Е. В. Попова, А. К. Маркова, Л. В. Кузьмина, В. Н. Куницина, Л. И. Берестова, Н. А. Гришанова, И. А. Зимняя и др.);

- социально-психологического (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, Н. В. Гришина и др.);

- общепсихологического (В. Н. Дружинин, Ю. Ф. Майсурадзе, Н. В. Яковлева, В. А. Толочек, М. М. Кашапов, Дж. Равен, Н. В. Ключева, И. А. Зимняя и др.).

Компетенции (и система компетентности в целом), с одной стороны, являются инструментальными средствами деятельности, с другой стороны, «обслуживая» ее, они же одновременно и сами «оказываются в состоянии» использовать средства и механизмы деятельности, ее потенциал в целях обеспечения своего собственного функционирования.

О социально-психологической компетентности впервые стали говорить сторонники социально-психологического подхода, которые рассматривают понятие «компетентность» с точки зрения коммуникативного компонента (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, Ю. М. Жуков, Н. В. Гришина и др.).

Социально-психологическую компетентность отождествляют с коммуникативной компетентностью. Она способствует тому чтобы субъект мог свободно ориентироваться в ситуациях межличностного взаимодействия, осуществлял цели своей деятельности и принимал верные решения.

Помогает субъекту деятельности соответствует самой деятельности, профессиональному сообществу, предмету деятельности. Ее содержание зависит от целей и структуры профессиональной деятельности, а также и ее специфических требований.

Рассмотрев и проанализировав подходы к понятиям «компетентность» и «социально-психологическая компетентность», мы даем следующее определение социально-психологической компетентности психолога: *Социально-психологическая компетентность психолога* – это способность психолога решать профессиональные задачи, опираясь на знание психологии личности и групп, умение ориентироваться в социальных ситуациях, рефлексия и эмпатию, обеспечивать высокую эффективность взаимодействия с людьми в системе межличностных отношений и позитивную групповую динамику (В. В. Козлов).

В развитие понятия «саморегуляция» внесли вклад как зарубежные (Б. Цуммерман, А. Бандура, К. Карфер, М. Шайер и др.) так и отечественные исследователи: естественно-научный подход (И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин), информационный подход (Д. А. Ошанин, В. П. Зинченко, Г. М. Зараковский, В. В. Медведев), системно-деятельностный подход (Б. Ф. Ломов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. В. Карпов и др.) подходы. В рамках субъектного подхода (О. А. Конопкин, К. С. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.) психическая саморегуляция рассматривалась с позиции регуляции человеком своей активности.

Для исследования личностных аспектов саморегуляции предложена концепция индивидуального стиля саморегуляции (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий).

Саморегуляция как важный уровень регуляции деятельности личности играет ведущую роль в сознательном развитии коммуникативной компетентности.

Индивидуальная саморегуляция означает способность человека управлять своими индивидуальными свойствами, развивать черты характера, которые приведут к развитию самосознания. Развитие саморегуляции является условием успешности в любой деятельности, т.к. ее составляющие являются профессионально важны-

ми, а также будут помогать в стрессовых ситуациях.

Установлено, что механизмы индивидуального стиля саморегуляции влияют на все аспекты деятельности человека (спортивной, учебной, профессиональной). Успешность различных видов практической деятельности обеспечивается формированием целостной системы саморегулирования, структура которой включает в себя индивидуальные особенности регуляторных процессов, связанных с планированием, моделированием, программированием и оценкой результатов. Любые структурно-функциональные недостатки регуляторных процессов существенно ограничивают различные виды деятельности (В. И. Моросанова).

В структуру индивидуального стиля саморегуляции входят и регуляторно-личностные свойства, которые характеризуют возможность саморегуляции человека развиваться в соответствии с выставленными целями и условиями реализации деятельности, а значит, в процессе обучения и дальнейшего включения в деятельность.

Опираясь на определение понятия «социально-психологическая компетентность психолога», мы пришли к выводу о том, что одним из основных ее структурных компонентов является «общительность».

Учитывая рассмотренные характеристики личности профессионала, которые входят в состав социально-психологической компетентности и функциональные компоненты индивидуального стиля саморегуляции, на наш взгляд, мы можем проследить их связи у будущих психологов. В работе мы выделяем ряд таких взаимосвязей.

Мы предполагаем, что «общительность» как компонент социально-психологической компетентности может быть взаимосвязан с общим уровнем саморегуляции, «оцениванием результатов» и регуляторной «гибкостью», а также самостоятельностью. Так как эффективное взаимодействие с окружающими людьми, выстраивание отношений с клиентами в профессиональной деятельности требует высокой саморегуляции поведения, адекватности в оценивании результатов своей деятельности, самостоятельности в принятии решений, а также предпо-

лагает гибкость всех регуляторных процессов при появлении непредсказуемых обстоятельств, возникших при общении с другими людьми.

В первую очередь, необходимо целенаправленно развивать при профессиональном обучении те стороны саморегуляции, которые будут способствовать формированию социально-психологической компетентности как устойчивого профессионального качества.

ГЛАВА II. ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Постановка проблемы исследования

В результате теоретического анализа литературы мы установили, что две предметные области исследований (социально-психологическая компетентность и индивидуальный стиль саморегуляции) активно разрабатываются по отдельности, независимо друг от друга. Важным и малоизученным направлением исследования является изучение влияния социально-психологической компетентности на формирование профессиональной деятельности во взаимосвязи с индивидуальным стилем саморегуляции. Исследовательские данные о процессе взаимосвязи и совместного развития социально-психологической компетентности и саморегуляции деятельности и поведения психолога в научной литературе практически отсутствуют. Очевидна необходимость в изучении важной в теоретическом и практическом отношении проблемы совместного развития социально-психологической компетентности и саморегуляции деятельности, возможных детерминационных отношений между ними. Немаловажно выяснить, на каком этапе профессионального обучения, какие структурные компоненты включаются в опосредованное взаимное усиление или ослабление развития качеств субъекта деятельности, что связано с различием в учебных планах и в составе учебных курсов на специалитете и бакалавриате в ВУЗе.

Цель исследования: выявить характер, структуру и специфику взаимосвязей социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции как профессиональных качеств, развивающихся у будущих психологов разного уровня образования при обучении в ВУЗе.

Объект исследования: социально-психологическая компетентность и индивидуальный стиль саморегуляции как целенаправленно развиваемые профессиональные качества психологов.

Предмет исследования: структурно-функциональные особенности социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования.

Гипотезы исследования:

1. Структура взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов гомогенна на протяжении всех годов обучения.

2. В структурной организации социально-психологической компетентности и индивидуального стиля студентов-психологов различного уровня образования за время обучения в вузе происходят изменения.

Достижение этой цели и проверка гипотез требуют решения следующих **задач исследования:**

1. Осуществить анализ литературы по проблемам социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

2. Обнаружить на теоретическом уровне возможные связи между профессиональными качествами (между отдельными компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции). психологов и взаимообусловленность в развитии при обучении профессии.

3. Исследовать возможные взаимосвязи компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования.

4. Провести сравнительный анализ различий во взаимосвязях компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования

2.2. Описание методов исследования

Эмпирическая часть исследования взаимосвязи между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции включало в себя несколько этапов: выбор диагностических методов, определение

выборки и места сбора эмпирического материала, сбор эмпирического материала, математическая обработка, написание отчета: описание результатов исследования, интерпретация и написание выводов.

Для реализации поставленной цели исследования были использованы следующие методы и методики:

- Диагностические методики:

1. Тест для «диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)» [131].

2. Тест-опросник «оценки социально-коммуникативной компетентности» (Рогов Е. И.) [120]

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В. И.) [104, 109].

4. Тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (Зверьков А. В. и Эйдман Е. В.).

- Методы математической и статистической обработки:

1. Статистический U-критерий Манна-Уитни.

2. Корреляционный анализ.

3. Метод «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов) [52].

4. Метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов) [52].

Диагностические методики:

Для изучения компонентов социально-психологической компетентности у студентов-психологов использовали методику для «диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)» [131] и тест-опросник оценки «социально-коммуникативной компетентности» (Е. И. Рогов) [120].

1. Методика диагностики коммуникативной социальной компетентности предназначена для получения более полного представления о личности, составления вероятностного прогноза успешности ее в профессиональной деятельности.

Опросник состоит из 100 утверждений. Содержит 8 факторов, которые содержат в себе полярные утверждения и шкалу лжи:

- «фактор А «общительность»: открытость, внимательность к другим людям, непринужденность и легкость в общении (высокие баллы), или необщительность и замкнутость (низкие баллы)» [131];
- «фактор В «логическое мышление». Данный фактор социально-психологической компетентности говорит с одной стороны о высоком логическом мышлении (высокие баллы), с другой стороны о невнимательности или слаборазвитом логическом мышлении испытуемых (низкие баллы)» [131];
- фактор С «эмоциональная устойчивость» (она же эмоциональная стабильность, указывающая на устойчивость определенного эмоционального состояния [42]): «эмоциональная устойчивость, зрелость, обладание эмоциональной невозмутимостью, невпечатлительностью, т.е. нереагированием человека на эмоциональные раздражители, ситуации (низкие баллы) или эмоциональная неустойчивость, т.е. повышенная эмоциональная возбудимость и склонность к частой смене эмоциональных состояний (высокие баллы)» [131];
- «фактор Д «беспечность»: говорит с одной стороны о беспечности (высокие баллы), с другой стороны, о серьезности (низкие баллы) личности» [131];
- «фактор К «чувствительность»: чувствительность, способность выражать свои эмоции (высокие баллы) или реалистичность, рациональность, человек полагающийся на себя (низкие баллы)» [131];
- «фактор М «независимость»: независимость, предпочтение собственных решений, ориентированность на себя (высокие баллы), или зависимость от группы, следование за общественным мнением (низкие баллы)» [131];
- «фактор Н «самоконтроль»: умение контролировать себя и подчинять правилам (высокие баллы) или импульсивность и неорганизованность (низкие баллы)» [131];
- «фактор П «склонность к асоциальному поведению». Данный фактор позволяет выявить испытуемых, имеющих склонность к асоциальному поведению, что может характеризоваться пренебрежением к принятым общественным

нормам, моральным и этическим ценностям, установившимся правилам поведения и обычаям» [131].

Уровневая оценка факторов:

- максимальный уровень – соответствующее качество личности явно выражено;
- преобладающая выраженность фактора – говорит об определенном преобладании качества, соответствующего высокой оценке;
- средний уровень – означает примерное равновесие между двумя противоположными личностными качествами;
- низкий уровень – свидетельствует о преобладании качества, соответствующего низкой оценке.

Обозначенные факторы методики мы в своем исследовании рассматриваем как компоненты структуры социально-психологической компетентности. С помощью данной методики диагностированы компоненты социально-психологической компетентности для выявления взаимосвязи с компонентами индивидуального стиля саморегуляции. Также данные компоненты социально-психологической компетентности были исследованы в динамике их развития за время обучения студентов специалистов и бакалавров.

2. Тест-опросник оценки социально-коммуникативной компетентности (Е. И. Рогов) предназначен для выявления отдельных качеств социально-психологической компетентности.

Данный опросник состоит из 133 вопросов, включает следующие шкалы:

1). Социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть (СКЛ/Н) показывает насколько у студентов-психологов сформированы операциональные умения, позволяющие легко и естественно устанавливать и поддерживать межличностные отношения.

2). Терпимость/ нетерпимость к неопределенности (Т/НН) показывает толерантность, связанную с воздействием факторов неопределенности и непредсказуемостью событий в общей среде и области коммуникации.

3). Стремление к конформности (СК) говорит о способности самостоятель-

но формировать собственное мнение, о независимости от окружения и об умении не уступать групповому давлению.

4). Стремление к статусному росту (ССР) говорит о том, насколько человек озабочен проблемой социального статуса.

5). Ориентация на избегание неудач (ОИН). Данный компонент говорит о стремлении к избеганию неудач и эмоционально-неприятных событий.

6). Фрустрационная толерантность/ нетолерантность (ФТ/Н). Данный компонент говорит о том, находят ли удовлетворение потребности и мотивы испытуемых.

Шкалы данной методики усиливают показатели предыдущей методики.

Рассматривая их как компоненты структуры социально-психологической компетентности, видно, что некоторые из компонентов двух методик совпадают, а именно: 1. фактор А «общение» (1-й методики) и шкала «социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть» (СКЛ/Н) (2-й методики) показывают уровень развитости общительности у личности; 2. Фактор М «независимость» (1-й методики) и шкала «стремление к конформности» (СК) (2-й методики) диагностируют способность человека самостоятельно формировать собственное мнение, независимость от окружающих и умение не уступать групповому давлению и др.

Для изучения стилевых особенностей саморегуляции поведения нами использовались опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) и тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции».

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» [104, 109] состоит из 46 утверждений и «работает как единая шкала «общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Высокие показатели общего уровня саморегуляции говорят о том, что испытуемые самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Таким испытуемым легко овладевать новыми видами активности, они увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях,

стабильнее успехи в привычных видах деятельности. У испытуемых с низкими показателями потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей» [104, 109].

Утверждения опросника входят в состав 6-ти шкал, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами:

«Шкала «планирование» (Пл) характеризуется выдвиганием и сохранением целевых индивидуальных особенностей, формированием сознательной деятельности человека по планированию своей деятельности» [104, 109].

«Шкала «моделирование» (Мд) позволяет индивидууму развить представление о внешних и внутренних значимых условиях, диагностировать степень своего сознания, детализации и адекватности» [104, 109].

«Шкала «программирование» (Пр) диагностирует индивидуальное развитие сознательного программирования поведения человека» [104, 109].

«Шкала «оценивание результатов» указывает на то как адекватно субъект оценивает результаты своей деятельности и его поведения» [104, 109].

«Шкала «гибкость» (Г) диагностирует уровень формирования регуляторной гибкости, т. е. способность корректировать свои действия при изменении внешних и внутренних условий " [104, 109].

«Шкала «самостоятельность» (См) характеризуется развитием регуляторной самостоятельности " [104, 109].

«Шкала «оценивание результатов» (Ор) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения» [104, 109].

Данный опросник использовался нами для диагностики особенностей стиля саморегуляции. Исследования стиля саморегуляции показали, что, «большой круг профессиональных ситуаций доступен человеку с высоко сформированной индивидуальной саморегуляцией» [104, 109]. Также было обнаружено, что «чем специфичней структура индивидуального профиля, тем больше внимания нужно

уделять профессиональной ориентации и формированию индивидуального стиля профессиональной или учебной деятельности» [104, 109].

Данная модель индивидуального стиля саморегуляции рассматривается универсальной при всех видах деятельности и включает несколько функциональных звеньев, основанием для выделения которых является их функция в общем контуре регулирования.

Обозначенные шкалы методики мы рассматриваем как компоненты индивидуального стиля саморегуляции студентов. С помощью данной методики диагностированы компоненты индивидуального стиля саморегуляции для выявления взаимосвязи с компонентами социально-психологической компетентности. Также данные компоненты индивидуального стиля саморегуляции были исследованы в динамике их развития за время обучения студентов специалистов и бакалавров.

4. Для определения уровня развития волевой саморегуляции был использован тест-опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции», который содержит три шкалы:

1) волевая саморегуляция: «отражает общий уровень волевой саморегуляции».

2) настойчивость «характеризуется силой намерений человека – его желанием закончить начатое дело».

3) самообладание «отражает произвольный уровень контроля эмоциональных реакций и состояний».

Данная методика выбрана исходя из позиции, что любой процесс саморегуляции является волевым актом и основывается на произвольном внимании. Любая регуляция человеческого поведения, эмоций, мышления является актом сознания и воли (В.В. Козлов). «Личностная регуляция, преодолевающая внешние и внутренние препятствия, выступает как волевая линия деятельности» (К. А. Абульханова - Славская) [3]. А индивидуальный стиль саморегуляции, как было отмечено выше, является измеряемой характеристикой неповторимого проявления саморегуляции личности.

Методы математической и статистической обработки

Вначале представлено изучение компонентов социально-психологической компетентности на разных курсах специалитета (далее – *группа 1*) и бакалавриата (далее – *группа 2*), анализ полученных результатов между испытуемыми, обучающимися на специалитете и бакалавриате. Описана динамика развития компонентов социально-психологической компетентности у студентов-психологов, обучающихся на разных уровнях образования. Далее – особенности индивидуального стиля саморегуляции на разных курсах специалитета и бакалавриата. Также был проведен сравнительный анализ.

Выявление различий между курсами в группе 1 и группе 2 проводили с помощью U-критерия Манна-Уитни (различия достоверны при $p < 0,05$, $p < 0,01$) [123]. Данный критерий использовался при исследовании развития компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции за время обучения у специалистов и бакалавров. Обнаруженная динамика взаимосвязей компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля студентов за годы обучения (5 лет на специалитете и 4 года на бакалавриате) дает возможность сделать выводы о динамике развития социально-психологической компетентности как профессионального качества у будущих специалистов с различными годами обучения.

Следующей задачей обработки и анализа результатов было обнаружение связей между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля у студентов-психологов, обучающихся на разных уровнях образования: их характер, силу и устойчивость. Для данной цели использовался корреляционный анализ, который позволил выявить схожесть и различия во взаимосвязях, особенности и взаимообусловленности в развитии индивидуального стиля саморегуляции и социально-психологической компетентности у студентов-психологов бакалавриата и специалитета.

С целью определения степени гомогенности или гетерогенности проведено выявление качественного своеобразия структур взаимодействия социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования методом «экспрессх²»

разработанным А. В. Карповым [52].

Для более углубленного анализа матриц интеркорреляций использовали метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов) [52] – специально разработанную процедуру определения структурных индексов - индексов когерентности, дивергентности и организованности. Индекс когерентности структуры (ИКС) определяется как функция числа положительно значимых связей в структуре и степени их значимости. Индекс дивергентности структуры (ИДС) определяется как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре. Индекс организованности структуры (ИОС) – функция соотношения общего числа положительных и отрицательных связей, а также их значимости. Для корреляционных связей значимых на уровне 5% ($p < 0,05$) установлен коэффициент «1». Для связей значимых на уровне 1% ($p < 0,01$) установлен коэффициент «2». Связи значимые на уровне 0,1% ($p < 0,001$) имеют коэффициент «3».

Вся математическая обработка данных проводилась с использованием системы для статистического анализа данных Statistica 6.0.

2.3. Характеристика выборки

Для решения эмпирических задач исследования была сформирована выборка, выработан план организации сбора данных и обоснован выбор диагностических методик.

Общую выборку составили 344 студента с первого по пятый курс обучения в вузе. Все студенты факультета психологии Иркутского государственного университета.

В первую выборку вошли 196 студентов, обучающихся на специалитете: 1 курс – 40 человек, 2 курс – 40 человек, 3 курс – 36 человек, 4 курс – 40 человек, 5 курс – 40 человек. Сбор материала осуществлялся в 2011 – 2012 гг.

Вторую выборку составили 148 студентов-бакалавров: 1 курс – 35 человек, 2 курс – 35 человек, 3 курс – 39 человек, 4 курс - 39 человек. Сбор данных проходил в 2014-2015 гг.

В связи с переходом высшего образования на двухступенчатую систему обучения (бакалавриат – магистратура) на факультете психологии Иркутского государственного университета в 2011-2012 уч. году появился набор по направлению 03.03.00 Психология (бакалавр). Поскольку характер образования у специалистов направлен на практическую работу в отрасли по выраженному направлению, а у бакалавров направлен на общую фундаментальную подготовку без узкой специализации, перед нами встала задача выяснить, есть ли различия в формировании изучаемых нами общеобразовательных и профессиональных компетенций, а также существуют ли различия во взаимосвязях между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции при различных уровнях образования (специалитет, бакалавриат). ФГОС ВО специалистов и бакалавров отличаются составом общеобразовательных и профессиональных компетенций, формируемых за время обучения (Приложение 1, Табл. Табл. 1 и 2).

Первый набор студентов-психологов на бакалавриат заканчивал свой образовательный цикл в 2014-20015 уч. г. и появилась возможность собрать эмпирический материал у студентов-психологов бакалавров.

Выводы по главе II

1. Предполагается, что структуры взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов гомогенна на протяжении всех годов обучения. Но тем не менее за время обучения в вузе у студентов-психологов различного уровня образования происходят изменения структурной организации социально-психологической компетентности и индивидуального.

2. Для проверки предположения были использованы такие диагностические методы как: тест для диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) (В. В. Козлов, Н. П. Фетискин); тест-опросник оценки «социально-коммуникативной компетентности» (Е. И. Рогов); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова); тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман).

Для подтверждения полученные результаты использовались такие методы математико-статистической обработки как: 1. U-критерий Манна-Уитни (для выявления различий в развитии у студентов-психологов разного уровня образования за время обучения исследуемых компонентов использовался); 2. Корреляционный анализ (для выявления многоуровневых статистически значимых связей между изучаемыми компонентами использовался корреляционный анализ); 3. Метод «экспресс χ^2 » (А. В. Карпов) (для выявления качественного своеобразия структур); 4. Метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов).

**ГЛАВА III. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ
СТРУКТУР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И
ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНОГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**3.1. Развитие социально-психологической компетентности у
студентов-психологов разного уровня образования за время обучения в
вузе**

Диагностика и математическая обработка общего уровня сформированности социально-психологической компетентности и ее компонентов позволила выявить наблюдаются ли различия и сходства в развитии исследуемых компонентах за время обучения в вузе у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета (5 лет) и программу бакалавриата (4 года). Количественные изменения компонентов социально-психологической компетентности представлены в приложении 2, таблиц 1. Различия выявлялись с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Цифровые значения статистических различий между выборками по методике диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Различия в развитии компонентов социально-психологической компетентности у студентов-психологов, разных уровней образования (методика КСК)

Курс	Асоциальное поведение				Логическое мышление			
	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	632		602		756,5		496	

Продолжение таблицы 1

1 и 3	452	0,01	659		716,5		596	
1 и 4	427	0,01	512	0,01	413	0,01	402	0,01
1 и 5	408	0,01			432	0,01		
2 и 3	661,5		593	0,05	672,5		579	
2 и 4	680,5		504	0,01	485,5	0,01	412	0,01
2 и 5	510,5	0,01			464,5	0,01		
3 и 4	656,5		656,5		586,5	0,05	400,5	0,01
3 и 5	598,5				560	0,05		
4 и 5	756				692,5			
	Эмоциональная устойчивость				Общительность			
Курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	620		487		747,5		490	
1 и 3	617		548		667,5		575	
1 и 4	555	0,01	590		412	0,01	595	
1 и 5	458,5	0,01			448	0,01		
2 и 3	666		604		641,5		599	
2 и 4	747		649		636		603	
2 и 5	796,5				698,5			
3 и 4	683		654		649,5		613	
3 и 5	612				713,5			
4 и 5	712				731			
	Независимость				Самоконтроль			
Курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	620,5	0,05	500		704,5		483	
1 и 3	668		668		665		567	
1 и 4	718,5		633		665		625	
1 и 5	795				659,5			
2 и 3	568,5		856		684		599	

Продолжение таблицы 1

2 и 4	673,5		566		767,5		683	
2 и 5	570,5				764,5			
3 и 4	691,5		962		642		675	
3 и 5	646				632			
4 и 5	693				798			
	Чувствительность				Беспечность			
курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	716		496		725		586	
1 и 3	653,5		580		711		642	
1 и 4	664,5		586		736,5		636,5	
1 и 5	783,5				765			
2 и 3	623,5		603		658,5		640	
2 и 4	760,5		702		661		572	
2 и 5	723				684,5			
3 и 4	678		735		641		633	
3 и 5	5714				670			
4 и 5	670				784			
Примечание: здесь представлены уровни значимых различий С – специалитет; Б - бакалавриат								

Цифровые результаты расчетов статистических различий между выборками полученные в результате обработки теста-опросника оценки социально-коммуникативной компетентности Е. И. Рогова (ОСКК) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Различия в развитии компонентов социально-психологической компетентности у студентов-психологов разных уровней образования (методика ОСКК)

Социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть					Терпимость/нетерпимость к неопределенности			
курс	С		Б		С		Б	
р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р
1 и 2	638		480		724		588	
1 и 3	560	0,05	528		635		505	
1 и 4	452	0,01	518,5		627		635	
1 и 5	430	0,01			708			
2 и 3	568,5	0,05	568		701		562	
2 и 4	702		573,5		680		702	
2 и 5	673				640			
3 и 4	691		628		656,5		613	
3 и 5	703				718,5			
4 и 5	701				724			
Фрустрационная толерантность/нетолерантность					Ориентация на избегание неудач			
курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р
1 и 2	653		497		783,5		496	
1 и 3	656		576,5		775		585	
1 и 4	663		606		675		638	
1 и 5	694				780			
2 и 3	672,5		615		653,5		641	
2 и 4	685,5		585,5		635		702	
2 и 5	686,5				795			
3 и 4	664		638		653,5		735	
3 и 5	653				712			

Продолжение таблицы 2

4 и 5	694				772			
Стремление к конформности				Стремление к статусному росту				
курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	707		495		783,5		496	
1 и 3	765		482		677		585	
1 и 4	865		477		635		638	
1 и 5	725				713			
2 и 3	789		570		741,5		641	
2 и 4	769		680		686		702	
2 и 5	764				653,5			
3 и 4	742		762		659		735	
3 и 5	732				713			
4 и 5	785				731			
Примечание: здесь представлены уровни значимых различий С – специалитет; Б – бакалавриат								

Анализируя результаты проведенного исследования нами обнаружено, что у студентов-психологов за время обучения некоторое количество компонентов социально-психологической компетентности развиваются, а некоторое количество компонентов социально-психологической компетентности остается без изменения (таблицы 1 и 2):

1. *Компоненты социально-психологической компетентности, которые развиваются за время обучения в вузе как на специалитете, так и на бакалавриате:*

1.1. *Логическое мышление* как компонент социально-психологической компетентности за время обучения в вузе развивается как у студентов-специалистов, так и у бакалавров. В группе студентов-психологов, обучающихся на специалитете, значимое различие обнаружено между 1 и 4 ($p \leq 0,05$), 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$), между 2 и 4 ($p \leq 0,01$) и 2 и 5 ($p \leq 0,05$) курсами, а также 3 и 4 ($p \leq 0,01$)

и 3 и 5 ($p \leq 0,05$) курсами (табл. 1). Во второй группе испытуемых значимость различий наблюдается между 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), между 2 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), между 3 и 4 курсами ($p \leq 0,01$). Нами также обнаружено, что развитие данного компонента начинается с 3-го курса. Развитие логического мышления за время обучения в вузе как у специалистов, так и у бакалавров, оказывает положительное влияние на развитие социально-психологической компетентности студента-психолога. Полученные нами данные подтверждают тот факт, изученный ранее Барабановым Д. Д., что развитие логического мышления происходит в связи с тем, что «сформированное в старших классах школы абстрактное мышление продолжают интенсивно развиваться в студенческом возрасте. Они становятся более совершенными и гибкими» [10]. Мы предполагаем, что это происходит за счет того, что в вузе изучают базовые основные дисциплины, которые способствуют развитию логического мышления. В результате чего у студентов-психологов рассуждения стали более логичными, научились лучше анализировать и строить умозаключения. Поэтому можно с уверенностью говорить о том, что уровень логического мышления повышается в результате целенаправленной подготовки.

У студентов-психологов с высоким уровнем логического мышления наблюдаются такие личностные характеристики: они «владеют приемами словесно-логического мышления, умеют пользоваться данными приемами при решении новых задач для того чтобы определять закономерности различных событий или явлений. Формируют целостное представление о познавательной сфере человека, объединяя в систему ранее полученные знания. У студентов-психологов со слабо развитым логическим мышлением вышеперечисленные личностные особенности слабо развиты, т.е. они очень невнимательны, не умеют применять приемы словесно-логического мышления, не могут использовать в системе полученные за время обучения знания, анализ умозаключений им удастся с трудом.

1.2. За время обучения в вузе у студентов-психологов, обучающихся как на специалитет, так и в бакалавриате увеличилась *нормативность поведения* (компонент социально-психологической компетентности «склонность к асоциальному поведению»). Значимость различий по данному компоненту прослежива-

ется как у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета с 1 по 5 курс ($p \leq 0,01$), так и у осваивающих программу бакалавриата с 1 по 4 курс ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что значительно увеличилось к концу обучения на факультете число студентов, демонстрирующих нормативность поведения. Такие студенты действуют, опираясь на общепринятые нормы, правила поведения и обычаи, а также моральные и этические ценности используемые в данном обществе. Снижению числа испытуемых склонных к асоциальному поведению, как мы предполагаем, может быть связано с тем, что на факультете психологии ИГУ проводится эффективная воспитательная работа со студентами, которая включает в себя существующее студенческое самоуправление, большое количество культурных и воспитательных мероприятий, в подготовке которых участвуют непосредственно сами студенты.

2. Компоненты социально-психологической компетентности, которые развиваются за время обучения только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете:

2.1. За время обучения также претерпевает изменение компоненты «общительность», «социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть», которые входят в структуру социально-психологической компетентности. Но изменения происходят только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете (см. выше табл. 1). При выявлении различий между курсами у студентов-психологов, осваивающих программу бакалавриата значимые различия наблюдаются: 1. «общительность» между 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$). 2. «социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть» между 1 и 3 курсами ($p \leq 0,05$), 1 и 4, а также 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$) (см. выше табл. 2). Это свидетельствует о том, что такая личностная характеристика как общительность у студентов-психологов специалистов формируется к 3 курсу, и ее развитие происходит до конца обучения.

Такие студенты-психологи к концу обучения на специалитете показывают следующие личные качества: они становятся более открытыми, легко общаются, у них есть появляется желание сотрудничать, проявлять внимательность к другим. Могут строить и поддерживать межличностные отношения, формировать разно-

образные связи в общении, находить соответствующие способы поведения в различных ситуациях, связанных с общением, быстро менять способ поведения в непредвиденных ситуациях, подстраиваться под новые обстоятельства и новым партнерам общения, оказывать влияние на других людей во взаимодействии с ними. Умеют справляться со своим эмоциональным состоянием в процессе общения с окружающими, выступают медиаторами в межличностных отношениях. Отмечается высокая потребность в общении.

2.2. У студентов-психологов к концу обучения также развивается и «эмоциональная устойчивость» (см. выше таблица 1). Значимые различия, как показало исследование данного компонента с помощью U-критерия Манна-Уитни, наблюдаются между 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что эмоциональная устойчивость у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, развивается к 5 курсу. Развитость данного компонента социально-психологической компетентности, говорит об эмоциональной устойчивости субъекта, его зрелости и уравновешенности. Наблюдается умение принимать свои чувства и находить социально приемлемые способы выражения любого рода эмоций, а также разумно реагировать на различные эмоциональные раздражители и ситуации.

У студентов-психологов, обучающихся в бакалавриате, такие компоненты социально-психологической компетентности как «общительность», «социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть» и «эмоциональная устойчивость») за время обучения не претерпевают столь значимых изменений (см. выше табл. 1, 2).

Развитие данных компонентов можно связать с особенностями учебных программ, реализуемых для студентов-психологов, обучающихся на специалитете. Так как согласно ФГОС ВО для специалистов и бакалавров (см. Приложение 1, табл. 1 и 2) предусмотрены различные требования к результатам освоению программ у специалистов и бакалавров: область и объекты профессиональной деятельности; виды профессиональной деятельности; профессиональные задачи, которые должен выполнять выпускник и соответственно компетенции, которые будут сформированы в результате освоения программ. Так во ФГОС ВО психологов-специалистов кроме общеобразовательных компетенций, которые направлены

на развитие общительности и эмоциональной устойчивости также включены и профессиональные компетенции (такие как ПК10, ПК16, см. приложение 1, таблица 2). Во ФГОС ВО психологов-бакалавров содержатся только общеобразовательные компетентности, направленные на развитие общительности и эмоциональной устойчивости (см. приложение 1, таблицы 1 и 2 соответственно). Поэтому согласно плану учебных занятий для специалистов, предусмотрены также специальные учебные дисциплины («Методы психологического воздействия», «Психология общения и переговоров», «Психология конфликта», «Социально-психологические технологии разрешения конфликтов в служебной деятельности»), которые включают в себя практические и тренинговые занятия, способствующие развитию такого личностного качества как общительность. Выделяются также специальные учебные дисциплины («Психология стресса и стрессоустойчивого поведения», «Психология экстремальных ситуаций», «Профилактика и коррекция профессионального выгорания»), которые направлены на развитие эмоциональной устойчивости как личностного и профессионально важного качества способствующего эффективности в общении и профессиональной деятельности.

В учебном плане у бакалавров таких дисциплин нет (см. там же). Можно утверждать, что учебные программы студентов, осваивающих программу бакалавриата, содержат в основном общие, базовые предметы, недостаточно практических курсов, тренингов, которые способствовали бы по развитию таких личностных профессиональных качества психолога, как общительность и эмоциональная устойчивость. Смеем предположить, что это связано с недостаточностью общего количества времени, отведенного на обучение.

3. Компоненты социально-психологической компетентности, которые не изменяются за время обучения как на специалитете, так и в «независимость», «стремление к конформности», «беспечность», «чувствительность», «стремление к статусному росту», «ориентация на избегание неудач», «терпимость к неопределенности» и «фрустрационная толерантность» – за время обучения в вузе у студентов-психологов обеих выборок существенных изменений среди вышеперечис-

ленных компонентов социально-психологической компетентности не наблюдается. Это может быть связано с двумя предположениями. Первое предположение связано с тем, что развитие этих аспектов социально-психологической компетентности может происходить спонтанно и не связано с их целенаправленным развитием. И второе предположение связано с тем, что: в учебные программы, предусмотренные для подготовки студентов-психологов разного уровня образования (специалитет и бакалавриат) включают недостаточное количество дисциплин, которые будут способствовать развитию этих личностных качеств.

Таким образом, диагностика компонентов социально-психологической компетентности показала, что:

– развитие ряда компонентов социально-психологической компетентности зависит от уровня образования. К таким компонентам относятся «общительность», «эмоциональная устойчивость», так как они развиваются только у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета;

– также развитие таких компонентов социально-психологической компетентности как «логическое мышления» и «преодоление склонности к асоциальному поведению» не зависит от уровня образования (т.к. они развиваются за время обучения как у специалистов, так и у бакалавров);

– обнаружено, что развитие таких компонентов социально-психологической компетентности как «независимость», «стремление к конформности», «беспечность», «чувствительность», «стремление к статусному росту», «ориентация на избегание неудач», «терпимость к неопределенности» и «фрустрационная толерантность», не связано с обучением, т.к. за время обучения в вузе у студентов-психологов, как специалистов, так и бакалавров, существенно не меняются.

Диагностический срез компонентов социально-психологической компетентности важен для того, чтобы определить в дальнейшем взаимосвязи с компонентами индивидуального стиля саморегуляции.

3.2. Развитие индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования за время обучения в вузе

Диагностика и математическая обработка данных позволила выявить различия в развитии компонентов индивидуального стиля саморегуляции за время обучения в вузе у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета и бакалавриата. В таблице 3 представлены результаты обнаруженных статистически значимых различий по выборкам от курса к курсу по опроснику «Стиль саморегуляции поведения». Различия выявлялись с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 3 – Различия в развитии компонентов саморегуляции у студентов-психологов разных уровней образования (методика В. И. Моросановой)

Планирование					Программирование			
курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	630,5		725		633,5		688,5	
1 и 3	430,5	0,01	460,5	0,05	653		553	
1 и 4	505	0,01	420,5	0,01	594	0,05	525	0,05
1 и 5	430,5	0,01			640			
2 и 3	538,5	0,05	530	0,05	626,5		775	
2 и 4	692,5		740		608,5	0,05	508	0,05
2 и 5	634,5				785			
3 и 4	640		618		586,5		659,5	
3 и 5	686,5				630,5			
4 и 5	747				775			
Оценивание результатов					Общий уровень саморегуляции			
курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	629		526		640,5		540	
1 и 3	602,5	0,05	545		607,5	0,05	616,5	

Продолжение таблицы 3

1 и 4	483	0,01	406	0,01	526	0,01	406	0,01
1 и 5	512	0,01			524,5	0,01		
2 и 3	610,5	0,05	730,5		779		670,5	
2 и 4	513,5	0,01	415,5	0,01	510,5	0,01	421	0,01
2 и 5	499	0,01			514	0,01		
3 и 4	670		412,5	0,01	581		625	
3 и 5	637,5				634,5			
4 и 5	768				714			
	Моделирование				Гибкость			
курс	С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р
1 и 2	646,5		516		799		490	
1 и 3	671,5		761,5		690		576	
1 и 4	716		761		778		603	
1 и 5	661				771			
2 и 3	596		696		690		598	
2 и 4	704,5		694,5		786,5		600,5	
2 и 5	758				768			
3 и 4	683		563		667		736	
3 и 5	637				715			
4 и 5	744,5				748,5			
	Самостоятельность							
курс	С		Б					
	U _{эмп}	р	U _{эмп}	р				
1 и 2	640,5		668,5					
1 и 3	704		471					
1 и 4	619,5		509,5					
1 и 5	699							
2 и 3	610		668,5					
2 и 4	766,5		579,5					

Продолжение таблицы 3

2 и 5	740							
3 и 4	568		623					
3 и 5	654,5							
4 и 5	702							

Примечание: С – специалитет; Б - бакалавриат

Рассматривая развитие различных компонентов индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, осваивающих программы специалитета и бакалавриата, отметим значимые изменения:

1. У студентов-психологов, обучающихся на специалитете и бакалавриате за время обучения в вузе развиваются такие компоненты саморегуляции, как планирование, программирование, оценивание результатов. Это подтверждают эмпирические данные, полученные в результате статистической обработки с помощью U-критерия Манна-Уитни. Статистически достоверные различия получены в показателях следующих компонентов индивидуального стиля саморегуляции:

а) планирование:

– у специалистов значимые различия обнаружены между 1 и 3 курсами ($p \leq 0,01$), 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 3 курсами ($p \leq 0,05$);

– у бакалавров значимые различия обнаружены между 1 и 3 курсами ($p \leq 0,05$), 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$) и 2 и 4 курсами ($p \leq 0,05$);

б) программирование: у специалистов и бакалавров значимые различия обнаружены между 1 и 4 курсами ($p \leq 0,05$), 2 и 4 курсами ($p \leq 0,05$);

в) оценивание результатов:

– у специалистов значимые различия обнаружены между 1 и 3 курсами ($p \leq 0,05$), 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 3 курсами ($p \leq 0,05$), 2 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 5 курсами ($p \leq 0,01$);

– у бакалавров значимые различия обнаружены между 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 4 курсами ($p \leq 0,01$) и 3 и 4 курсами ($p \leq 0,01$),

Можно утверждать, что за время обучения в вузе такие студенты научились

самостоятельно:

- ставить перед собой более реалистичные и адекватные своей деятельности цели и планы (развитие осознанного планирования своей деятельности);

- для достижения поставленных целей, просчитывают способы своих действий и поведения, в непредвиденных случаях корректируют программы своих действий, продуманных заранее (развитие осознанного программирования результатов своей деятельности);

- адекватно оценивать свое поведение (умение оценивать результаты своей деятельности и поведения).

Показатель общего уровня саморегуляции у студентов-психологов, осваивающих программы как специалитета, так и бакалавриата, к концу обучения значительно повышается. Можно утверждать, что саморегуляция студентов от года к году обучения в вузе развивается как у специалистов, так и бакалавров (см. табл. 3). Значимые различия наблюдаются:

- на специалитете между 1 и 3 ($p \leq 0,05$), 1 и 4 ($p \leq 0,01$), 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 5 курсами ($p \leq 0,01$);

- на бакалавриате между 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 3 курсами ($p \leq 0,05$), 2 и 4 курсами ($p \leq 0,01$).

Повышение общего уровня саморегуляции у студентов-психологов говорит о том, что у них за время обучения в вузе сформировались следующие личностные качества, которые являются и профессионально важными: Эти студенты научились гибко и адекватно реагировать на меняющиеся условия; чувствовать себя более уверенно в незнакомых ситуациях; осваивать новые виды деятельности. Самое главное, их стиль саморегуляции позволяет компенсировать характерологические особенности, которые мешают достижению целей и продуктивной деятельности.

Развитие саморегуляции у студентов-психологов за время обучения в вузе происходит за счет повышения степени осознанности регуляции достижения цели посредством совершенствования процессов планирования жизненных целей, создания программ своего поведения и действий, а также разработки критериев с

помощью которых субъект оценивает результаты своих действий в соответствии с влиянием внешних условий и использования индивидуальных ресурсов личности.

Мы предполагаем, что это происходит потому, что:

– во-первых, ФГОС ВО психологов – специалистов и бакалавров содержит достаточное количество как общеобразовательных, так и профессиональных компетенций (приложение 1, табл. 1, 2), направленных на развитие стиля саморегуляции поведения и вышеперечисленных его компонентов. Студенты-психологи, как специалисты, так и бакалавры, за время обучения изучают дисциплины, которые способствуют развитию данных компетенций;

– во-вторых, развитие осознанности и ответственности происходит не только в результате организации учебного процесса, но и при выборе стиля поведения и жизненного пути. В результате чего у студентов-психологов разного уровня образования формируются: – личностная ответственность при планировании событий своей жизни; – собственные нормы и критерии оценки своих действий, – умение составлять программы для достижения своих целей; в целом – саморегуляция деятельности и поведения.

За время обучения в вузе у студентов-психологов, независимо от уровня высшего образования, остаются без изменения такие компоненты индивидуального стиля саморегуляции, как осознанное моделирование своей деятельности, регуляторная гибкость и самостоятельность. Это говорит о том, что действия и поведение таких студентов в основном зависят от возникшей ситуации: например, при благоприятных обстоятельствах, таким студентам достаточно легко самостоятельно смоделировать свое поведение при изменении обстоятельств, а иногда возникают трудности с моделированием своих действий.

Далее в таблице 4 представлены результаты исследования по выявлению различий между выборками по тест-опроснику А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции». Различия выявлялись с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 4 – Различия в развитии волевой саморегуляции у студентов-психологов разных уровней образования (методика А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана)

Волевая саморегуляция				Настойчивость				Самообладание				
курс	С		Б		С		Б		С		Б	
	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p	U _{эмп}	p
1 и 2	412	0,01	465	0,05	695		658,5		688,5		490	
1 и 3	630		489		603		612		560	0,05	525	
1 и 4	689		503		596		717,5		525	0,01	681	
1 и 5	638				712				495	0,01		
2 и 3	653		498		654		639		683		598	
2 и 4	660,5		500,5		753		719		588	0,05	574	
2 и 5	668				645				556	0,05		
3 и 4	655		609		676		625		639		625	
3 и 5	636				701				628,5			
4 и 5	600				803				695			

Примечание: С – специалитет; Б- бакалавриат

При изучении развития волевой саморегуляции и ее компонентов, таких как самообладание и настойчивость, мы пришли к следующим выводам:

а) волевая саморегуляция за время обучения в вузе у студентов-психологов, осваивающих программы специалитета и бакалавриата, развивается только на 1 курсе. Значимые различия обнаружены между 1 и 2 курсами как на специалитете ($p \leq 0,01$), так и на бакалавриате ($p \leq 0,05$).

Это может быть связано с тем, что в этот период происходит активное освоение новой по форме и содержанию учебной деятельности, и студенты-психологи знакомятся с задачами, которые предполагают новые условия в реализации волевой регуляции. Также у студентов-психологов появляются задачи, направленные на новые жизненные цели, достижению которых способствует развитая волевая саморегуляция. К старшим курсам процесс адаптации заканчивается;

б) у студентов-психологов разного уровня образования за время обучения в вузе не претерпевает изменений такое волевое качество, как настойчивость. Это подтверждают эмпирические данные, полученные в результате статистической обработки, в ходе которой не были выявлены значимые различия между курсами как у специалистов, так и у бакалавров:

Можно предположить, что для большинства молодых людей на развитие такого личностного качества, как настойчивость, получение высшего образования не оказывает существенного влияния, а связано, скорее, с преодолением более значимых барьеров, нежели обучение в вузе. И для большинства студентов это посильный вид деятельности, не требующий сверхусилий. Это может говорить и о том, что с учебной программой справляются, как правило, все студенты;

в) развитие такого волевого качества, как самообладание, за время обучения в вузе происходит только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете. Значимые различия наблюдаются между 1 и 3 курсами ($p \leq 0,05$), 1 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 1 и 5 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 4 курсами ($p \leq 0,01$), 2 и 5 курсами ($p \leq 0,01$).

Такие студенты-психологи эмоционально устойчивы, хорошо владеют собой в различных ситуациях. Справиться со страхом перед неизвестностью помогает им внутреннее спокойствие и уверенность в себе и своих действиях, повышает готовность к восприятию нового, неожиданного. Действуют в любой ситуации целесообразно и достигают высоких результатов в любой деятельности.

Развитие данного волевого качества подтверждается и тем, что у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, к концу обучения развивается такое качество социально-психологической компетентности, как эмоциональная устойчивость (см. выше таблицу 1), чего не наблюдается у бакалавров.

Таким образом, диагностика «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) и тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» показали, что за время обучения в вузе у студентов-психологов, осваивающих программы как специалитета, так и бакалавриата развивается планирование ($p \leq 0,01$ – специалисты, $p \leq 0,05$ – бакалавры), программирование ($p \leq 0,05$ – специалисты, $p \leq 0,05$ – бакалавры), оценивание результатов

($p \leq 0,05$ – специалисты, $p \leq 0,01$ – бакалавры), общий уровень саморегуляции ($p \leq 0,01$ – специалисты, $p \leq 0,01$ – бакалавры). Такое развитие происходит, с одной стороны, под воздействием учебного и воспитательного процесса; с другой – под влиянием выбора стиля поведения и жизненного пути.

На 1 и 2 курсах как специалистов, так и бакалавров развивается волевая саморегуляция. Волевое самообладание в процессе учебной деятельности и овладения профессией развивается только у специалистов ($p \leq 0,01$). Такое развитие происходит за счет развития компонента социально-психологической компетентности «эмоциональная устойчивость».

Такой компонент, как «волевая настойчивость», за время обучения не претерпевает изменений как на специалитете, так и в бакалавриате.

3.3. Анализ структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов

Для доказательств гипотез исследования о том, что структуры связей изучаемых компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов гомогенны на протяжении всех лет обучения, а также об особенностях в структурной организации и их развития в зависимости от разного количества лет обучения (специалитет – бакалавриат) проведён корреляционный анализ.

Полученные результаты (коэффициенты корреляции по всем курсам специалитета обозначены в приложении 3, таблицах 1 и 2) позволяют увидеть динамику возникновения, укрепления или исчезновения корреляций (от курса к курсу за 5 лет) между развиваемыми качествами саморегуляции и социально-психологической компетенции студентов.

Рассмотрим статистически значимые связи компонентов социально-психологической компетентности и стиля индивидуальной саморегуляции в графическом исполнении. Далее по тексту компоненты социально-психологической компетентности мы будем обозначать в кавычках, а компоненты индивидуально-

го стиля саморегуляции без кавычек.

На рисунке 1 отображены корреляции компонентов для студентов-психологов 1 и 5 курсов специалитета.

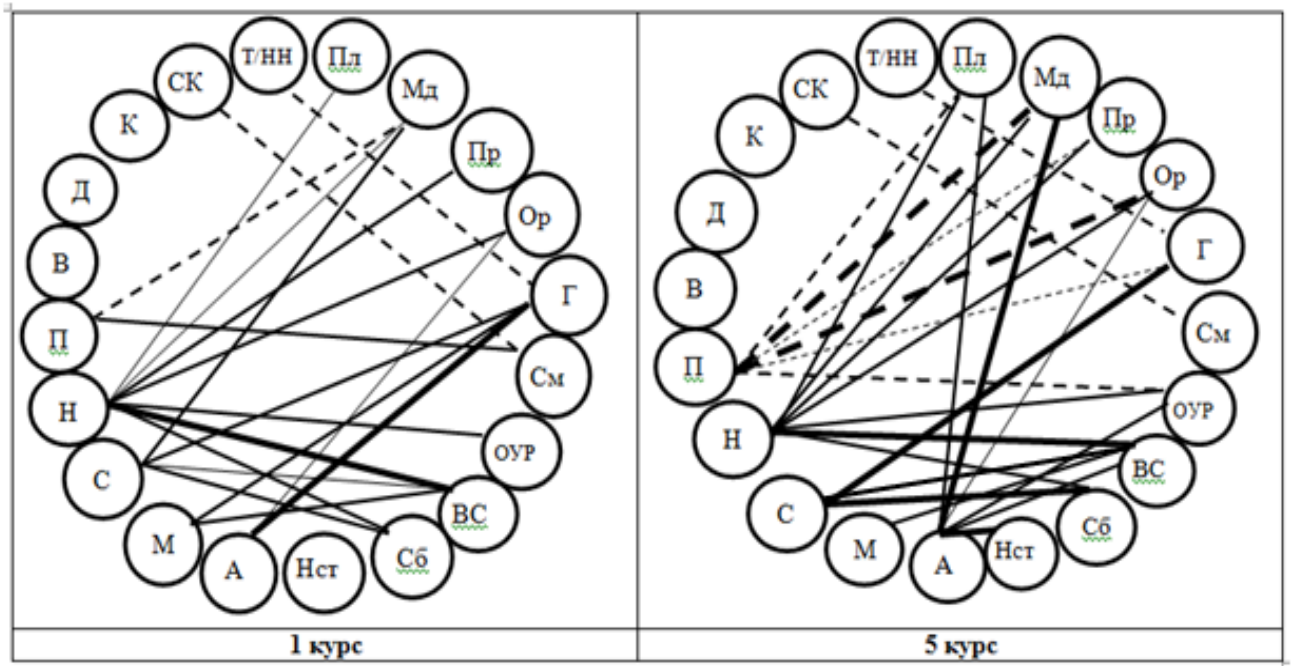


Рисунок 1– Структурограмма социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции студентов-психологов на специалитете

Примечание:

Пунктирные линии – отрицательные корреляции; **сплошная линия** – положительные корреляции; **толщина линии**: жирная – $p < 0,001$; полужирная – $p < 0,01$; тонкая – $p < 0,05$.

Компоненты индивидуального стиля саморегуляции: Пл – планирование, Мд – моделирование, Пр – программирование, Ор – оценивание результатов, Г – гибкость, См – самостоятельность, ОУР – общий уровень саморегуляции, ВС – волевая саморегуляция, Сб – самообладание, Нст – настойчивость.

Компоненты социально-психологической компетентности: А – общительность, М – независимость, С – эмоциональная устойчивость, Н – самоконтроль, П – асоциальное поведение, В – логическое мышление, Д – беспечность, К – чувствительность, СК – стремление к конформности, Т/НН – терпимость/нетерпимость к неопределенности.

На рисунке 1 видно, что на разных курсах специалитета наблюдаются различные связи в структуре социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции. Тем не менее в ходе исследования обнаружены и устойчивые пролонгированные статистически значимые связи между исследуемыми компонентами.

Так, на 1 курсе наиболее многочисленные положительные взаимосвязи наблюдаются у «самоконтроля» (Н) с регуляторным планированием (Пл), моделированием (Мд) (при $p < 0,05$), программированием (Пр), оцениванием результатов своей деятельности и поведения (Ор), общим уровнем саморегуляции (ОУР), волевым самообладанием (Сб) (при $p < 0,01$), а также с общей волевой саморегуляцией (ВС) (при $p < 0,001$). Данные связи прослеживаются на всех пяти курсах. К 5 курсу усиливается взаимосвязь «самоконтроля» (Н) с планированием (Пл), моделированием (Мд) (при $p < 0,01$) и общим уровнем саморегуляции (ОУР) (при $p < 0,001$). Положительная связь говорит о том, что повышение уровня саморегуляции и его структурных компонентов ведет за собой развитие «самоконтроля» как элемента компетентности. В свою очередь, повышение уровня структурных компонентов индивидуального стиля саморегуляции происходит за счет формирования общекультурных и профессиональных компетенций, установленных в федеральных государственных стандартах высшего образования для студентов-психологов, обучающихся на специалитете (описано выше в п. 2.3).

Также на 1 курсе обучения наблюдается обратная связь «независимости» (М) с регуляторной гибкостью (Г) (при $p < 0,001$), которой больше ни на одном курсе специалитета нет. Хотя гибкость (Г) к концу обучения отрицательно коррелирует с «асоциальным поведением» (П). Это можно интерпретировать как поддержание своей независимости студентами не столько за счет регуляторной гибкости, сколько за счет развития умений выстраивать социально нормативное поведение, развития данной компетенции.

«Независимость» на всех курсах специалитета связана с волевой саморегуляцией (М) (при $p < 0,01$). Усиление взаимосвязей от курса к курсу не происходит. Отсутствие динамики можно объяснить тем, что компоненты, входящие во взаи-

мосвязь, за время обучения в вузе у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета, не развиваются.

В структурограмме 1 курса (рисунок 1) прослеживается прямая взаимосвязь «эмоциональной устойчивости» (С) с регуляторным «моделированием» (Мд), гибкостью (Г), общим уровнем волевой саморегуляции (ВС) и волевым самообладанием (Сб) (при $p < 0,01$). Наличие таких взаимосвязей с 1 курса говорит о том, что при поступлении в вуз студенты-психологи уже обладают определенным уровнем развития компонентов саморегуляции, входящих в данные взаимосвязи.

До 5 курса остается и усиливается связь «эмоциональной устойчивости» (С) с регуляторной гибкостью (Г) и волевым самообладанием (Сб) (при $p < 0,001$). Усиление взаимосвязи можно объяснить тем, что к концу обучения у студентов-психологов такой компонент, как «эмоциональная устойчивость», хорошо развивается под воздействием обучения и воспитания (об этом мы писали ранее п. 2.3. таблица 1). Связь «эмоциональной устойчивости» (С) с регуляторным моделированием (Мд) саморегуляции сохраняется только до 3 курса, а с общим уровнем волевой саморегуляции до 4 курса. Это может указывать на подвижность образующихся связей и изменение структуры взаимовлияний и взаимообусловленности компонентов компетентности и стиля саморегуляции студентов за годы обучения в вузе. И к 5 курсу у студентов-психологов специалитета чем выше уровень регуляторной гибкости и волевого самообладания, тем выше эмоциональная устойчивость как важное профессиональное качество.

На 1 курсе наблюдаются и сохраняются до 5 курса обратные взаимосвязи между «терпимостью к неопределенности» (Т/НН) и гибкостью (Г), а также между «стремлением к конформности» (СК) и самостоятельностью. Изменений по силе взаимосвязи от курса к курсу не происходит, что может свидетельствовать об устойчивости уже сформированных связей между саморегуляторными компонентами и компетенциями, и о том, что входящие во взаимосвязь компоненты за время обучения не претерпевают значительных изменений. (Динамика развития данных компонентов социально-психологической компетентности описана в п. 2.2. – таблица 2, а динамика развития компонентов индивидуального стиля само-

регуляции описана в п. 2.3. – таблица 3.).

Прослеживается на всех пяти курсах и отрицательная взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» (П) и моделированием своей деятельности (Мд) (см. рис. 1). Такая связь к 5 курсу усиливается (при $p < 0,001$). На 3 курсе появляется и остается до 5 курса обратная взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» (П) и оценивания результатов (Ор) (при $p < 0,01$). Также на 3 курсе появляется (при $p < 0,01$) и усиливается (при $p < 0,001$) обратная взаимосвязь с общим уровнем саморегуляции (ОУР). На 5 курсе появляется также отрицательная взаимосвязь с «планированием» (Пл). Появление на 3 курсе данных взаимосвязей можно объяснить тем, что в этот период обучения происходит развитие компонентов саморегуляции, входящих в описываемую взаимосвязь, за счет формирования общекультурных и профессиональных компетенций, установленных ФГОС ВО для психологов-специалистов, под воздействием обучения и воспитания (динамика развития компонентов от курса к курсу описана в п. 2.3.).

На 1 курсе наблюдается также взаимосвязь «общительности» (А) и регуляторной гибкости (Г) (при $p < 0,001$), которая к 3 курсу пропадает. На 3 курсе появляется и сохраняется до 5 курса взаимосвязь «общительности» (А) с общим уровнем саморегуляции (ОУР) (при $p < 0,01$). На 4 курсе появляется взаимосвязь «общительности» (А) с моделированием (Мд) (при $p < 0,01$), на 5 курсе такая связь усиливается (при $p < 0,001$). Также на 5 курсе появляется взаимосвязь «общительности» (А) с волевой саморегуляцией (ВС) (при $p < 0,01$) и волевой настойчивостью (Нст) (при $p < 0,001$). Взаимосвязи «общительности» (А) с вышеперечисленными компонентами саморегуляции появляются за счет развития «общительности» за время обучения в вузе. (Динамика развития данного компонента социально-психологической компетентности описана в п. 2.2.).

На рис. 2 отображены корреляционные связи компонентов социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции студентов-психологов, обучающихся на 1 и 4 курсах бакалавриата. Коэффициенты корреляции по всем курсам бакалавриата обозначены в приложении 3, таблицах 1 и 2.

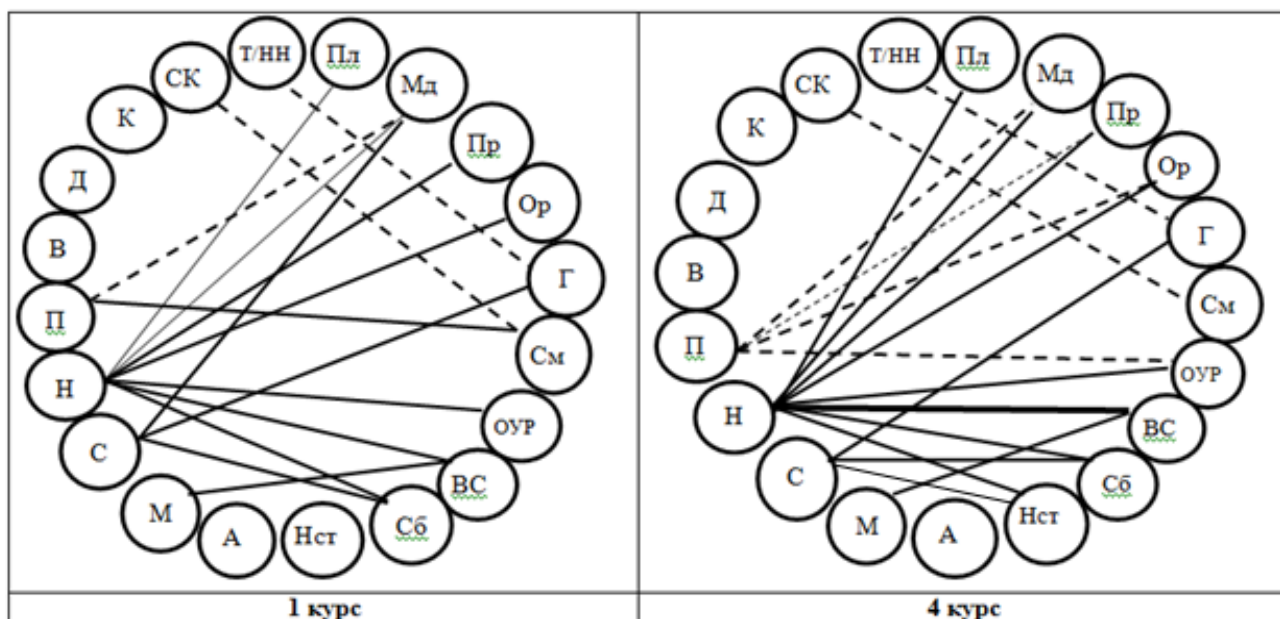


Рисунок 2 – Структурограмма социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции студентов-психологов, обучающихся в бакалавриате

Примечание:

Пунктирные линии – отрицательные корреляции; *сплошная линия* – положительные корреляции; *толщина линии*: жирная – $p < 0,001$; полужирная – $p < 0,01$; тонкая – $p < 0,05$.

Компоненты индивидуального стиля саморегуляции: Пл – планирование, Мд – моделирование, Пр – программирование, Ор – оценивание результатов, Г – гибкость, См – самостоятельность, ОУР – общий уровень саморегуляции, ВС – волевая саморегуляция, Сб – самообладание, Нст – настойчивость.

Компоненты социально-психологической компетентности: А – общительность, М – независимость, С – эмоциональная устойчивость, Н – самоконтроль, П – асоциальное поведение, В – логическое мышление, Д – беспечность, К – чувствительность, СК – стремление к конформности, Т/НН – терпимость/нетерпимость к неопределенности

На 1 курсе бакалавриата, также как и специалитета, многочисленные прямые взаимосвязи наблюдаются между «самоконтролем» (Н) и общим уровнем са-

морегуляции (ОУР) (при $p < 0,01$) и его структурными компонентами: планированием (Пл), моделированием (Мд) (при $p < 0,01$), программированием (Пр), оценкой результатов (Ор), (при $p < 0,01$), а также с общим уровнем волевой саморегуляции (ВС) и волевым самообладанием (Сб) (при $p < 0,01$). Данные взаимосвязи сохраняются до 4 курса.

На 3 курсе происходит усиление связи «самоконтроля» с общим уровнем волевой саморегуляции. Можно предположить, что наличие взаимосвязи волевой саморегуляции и «самоконтроля» студентов уже 1 курса, как мы писали ранее (п. 2.3.) в отношении саморегуляции, формируется еще в старших классах школы. Студенты-психологи при поступлении в вуз уже имеют определенный уровень развития данного личностного качества. Статистическое усиление данной связи может происходить за счет большей ее устойчивости к 3 курсу, когда полностью заканчивается процесс адаптации к вузовскому обучению.

На 1 курсе «эмоциональная устойчивость» (С) имеет достоверную взаимосвязь с регуляторной гибкостью (Г) и моделированием (Мд) (при $p < 0,01$), волевым «самообладанием» (Сб) (при $p < 0,01$). Связи «эмоциональной устойчивости» с регуляторной гибкостью и волевым «самообладанием» сохраняются до 4 курса, а взаимосвязь «эмоциональной устойчивости» и моделирования (при $p < 0,01$) на 2 курсе уменьшается (при $p < 0,05$) и исчезает на 3 курсе. Похожая картина исчезновения связи наблюдается и для специалистов, что говорит о возможном влиянии процесса обучения на участие функции моделирования в развитии эмоциональной устойчивости, и включения других саморегуляторных механизмов.

На 4 курсе появляется связь эмоциональной устойчивости с волевой настойчивостью (при $p < 0,05$).

На 1 курсе наблюдается прямая взаимосвязь «независимости» (М) и общей волевой саморегуляции (ВС) (при $p < 0,01$), которая сохраняется до 4 курса. Отсутствие изменений в данной взаимосвязи можно объяснить тем, что за время обучения в вузе компоненты, входящие в данную взаимосвязь, остаются на прежнем уровне развития (см. п. 2.2 – таблица 2 и п. 2.3 – таблица 4).

На 1 курсе наблюдается обратная связь «склонности к асоциальному пове-

дению» (П) с моделированием (Мд) (при $p < 0,01$), которая сохраняется до 4 курса. На 4 курсе появляется отрицательная взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» (П) и общего уровня саморегуляции (ОУР), а также оценивания результатов (Ор) (при $p < 0,01$). Появление таких взаимосвязей говорит о том, что к 4 курсу обучения на бакалавриате у студентов-психологов выстраивание нормативного поведения происходит благодаря развитой саморегуляции, особенно функций моделирования и оценки результатов поведения.

За все годы обучения у студентов-бакалавров остаются неизменными сформированные связи, подчиняющиеся общепсихологическим закономерностям. Так, компонент «стремление к конформности» (СК) имеет отрицательную корреляционную связь с самостоятельностью (См) на всех 4 курсах. Также на всех 4 курсах наблюдается отрицательная взаимосвязь компонента «нетерпимость к неопределенности» (Т/НН) и регуляторной гибкости (Г), причем динамики в силе взаимосвязей от курса к курсу не происходит.

Из описания взаимосвязей между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции среди испытуемых группы 1 (специалисты) и группы 2 (бакалавры), видно, что матрицы интеркорреляций на разных курсах и разных уровнях высшего образования видоизменяются. Тем не менее, наблюдаются и устойчивые взаимосвязи, одинаковые для группы 1 (5 курс) и группы 2 (4 курс). Это подтверждают и результаты проведенного исследования при выявлении качественного своеобразия структур по методу «экспресс χ^2 » (А. В. Карпов).

Результаты оценки «гомогенности-гетерогенности» матриц интеркорреляций социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции методом «экспресс- χ^2 » А. В. Карпова представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Оценка «гомогенности-гетерогенности» матриц методом «экспресс- χ^2 » (А. В. Карпов)

Бакалавры	Специалисты	
	1 курс	5 курс
1 курс	0,857	–
4 курс	–	0,606
Примечание: n=20, $r_s= 0,42$ при $p=0,05$, $r_s= 0,53$ при $p=0,01$, $r_s= 0,65$ при $p=0,001$.		

Из таблицы 5 видно, что структуры матриц интеркорреляций у студентов-психологов, обучающихся на специалитете и в бакалавриате, гомогенны. Наиболее близки структуры 1 курсов специалитета и бакалавриата (при $p=0,001$). Наиболее разнородны структуры 4 курса бакалавриата и 5 курса специалитета (при $p=0,01$). у юношей и девушек, проходящих в высшую школу, на факультет психологии, в одинаковой степени сформированных отдельных компонентов как социально-психологической компетентности, так и компонентов индивидуально-стиля саморегуляции. Поскольку обучение в школе имеет одну цель, содержание, принципы, организационные формы, методы и средства обучения, в результате чего формируются многие из изучаемых качеств. Также студенты специалитета и бакалавриата получают одну и ту же профессию, учебные планы и планы воспитательной работы содержат в основе своей схожие предметы, формы учебной и внеучебной работы, направленные на развитие основных профессиональных компетенций, формируемых во время обучения согласно ФГОС ВО. В результате за время обучения у студентов-психологов, обучающихся как на бакалавриате, так и на специалитете, значимо повышается общий уровень саморегуляции и его компонентов: планирования, программирования, оценивания результатов своей деятельности и поведения, а также развивается логическое мышление и нормативность социального поведения.

Однако к моменту выпуска из вуза гомогенность структур снижается. Это говорит о расхождении в структурах развиваемых качеств у студентов разного

уровня образования. За время обучения у специалистов и бакалавров формируются одни и те же компоненты социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции (п.п. 3.1. и п.п. 3.2.), однако нередко связи между ними приобретают отличающиеся конфигурации.

Устойчивыми пролонгированными статистически значимыми связями между исследуемыми компонентами на всех курсах специалитета и бакалавриата являются (см. рисунки 1 и 2):

Первая группа связей - положительная взаимосвязь «самоконтроля» (Н) с общим уровнем саморегуляции (ОУР) и его структурными компонентами (Пл, Мд, Пр, Ор), а также волевой саморегуляцией (ВС) и волевым самообладанием (Сб). Поскольку взаимосвязь положительная, то это говорит о том, что чем выше уровень осознанной саморегуляции произвольной активности и ее компонентов, тем выше уровень самоконтроля социально-психологической компетентности.

Так, студентов-психологов с высоким уровнем саморегуляции, который предполагает умение у контролировать себя и подчинять правилам общий уровень саморегуляции и его структурные компоненты, такие как осознанное планирование (Пл), моделирование (Мд) и программирование своей деятельности (Пр), а также оценивание результатов своей деятельности и поведение (Ор), сформированы на высоком уровне. У таких студенты-психологи обладают следующими личностными характеристиками: адекватно реагируют на изменение ситуации, в значительной степени осознанно происходит у них выдвижение и достижение поставленной цели. Легко осваиваете новые виды деятельности, чувствуете себя комфортно в привычной деятельности и незнакомых ситуациях, а также имеют стабильный успех.

У импульсивных, неорганизованных студентов-психологов общий уровень саморегуляции и вышеперечисленные его компоненты развиты на низком уровне. У таких студентов-психологов слабо развита потребность в планировании, часто меняют цели своей деятельности, и очень редко их достигают. Не задумываются о своем будущем. Испытывают трудности в целеобразовании и продумывании программы действий, соответствующей текущей ситуации, с трудом замечают изме-

нившиеся обстоятельства, что приводит к неудачам в деятельности. Такие студенты-психологи не умеют и не желают самостоятельно продумывать последовательность своих действий. Поскольку действуют путем проб и ошибок, абсолютно не критичны к своим действиям, то достаточно часто сталкиваются с тем, что полученные результаты неадекватны поставленным ими целям деятельности. При этом не умеют корректировать программу своих действий.

Проследим изменение процентного состава групп студентов (от количества студентов по выборкам группы 1 и группы 2) по показателям уровней развития «самоконтроля» (Н) социально-психологической компетентности и структурных компонентов саморегуляции и волевой регуляции. Профили изменений уровня развития «самоконтроля» по уровням развития саморегуляции и ее структурных компонентов от курса к курсу как у специалистов, так и у бакалавров представлены в приложении 4, см. рисунки. 1–7. Ниже, на рисунке 3, представлен профиль планирования по уровням развития самоконтроля.

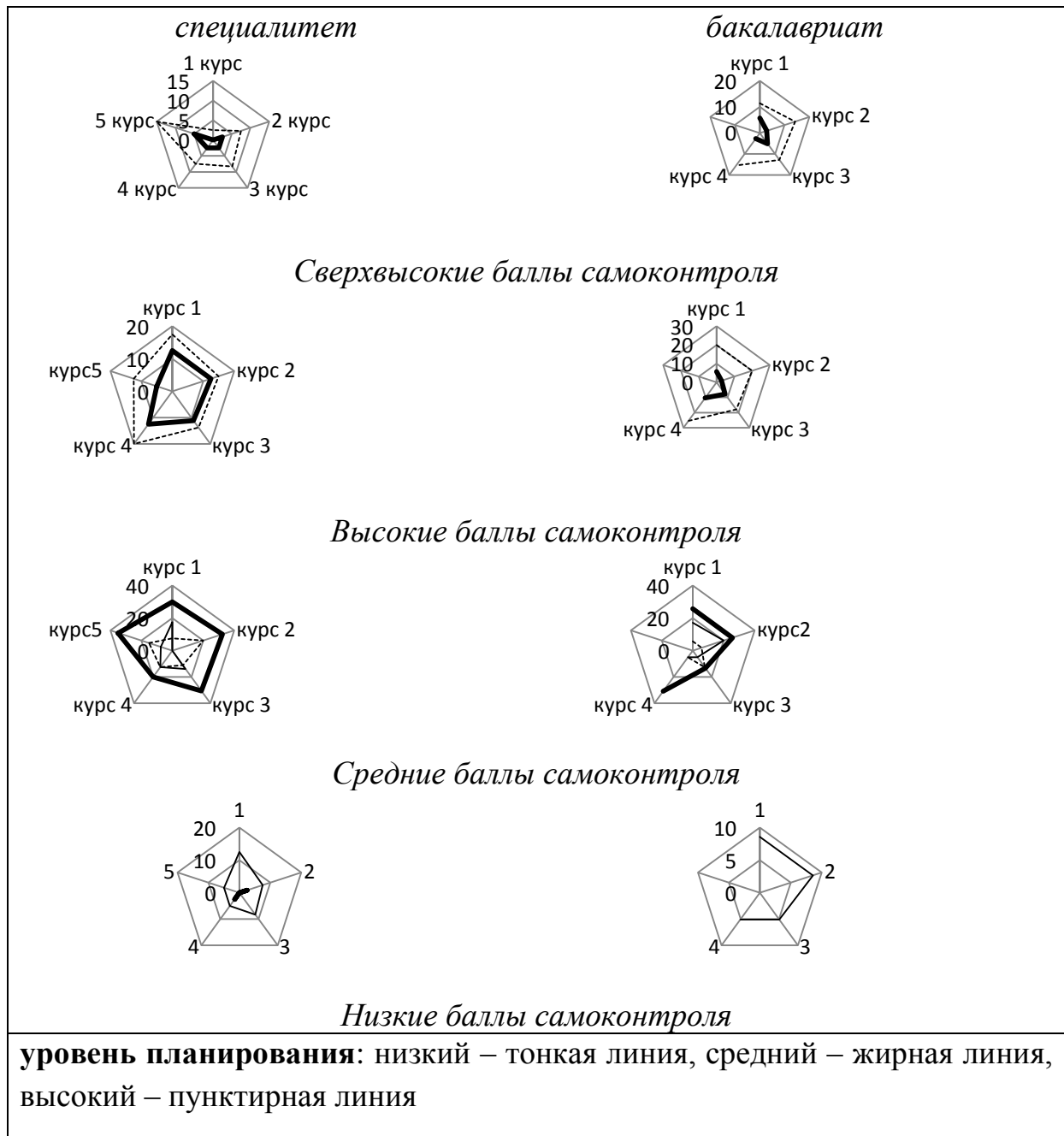


Рисунок 3 – Профиль планирования по уровням развития самоконтроля

Студенты-психологи, умеющие контролировать себя и соблюдать правил, показывают высокую потребность в планировании. Более того, к концу обучения таких студентов стало больше, чем в начале обучения. Так, на 1 курсе специалитета таких студентов было 20 %, на 5 курсе стало 37,5 %. На 1 курсе бакалавриата таких студентов-психологов было 31,4 %, к 4 курсу их количество увеличивается (41 %). У импульсивных и неорганизованных студентов умение планировать свою деятельность не развито. Динамика показателей выглядит следующим образом: на

1 курсе специалитета таких студентов-психологов было 12,5 %, к 5 курсу их количество уменьшилось до 5 %; на 1 курсе бакалавриата было 8,6 %. К 4 курсу стало 5,1 % (см. приложение 4, рисунок 1).

Студенты-психологи с высоким уровнем осознанного моделирования (Мд), обладают сверхвысоким и высоким уровнем «самоконтроля» (Н). На 1 курсе специалитета таких студентов-психологов было 15 %, к 5 курсу увеличилось до 37,5 %. На 1 курсе бакалавриата таких студентов было 25,3 %, к 4 курсу стало 33 %. У студентов-психологов с низким уровнем «самоконтроля» умение менять (т.е. моделировать) свое поведение в непредвиденных ситуациях не развито. Таких студентов-психологов на 1 курсе было на специалитете – 12,5 %, на бакалавриате – 8,6 %. К концу обучения их количество уменьшилось: на специалитете на 5 курсе их насчитывалось 5 %, на 4 курсе бакалавриата – 5,1 (см. приложение 4, рисунок 2).

Также у студентов-психологов со сверхвысоким и высоким уровнем самоконтроля (Н) потребность в осознанном программировании (Пр) своей деятельности сформирована на высоком уровне. Сравнительный анализ показал, что на младших курсах студентов-психологов с такими личностными характеристиками меньше, чем на старших. Так, на 1 курсе специалитета – 12,5 %, на бакалавриате – 18,6 %. К концу обучения их количество увеличилось: на специалитете составило 30 %, на бакалавриате – 29,7 %. У студентов-психологов с низким уровнем самоконтроля осознанное программирование своей деятельности плохо развито. К концу обучения количество таких студентов-психологов снизилось (на 1 курсе специалитета – 10 %, на 5 курсе – 5 %, на бакалавриате на 1 курсе – 8,6 %, на 4 курсе 5,1 %) (см. приложение 4, рисунок 3).

Также студенты-психологи со сверхвысоким и высоким уровнем самоконтроля (Н) показывают высокий уровень потребности в осознанном оценивании результатов своей деятельности и поведения (Ор). Количество таких студентов-психологов к концу обучения становится больше (специалитет: 1 курс – 12,5 %, 5 курс – 30 %; бакалавриат 1 курс – 28,5 %, 4 курс – 35,8 %). Импульсивные студенты в большинстве случаев плохо оценивают результаты своей деятельности.

Сравнительный анализ показал, что к концу обучения таких студентов-психологов стало немного меньше. Так, на специалитете на 1 курсе – 7,5 %, на 5 курсе – 5 %, на бакалавриате 1 курс – 8,6, 4 курс – 5,1 %. (см. приложение 4, рисунок 4).

Общий уровень саморегуляции (ОУР) у студентов-психологов со сверхвысоким и высоким уровнем самоконтроля (Н) высокоразвит. К концу обучения их количество увеличивается. Так, на 1 курсе специалитета таких студентов-психологов – 25 %, и на бакалавриате – 26,7 %. К концу обучения их количество увеличилось до 52,5 % на специалитете, и до 41 % на бакалавриате. А у студентов-психологов импульсивных, не умеющих себя контролировать, общий уровень саморегуляции не развит. Таких студентов-психологов на 1 курсе 12,5 % на специалитете и 8,6 % на бакалавриате. К концу обучения их количество уменьшилось (5 % на специалитете, 5,1 % на бакалавриате) (см. приложение 4, рисунок 5).

У студентов-психологов, контролирующих себя, умеющих подчинить себя правилам, волевая саморегуляция (ВС) сформирована на высоком уровне. Сравнительный анализ показал, что к концу обучения их число увеличилось. Так, на 1 курсе таких студентов-психологов было 22,5 % на специалитете и 34,2 % на бакалавриате, к 5 курсу на специалитете их количество увеличилось до 42,5 %, и к 4 курсу бакалавриата до 41 %. Волевая саморегуляция плохо развита у импульсивных студентов-психологов. Процент таких испытуемых к концу обучения снижается (1 курс специалитета 17,5 %, бакалавриата 8,6 %; 5 курс специалитета 5 %, 4 курс бакалавриата – 5,1 %) (см. приложение 4, рисунок 6).

В результате обработки данных полученных при исследовании мы видим, что волевое самообладание (Сб) достаточно высоко развито у студентов-психологов со сверхвысоким и высоким уровнем самоконтроля (Н). Причем на старших курсах: 5 курс специалитета (20 % и 32,5 % соответственно) и 4 курс бакалавриата (17,9 % и 25,6 % соответственно) – таких студентов больше, чем на младших (1 курс: специалитет: 2,5 и 17,5 %, бакалавриат: 14,3 и 17,12 %) (см. приложение 4, рисунок 7).

Вышеперечисленные взаимосвязи самоконтроля (Н) с общим уровнем са-

морегуляции (ОУР) и с его структурными компонентами наблюдается как на специалитете, так и на бакалавриате. Такие связи прослеживаются на всех курсах (1 – 5 курс специалитета и 1–4 курс бакалавриата).

К концу обучения происходит усиление взаимосвязи самоконтроля (Н) с планированием (Пл) и моделированием (Мд) как на специалитете (планирование: на 1 курсе $p < 0,05$, с 4 курса $p < 0,001$; моделирование: на 1 курсе $p < 0,05$, со 2 курса $p < 0,01$), так и на бакалавриате (планирование: на 1 курсе $p < 0,05$, со 2 курса $p < 0,01$; моделирование: на 1 курсе $p < 0,05$, со 2 курса $p < 0,01$). Усиление таких взаимосвязей можно связать с тем, что на специалитете, и на бакалавриате происходит развитие данных компонентов под воздействием обучения и воспитания.

Учебные планы и планы воспитательной работы специалитета и бакалавриата содержат предметы и формы внеучебной работы, направленные на развитие компетенций, формируемых во время обучения согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования для психологов – специалистов и бакалавров. В результате чего формируются вышеперечисленные компоненты социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции. Более сильные связи компонентов на специалитете можно объяснить тем, что к концу обучения у студентов-психологов формируемые компетенции уже устойчивые, развитые. У бакалавров же связи менее устойчивые, поэтому при включении в профессиональную деятельность им необходимо продолжать укреплять эти компетенции.

Также на специалитете связь с волевым самообладанием усиливается ($p < 0,001$) с 4 курса, с общим уровнем саморегуляции ($p < 0,001$) – на 5 курсе. На бакалавриате взаимосвязи остаются без изменения (см. приложение 3, таблица 1).

Усиление взаимосвязи «самоконтроля» с общим уровнем саморегуляции и волевым самообладанием можно объяснить тем, что развитие данных компонентов саморегуляции начинается на специалитете раньше, чем на бакалавриате (см. п. 2.3., таблицы 3 и 4). Развитие общего уровня саморегуляции происходит за счет развития его структурных компонентов и связано с тем, что во ФГОС ВО для специалистов выделено большее количество общих (ОК) и профессиональных

(ПК) компетенций (ОК 6, ОК 7, ПК 3, ПК 5, ПК 6, ПК 10, ПК 14, ПК 15, ПК 22, ПК 24, ПК 30), направленных на развитие общего уровня саморегуляции и волевого самообладания, чем на бакалавриате (ОК 7, ПК 6, ПК 10). В связи с чем в учебные планы для специалистов включены теоретические и практические дисциплины, направленные на развитие данных компетенций (см. приложение 1, таблица 2).

Вторая группа связей – «склонность к асоциальному поведению» (П). Наблюдается отрицательная связь его и регуляторного моделирования (Мд). Поскольку связь обратная, то студенты-психологи склонные к асоциальному поведению демонстрируют достаточно слабую умение моделировать свою деятельность в изменившихся условиях. У таких испытуемых достаточно часто возникают трудности с определением цели и программы своих действий, которые будут соответствовать ситуации, в которой находятся; практически не замечают происходящих изменений. У студентов-психологов, не склонных к асоциальному поведению, напротив, высокая развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, высокая степень их осознанности, детализированности и адекватности. Более того, на младших курсах таких студентов-психологов больше, чем на старших. На 1 курсе специалитета – 15 %, бакалавриата – 20 % склонных к асоциальному поведению студентов-психологов с низким уровнем моделирования. На 5 курсе специалитета таких студентов-психологов остается 5 %, на 4 курсе бакалавриата – 10,3 % (наглядно можно посмотреть изменение уровней склонности к асоциальному поведению по уровням моделирования в приложении 4, рисунок. 8).

Кроме того, в структуре взаимосвязей на специалитете и бакалавриате данная обратная взаимосвязь между «склонностью к асоциальному поведению» (П) и моделированием (Мд) ($p < 0,01$) наблюдается на всех курсах. На 5 курсе специалитета такая связь усиливается ($p < 0,001$), на бакалавриате остается неизменной ($p < 0,01$) (см. выше рисунки 1 и 2).

Мы предполагаем, что усиление обратной связи «склонности к асоциальному поведению» (П) с моделированием (Мд) происходит из-за того, что у студен-

тов-специалистов данный компонент социально-психологической компетентности развивается целенаправленно под воздействием обучения и воспитания, а на бакалавриате – спонтанно. Так как, обращаясь к схеме корреляционных связей (см. выше рисунки 1 и 2), можно увидеть взаимосвязь данного компонента с общим уровнем саморегуляции и его компонентом – оценивание результатов (Ор). Их совместное развитие с моделированием способствует усилению этой связи еще и потому, что на специалитете выделены компетенции, направленные на развитие моделирования (Мд), оценивания результатов (Ор) и саморегуляции в целом (ОУР) (приложение 1, таблица 2). Например, такие, как «способность разрабатывать модели диагностики проблем лиц, нуждающихся в коррекционных воздействиях, выбирать адекватные формы, методы и программы коррекционных мероприятий», и «способность планировать и организовывать служебную деятельность, осуществлять контроль и учет ее результатов» и др.

Отличия также наблюдаются и в том, что появляется на 3 курсе специалитета и сохраняется на протяжении 4 и 5 курсов обратная взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» (П) с общим уровнем саморегуляции (ОУР) ($p < 0,01$). У бакалавров такая взаимосвязь появляется только на 4 курсе ($p < 0,01$). Поскольку связь обратная, это говорит о том, что, студенты-психологи с высоким уровнем саморегуляции не склонны к асоциальному поведению. Таких студентов-психологов на 5 курсе специалитета 65 %, на 4 курсе бакалавриата 41 %. У студентов-психологов с низким уровнем саморегуляции наблюдается склонность к асоциальному поведению. Таких студентов-психологов на специалитете наблюдается 5 %, в бакалавриате 10,3 % (см. приложение 4, рисунок 9).

Также на 3 курсе специалитета появляется ($p < 0,01$) и усиливается к концу обучения ($p < 0,001$) взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» (П) с оцениванием результатов своей деятельности и поведения (Ор). В структуре корреляций на бакалавриате такая взаимосвязь появляется также на 4 курсе ($p < 0,01$). Поскольку взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» с оцениванием результатов обратная, это говорит о том, что у склонных к асоциальному поведению студентов-психологов оценивание результатов своей деятельности и поведе-

ния развито на низком уровне. Таких студентов-психологов на 1 курсе больше (27,6 % на специалитете, 28,6 % в бакалавриате), чем на 5 курсе специалитета (5 %) и 4 курсе бакалавриата (10,3 %). У студентов-психологов, не имеющих «склонности к асоциальному поведению», оценивание результатов своей деятельности и поведения развито на высоком уровне. Кроме того, на младших курсах таких студентов-психологов меньше, чем на старших. Так, на 1 курсе специалитета 37,5 %, а на 5 курсе таких студентов-психологов 70 %. На 1 курсе бакалавриата таких студентов-психологов 40 %, а на 4 курсе уже 66,7 % (см. приложение 4, рисунок 10).

Как говорилось ранее (см. п. 2.3. таблица 3), такие компоненты, как оценивание результатов (Ор) и общий уровень саморегуляции (ОУР) за время обучения начинают развиваться на специалитете с 3 курса, и их развитие продолжается до конца обучения, а на бакалавриате – только на 4 курсе. Взаимосвязи данных компонентов саморегуляции со «склонностью к асоциальному поведению» не только появляются раньше, чем на бакалавриате, но и усиливаются. Тем не менее можно сказать, что умение оценивать результаты своей деятельности и поведения, а также высокий уровень саморегуляции у студентов-психологов является общим, не зависящим от уровня получаемого образования, фактором преодоления склонности к асоциальному поведению.

Третья группа связей: положительная взаимосвязь «эмоциональной устойчивости» (С) с регуляторной гибкостью (Г) и волевым самообладанием (Сб). Эмоционально устойчивые студенты-психологи имеют высокий уровень регуляторной гибкости и волевого самообладания. Причем на старших курсах таких студентов больше, чем на младших. Так, на 1 курсе специалитета студентов-психологов со сверхвысоким и высоким уровнем суммарно 15 %, а к 5 курсу их количество увеличивается до 32,5 %. На бакалавриате на 1 курсе со сверхвысоким и высоким уровнем – 20 %, к 4 курсу уже 28,2 % студентов (см. приложение 4, рисунок 11).

Наблюдается рост числа студентов к концу обучения с высоким уровнем волевого самообладания: с 22,5 % на 1 курсе специалитета до 37,5 % на 5 курсе; в

бакалавриате – с 15,7 % на 1 курсе до 28,2 % на 4 курсе (приложение 4, рисунок 12). У эмоционально неустойчивых студентов-психологов, плохо развита регуляторная гибкость и волевое самообладание. Соответственно, число студентов с низким уровнем снижается как на специалитете, так и бакалавриате: на специалитете у студентов-психологов с низким волевым самообладанием эмоциональная устойчивость плохо развита: на 1 курсе у 25 %, на 5 курсе у 7,5 %; на 1 курсе бакалавриата у 20 %, на 4 курсе – у 10,2 % (приложение 4, рисунок 12).

Взаимосвязи между «эмоциональной устойчивостью» (С) и регуляторной гибкостью (Г) ($p < 0,01$), а также волевым самообладанием (Сб) ($p < 0,01$) наблюдаются на всех курсах как на специалитете (с 1 по 5 курс), так и на бакалавриате (с 1 по 4 курс). Но на специалитете эти связи к 4 курсу усиливаются ($p < 0,001$), а на бакалавриате нет. Такое усиление взаимосвязей на специалитете связано с развитием «эмоциональной устойчивости», которое происходит у специалистов за время обучения. У бакалавров развитие данного компонента не прослеживается. Как отмечалось выше (п. 2.2., таблица 1), во ФГОС ВО для психологов-специалистов (приложение 1, таблица 2) указаны профессиональные компетенции, формирование которых развивает эмоциональную устойчивость. Такое развитие происходит под воздействием обучения и воспитания. Учебные программы специалистов содержат специальные дисциплины, в которых предусмотрены тренинговые занятия, которых способствуют развитию эмоциональной устойчивости (см. Приложение 1, табл. 1). Студенты-психологи с высоким уровнем эмоциональной устойчивости при изменении условий легко перестраивают свою деятельность и поведение, внося в нее соответствующие сложившимся обстоятельствам коррективы. Эмоционально неустойчивые, поддающиеся чувствам студенты, а затем профессионалы-психологи в быстроменяющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, не могут выполнять качественно профессиональные задачи.

Четвертая группа связей: здесь наблюдается положительная взаимосвязь «независимости» (М) с общей волевой саморегуляцией (ВС). Такая связь показывает, что у независимых, ориентированных на себя студентов-психологов наблюдаются следующие личностные характеристики: они спокойны, уверены в себе,

реалистично смотрят на события, у них наблюдается устойчивость и планомерная реализация намерений и развитое чувство собственного долга, хорошо рефлексировать личные мотивы, умеют распределять свои силы и контролируют свою поступки, всегда позитивно настроены. Это, безусловно, положительно сказывается на становлении личности профессионала и показывает развитие таких компетенций. Количество студентов-психологов на 1 курсе со сверхвысоким уровнем независимости меньше (специалитет – 5 %, бакалавриат – 5,7 %), чем у 5 курса специалитета (20 %) и 4 курса бакалавриата (15,4 %). Подробнее профили уровней «независимости» по уровням волевой саморегуляции отображены в приложении 4, рисунок 13.

Взаимосвязь данных компонентов наблюдается как на специалитете, так и на бакалавриате. В динамике (с 1 по 5 курс на специалитете, и 1 по 4 курс на бакалавриате) изменений никаких не происходит. Это говорит о том, что на данную взаимосвязь не оказывает влияния уровень образования. Ее устойчивость с начала до конца обучения может быть связана с тем, что студенты-психологи, пришедшие в вуз, уже имели определенный уровень развития волевой саморегуляции, так как данное личностное качество достаточно хорошо развивается на этапе старших классов в школе (упоминалось выше в п. 2.3.). В вузе же оно переходит на новый уровень развития при столкновении с задачами и требованиями в условиях новой по форме и содержанию учебной деятельности и достаточно хорошо развивается уже на 1 курсе. Такая взаимосвязь остается устойчивой до окончания обучения.

Пятая группа связей: компонент «стремление к конформности» (СК) имеет обратную связь с регуляторной самостоятельностью (См). Студенты-психологи, обладающие склонностью к конформности, показывают низкий уровень самостоятельности. Данная взаимосвязь остается устойчивой с 1 по 5 курс на специалитете, и с 1 по 4 курс на бакалавриате. Изменений в силе взаимосвязи не происходит. Как видно из профиля уровней «склонности к конформности», в зависимости от уровня самостоятельности, динамики в развитии данных компонентов не происходит. Так, на 1 курсе специалитета 12,5 % – склонные к конформности студенты показывают низкий уровень самостоятельности, и к 5 курсу их процент не изме-

нился. На бакалавриате таких студентов на 1 курсе 14,3 %, к 5 курсу – 15,4 %. Не склонные к конформности студенты-психологи показывают высокий уровень самостоятельности. Но изменений от курса к курсу также не происходит (специалитет: 1 курс – 25 %, 5 курс – 22,5 %; бакалавриат: 1 курс – 20 %, 4 курс – 20,5 %) (см. приложение 4, рисунок 14).

Исходя из того, что данная взаимосвязь остается устойчивой как на специалитете, так и на бакалавриате, можно говорить о том, что уровень образования на нее не влияет.

Шестая группа связей: «нетерпимость к неопределенности» (Т/НН) имеет отрицательную взаимосвязь с регуляторной гибкостью (Г). Это говорит о том, что у студентов-психологов с терпимостью к неопределенности и непредсказуемости событий в общем жизненном контексте, так и в сфере общения высокоразвита регуляторная гибкость. Они демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов, что позволяет быстро реагировать на изменение событий и в ситуации риска, эффективно решать задачи. Студенты-психологи с нетерпимостью к неопределенности способны демонстрируют низкий уровень гибкости. Такие студенты «при изменении жизненной ситуации испытывают неуверенность, трудно привыкают к новым обстоятельствам и образу жизни. Часто неадекватно реагируют на ситуацию, плохо планируют свою деятельность, не умеют разрабатывать программы действий, выделить важные условия, оценить несоответствие выставленной цели и полученных результатов и своевременно внести коррективы в свою деятельность» [104, 109]. Данные результаты отображены и в профиле уровней «нетерпимости к неопределенности» в зависимости от уровня регуляторной гибкости (см. приложение 4, рисунок 15). Также в профиле видно, как меняется от курса к курсу количество студентов-психологов с высокой или низкой терпимостью к неопределенности, имеющих тот или иной уровень гибкости. Так, с высоким уровнем регуляторной гибкости имеют терпимость к неопределенности на 1 курсе специалитета 25 % человек, а к 5 курсу – 37,5, на 1 курсе бакалавриата – 19,1 %, на 4 курсе – 25,6 %. С низким уровнем регуляторной гибкости количество нетерпимых к неопределенности от курса к курсу также меняется. У

специалистов на 1 курсе 20 % испытуемых, на 5 курсе – 10 %, на 1 курсе бакалавриата 20 % студентов-психологов, на 4 курсе 12,8 %. Динамика (изменения от курса к курсу), а также устойчивость взаимосвязи по форме и силе как на специалитете, так и бакалавриате сходна. Можно говорить о том, что данная взаимосвязь не зависит от уровня образования.

Более того, проявленные последние две взаимосвязи: «стремление к конформности» с самостоятельностью и «терпимость неопределенности» с гибкостью – не выходят за рамки общих психологических закономерностей.

Из вышеописанного можно сделать вывод о том, что существуют достоверные разносторонние взаимосвязи различных компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции, которые наблюдаются как у специалистов, так и у бакалавров. Эти связи разнонаправленные, и развитие компонентов социально-психологической компетентности и саморегуляции происходит при взаимном влиянии. Более того, развиваясь, компоненты саморегуляции способствуют развитию компонентов социально-психологической компетентности.

При исследовании качественного своеобразия структур выявлено, что структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования гомогенны, поскольку: во-первых, у юношей и девушек, приходящих в высшую школу, на факультет психологии, в определенной степени не сформированы компоненты как социально-психологической компетентности, так и компоненты индивидуального стиля саморегуляции; во-вторых, студентов готовят к одной профессии, в результате чего за время обучения как у специалистов, так и у бакалавров развиваются одни и те же компоненты социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

На ряду со сходствами структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции наблюдаются и некоторые особенности. К таким особенностям относятся:

- Взаимосвязи «эмоциональной устойчивости» с регуляторной гибкостью и волевым самообладанием прослеживаются на всех курсах как на специалитете, так и бакалавриате. Но к концу обучения на специалитете они усиливаются за счет развития «эмоциональной устойчивости» на специалитете под воздействием обучения и тренировки на специальных учебных курсах и тренингах.

- Усиление взаимосвязей к концу обучения на специалитете происходит и между «самоконтролем» и общим уровнем саморегуляции и волевым самообладанием, за счет развития последних в процессе целенаправленного обучения и воспитания согласно формированию общекультурных и профессиональных компетенций, включенных во ФГОС ВО для психологов-специалистов;

– усиление взаимосвязи «склонности к асоциальному поведению» с моделированием, а также появление взаимосвязи «склонности к асоциальному поведению» с общим уровнем саморегуляции и оцениванием результатов поведения и деятельности у специалистов раньше, чем на бакалавриате, происходит за счет развития компонентов индивидуального стиля саморегуляции под воздействием целенаправленного обучения и воспитания.

Более сильные и устойчивые связи сопряженных компонентов у студентов специалитета указывают на то, что к концу обучения структура их профессиональных качеств и компетенций более устойчива. У бакалавров же взаимосвязи менее устойчивые, что диктует им необходимость продолжать укрепление качеств и компетенций при включении в профессиональную деятельность.

3.4. Особенности целостных структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования

Наряду со схожими взаимосвязями компонентов входящих в структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования обнаружены и различия

(см. рисунки 1 и 2).

Для выявления различий в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, осваивающих программы специалитета и бакалавриата, мы провели анализ организованности структуры с помощью «Метода оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов)» [52], который показал следующее:

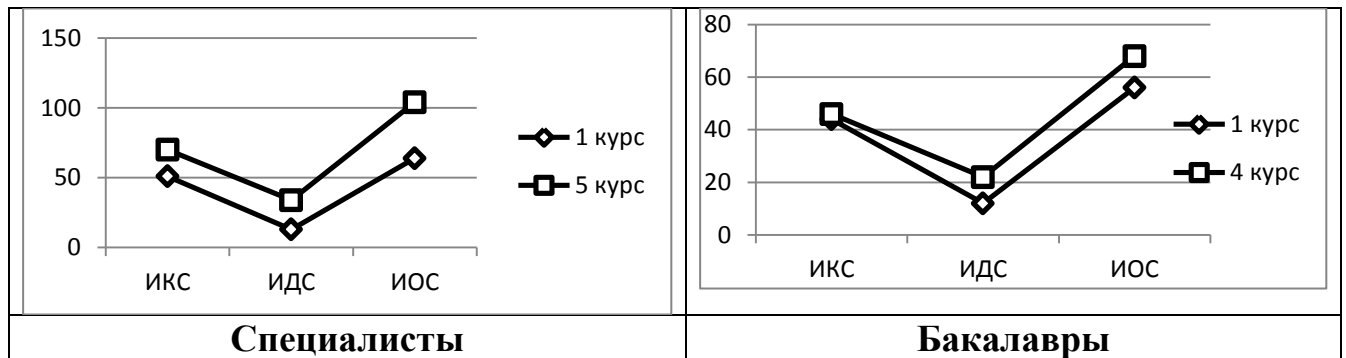


Рисунок 4 – Структурный анализ матриц интеркорреляций взаимодействия социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования

Примечание: ИКС – индекс когерентности структуры, ИДС – индекс дивергентности структуры, ИОС – индекс организованности структуры.

Можно наблюдать, что структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции как у специалистов, так и у бакалавров с преобладанием индекса когерентности, это говорит об интегрированности, синтезированнойности и сплоченности качеств в целостной структуре. Тем не менее показатель открытости и пластичности структуры (индекс дивергентности) также наблюдается.

На рисунке 4 видно, что за время обучения в вузе в структурах студентов-психологов разного уровня образования происходят количественные изменения. Так, индексы когерентности, дивергентности и организованности структуры у

студентов-психологов первого курса специалитета и бакалавриата приблизительно одинаковые (ИКС: специалисты – 51, бакалавры – 44; ИДС: специалисты – 13, бакалавры 12; ИОС: специалисты – 64, бакалавры – 56). К концу обучения как на специалитете, так и на бакалавриате изучаемые индексы структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции возрастают (ИКС: специалисты – 70, бакалавры – 46; ИДС: специалисты – 34, бакалавры – 22; ИОС: специалисты – 104, бакалавры – 68). Причем у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, данные показатели за время обучения выросли практически в два раза. Рост индексов на бакалавриате за время обучения незначительный, практически остается на уровне 1 курса.

Учитывая, что за высокой когерентностью матрицы стоит не только «равномощность» ее компонентов, но и, прежде всего, одинаково высокий уровень их развития [52], можно говорить о том, что структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета, имеет наиболее высокий уровень развития входящих в нее компонентов.

Ранее исследователями была обнаружена прямая связь степени структуры организации и внешнего критерия (организация факторов, обеспечивающих результат). Чем выше значение внешнего критерия, тем больше и степень структурированности [52]. Также было доказано, что мера организации структуры значительно возрастает в процессе профессионализации [52].

Внешним критерием, который влияет на меру организованности структуры, можно считать программы обучения и организацию учебной деятельности, которые отличаются у бакалавров и специалистов. Опираясь на данные закономерности, можно говорить о том, что наблюдается максимальное отличие психологических структур 4 курса бакалавриата и 5 курса специалитета, объясняется это тем, что программы специалиста и бакалавриата предполагают подготовку к схожим видам деятельности, таким как практическая, организационно-управленческая и педагогическая (согласно ФГОС ВО для специалистов и бакалавров), но вместе с тем наблюдается различная постановка профессиональных задач, предусмотрен-

ных для вышеперечисленных видов деятельности. Во ФГОС ВО для специалистов количество задач, которые должен решать по завершению обучения выпускник, запланировано гораздо большее, чем для бакалавров (приложение, таблица 3). Более того, поставленные задачи качественно различаются. Для бакалавров эти задачи частно-профессиональные, в меньшей степени касающиеся общения с коллегами и клиентами. Тогда как для специалистов стоят задачи, направленные на развитие организации коллектива, выявление проблем, затрудняющих функционирование организации, проведение диагностики и психологической реабилитации сотрудников организации, на взаимодействие с клиентом при консультировании и т.д. Кроме того, у специалистов помимо перечисленных видов профессиональной деятельности ФГОС ВО предусмотрена еще и специальная деятельность, также имеющая свои задачи.

Количество общеобразовательных и профессиональных компетенций, формируемых во время обучения и направленных на способность решать поставленные задачи во ФГОС ВО для специалистов предусмотрено различное (см. Приложение 1, таблица 2). К тому же у обучающихся на специалитете также предусмотрены еще и профессионально-специализированные компетенции, кроме общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые должны быть сформированы в результате освоения программы у психологов, как специалистов, так и бакалавров. В связи, с чем в программе обучения и в планах воспитательной работы на специалитете предусмотрено большее количество учебных дисциплин и практических занятий, направленных на формирование необходимых компетенций. Используемые формы организации учебной работы более эффективны для развития профессионально важных качеств, необходимых психологу в профессиональной деятельности.

Поэтому структура взаимосвязей социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у специалистов отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью качеств в целостной структуре. Это достигается за счет развития за время обучения изучаемых компонентов и появления в структурах матриц интеркорреляций

новых связей между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции. В связи с чем можно говорить о том, что центральной детерминантой структурной организации является система обучения, которая позволяет формировать у студентов-психологов на специалитете, в отличие от бакалавриата, более совершенную структуру социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

Далее последовательно рассмотрим те компоненты компетентности, которые имеют большие различия в количестве связей в структурах специалистов и бакалавров (см. рисунки 1 и 2). Во-первых, это прямые связи «общительности» (А) с некоторыми компонентами индивидуального стиля саморегуляции, во-вторых, обратная связь «асоциальное поведение/нормативность» (П) с планированием (Пл) и регуляторной гибкостью (Г) и прямая взаимосвязь «эмоциональной устойчивости» (С) с волевой саморегуляцией (ВС) на специалитете; затем связи «эмоциональной устойчивости» (С) и «самоконтроля» (Н) с волевой настойчивостью (Нст) на бакалавриате.

На специалитете на 1 и 2 курсах обнаружена взаимосвязь «общительности» (А) с регуляторной гибкостью (Г). На 3 курсе появляется и сохраняется до 5 курса прямая взаимосвязь «общительности» (А) и общего уровня саморегуляции (ОУР) ($p < 0,01$). На 4 курсе появляется взаимосвязь «общительности» (А) с моделированием (Мд) ($p < 0,01$), которая усиливается к 5 курсу ($p < 0,001$). На 5 курсе специалитета появляется взаимосвязь «общительности» с волевой саморегуляцией (ВС) ($p < 0,01$) и волевой настойчивостью (Нст) ($p < 0,001$), а также планированием (Пл) и оценыванием результатов своей деятельности и поведения (Ор). Наличие вышеперечисленных взаимосвязей у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, можно объяснить тем, что за время обучения в вузе у них развивается общительность (см. п. 3.1.). В структуре взаимосвязей на бакалавриате таких связей не обнаружено. Можно утверждать, что у бакалавров-психологов «общительность» как компонент социально-психологической профессиональной компетенции за время обучения в вузе не развивается.

Поскольку взаимосвязь «общительности» с вышеперечисленными компо-

нентами саморегуляции прямая, то это говорит о том, что, чем выше уровень саморегуляции и ее компонентов, тем выше уровень «общительности». Например, 75 % студентов-психологов, обучающиеся на специалитете, к концу обучения (5 курс) имеют сверхвысокий и высокий уровень развития общительности. Тогда как на 1 курсе этот процент составлял 42,5 % (см. приложение 2, табл. 1). Наглядно можно сравнить рост общительности по профилю уровней общительности по курсам отдельно для бакалавров и специалистов (приложение 4, рисунки 16–21). Так, студенты-психологи со сформированной системой саморегуляции произвольной активности человека, умеющие выделять значимые условия достижения целей, с высоким уровнем произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний являются открытыми и легкими в общении, легко идут на контакт и выстраивают взаимоотношения. Это положительно влияет на успешность в таких видах деятельности, как практическая, организационно-управленческая и педагогическая.

Как мы говорили ранее (п. 3.3), к данным видам деятельности готовят во время обучения как на специалитете, так и в бакалавриате. Но с разницей в поставленных задачах. Количество задач, которые должен решать к концу обучения выпускник, для специалистов запланировано больше, чем для бакалавров (см. приложение 1, таблица 3). Более того, заметны качественные различия характеристик этих задач. Для бакалавров эти задачи частно-профессиональные, в меньшей степени касающиеся общения с коллегами и клиентами. Тогда как для специалистов стоят задачи, направленные на организацию коллектива, на взаимодействие с клиентом при консультировании. Поэтому во ФГОС ВО психологов, осваивающих программу специалитета предусмотрено большее количество компетенций, способствующих решать поставленные задачи для успешной и эффективной профессиональной деятельности (см. приложение 1, таблицы 1, 2, 3). В учебной программе и в плане воспитательной работы для студентов-психологов, которые обучаются на специалитете предусмотрено большее число дисциплин, предполагающих практические занятия, в результате освоения которых будут формироваться предусмотренные компетенции. За счет чего развитие «общительности» на специ-

алитете происходит лучше.

Также на специалитете обнаружена отрицательная взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» (П) с планированием (Пл) ($p < 0,01$) и гибкостью (Г) ($p < 0,05$). Данные взаимосвязи появляются на 5 курсе. Поскольку связь отрицательная, то это говорит о том, что у склонных к асоциальному поведению студентов-психологов планирование и регуляторная гибкость развиты слабо. У таких студентов потребность в планировании не сформирована, профессиональные цели они выдвигают обычно с затруднением, в быстро меняющейся обстановке они чувствуют себя неуверенно. К концу обучения студентов на специалитете, склонных к асоциальному поведению и имеющих низкий уровень планирования (1 курс – 27,5 %, 5 курс – 5 %) и регуляторной гибкости (1 курс – 27,5 %, 5 курс – 5 %), становится меньше (приложение 4, рисунки 23, 24). И наоборот, студенты-психологи, не имеющие склонности к асоциальному поведению, обладают высоким уровнем планирования и регуляторной гибкости. Им свойственна пластичность всех регуляторных процессов, планы их реалистичны и выдвигаются самостоятельно. Таких студентов к концу обучения становится больше.

Можно было бы говорить о похожей картине и на бакалавриате (так число студентов с низким уровнем планирования уменьшается с 20 % до 10,2 %, а с низким уровнем регуляторной гибкости – с 25,7 % до 10,2 %), однако статистически это не подтверждается. Это дает нам основание определить наличие связей компонента социально-психологической компетентности «склонность к асоциальному поведению» (П) с регуляторной гибкостью (Г) и планированием (Пл) как особенность при обучении студентов-психологов на специалитете.

На специалитете с 1 по 5 курс наблюдается прямая взаимосвязь «эмоциональной устойчивости» (С) и волевой саморегуляции (ВС) ($p < 0,05$). Прямая связь между данными компонентами говорит о том, что студенты-психологи с высоким уровнем эмоциональной устойчивости обладают высоким уровнем волевой регуляции. Такие студенты в любой ситуации сохраняют спокойствие и уверенность в себе, их намерения достаточно устойчивы, взгляды на жизнь реалистичны. Эмоционально возбудимые, склонные к частой смене эмоциональных состояний сту-

денты-психологи при изменении обстоятельств имеют низкий уровень волевой саморегуляции. Наглядно можно сравнить изменения волевой саморегуляции по профилю уровней эмоциональной устойчивости по курсам отдельно в приложении 4, рисунок 22.

Наличие такой взаимосвязи с 1 курса говорит о том, что при поступлении в вуз студенты-психологи уже обладают определенным уровнем развития компонентов, входящих в данные взаимосвязи. Так, волевая саморегуляция формируется еще в старших классах школы. И студенты-психологи при поступлении в вуз уже имеют определенный уровень развития данного личностного качества. Усиление связи «эмоциональной устойчивости» с волевой саморегуляцией на 3 ($p < 0,01$) и 4 курсе ($p < 0,001$) указывает на взаимообусловленное их влияние и развитие, что подтверждается диагностикой динамики «эмоциональной устойчивости» у студентов-специалистов начиная с 3 курса (как описано выше в п. 2.3). Развитие данного компонента происходит под воздействием обучения и воспитания, которое подразумевает формирование профессиональных компетенций, обозначенных в ФГОС ВО. К таким компетенциям относится, например, «способность проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния». В ФГОС ВО для психологов-бакалавров, таких компетенций нет (см. приложение 1, таблицы 1 и 2).

У бакалавров отличительной особенностью является взаимосвязь таких компонентов социально-психологической компетентности, как «эмоциональная устойчивость» (С) и «самоконтроль» (Н), с таким компонентом, как волевая настойчивость (Нст). На специалитете таких взаимосвязей нет. Взаимосвязи прямые, которые говорят о том, что у студентов-психологов с высоким уровнем волевой настойчивости наблюдается высокий уровень самоконтроля и эмоциональной стабильности. Волевая настойчивость определяет насколько сильны намерения человека и стремление довести начатое дело до конца. Так студенты-психологи, эмоционально устойчивые, умеющие себя контролировать и подчиняться правилам, показывают высокий уровень волевой настойчивости. Эмоцио-

нально неустойчивым, неорганизованным, импульсивным студентам-психологам свойствен низкий фон активности и работоспособности с непоследовательностью и даже разбросанностью поведения.

Входящие во взаимосвязь компоненты за время обучения значимого развития не получили. Так, например, волевая настойчивость на 1 курсе была на высоком уровне у 48,5 % студентов-психологов, к 4 курсу их количество увеличилось всего до 59 %. Наглядно профиль волевой настойчивости по уровням эмоциональной устойчивости и самоконтроля представлен в приложении 4, рисунки 25, 26. Отсутствие динамики данных компонентов за время обучения в вузе может говорить, о том, что их развитие не связано с целенаправленным их формированием в учебной деятельности, либо в учебных программах предусмотренных для студентов-психологов отсутствует достаточного количества дисциплин, в результате изучения которых развивались данных личностные качества студентов.

Однако наличие стойких взаимосвязей этих компонентов у бакалавров, в отличие от специалистов, указывает на то, что настойчивость (Нст) для них важна в поддержании своей «эмоциональной устойчивости» (С) и «самоконтроле» (Н). Для специалистов же настойчивость (Нст) проявляется в общительности (А) при равном включении всей саморегуляции (ОУР) и волевой регуляции (ВС) и механизмов планирования (Пл), моделирования (Мд), оценивания результатов (Ор).

Можно предположить, что для большинства молодых людей на развитие такого личностного качества, как настойчивость, получение высшего образования не оказывает существенного влияния, а связано, скорее, с преодолением более значимых барьеров, нежели обучение в вузе. И для большинства студентов это посильный вид деятельности, не требующий сверхусилий. Это может говорить и о том, что с учебной программой справляются, как правило, все студенты. Однако у специалистов и бакалавров настойчивость, как регуляторный механизм, задействована по-разному в структуре профессиональных качеств.

Таким образом, анализ особенностей структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-бакалавров и студентов-специалистов показал, следующее:

1. Целостная структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью.

2. Стоит отметить, что за время обучения степень организованности структуры у специалистов возрастает в два раза. У бакалавров же повышение организационных индексов происходит незначительное, остается практически на уровне 1 курса.

3. Отличительной особенностью структуры взаимосвязей социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции является то, что эмоциональная устойчивость развивается за время обучения и связана с волевой саморегуляцией; преодоление склонности к асоциальному поведению происходит за счет регуляторной гибкости и планирования своей деятельности и поведения. Развитие общительности связано с саморегуляцией и такими ее компонентами, как планирование, моделирование и оценивание результатов своей деятельности и поведения, волевой саморегуляцией и волевой настойчивостью.

4. Отличительной особенностью структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции бакалавров является то, что эмоциональная устойчивость и самоконтроль, не развиваясь за время обучения, проявляются только за счет волевой настойчивости.

5. Различия в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования являются индикатором того, что сами уровни образования различны по эффективности. Чем эффективней уровень образования, тем совершеннее и структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов.

6. Центральной детерминантой структурной организации является система обучения, которая позволяет формировать у студентов-психологов на специалитете, в отличие от бакалавриата, более совершенную структуру социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

Выводы по главе III

1. Для решения эмпирических задач исследования были подобраны валидные диагностические методики для изучения компонентов социально-психологической компетентности, стилевых особенностей саморегуляции поведения и волевой саморегуляции у студентов-психологов. Также были подобраны методы математической обработки. Проведено обоснование формирования выборки и прописаны этапы организации исследования.

2. Диагностика компонентов социально-психологической компетентности показала, что за время обучения в вузе как на специалитете, так и на бакалавриате развивается такой компонент, как «логическое мышление» ($p < 0,01$), и претерпевает изменение «склонность к асоциальному поведению» ($p < 0,01$). Развитие таких компонентов, как «эмоциональная устойчивость» ($p < 0,01$), «общительность» ($p < 0,01$) и «социально-коммуникативная ловкость» ($p < 0,01$), развиваются только на специалитете. Ряд изучаемых компонентов за время обучения в вузе у студентов-психологов, разного уровня образования, не претерпевают значительных изменений («независимость», «стремление к конформности», «беспечность», «чувствительность», «стремление к статусному росту», «ориентация на избегание неудач», «терпимость к неопределенности» и «фрустрационная толерантность»).

3. Диагностика компонентов индивидуального стиля саморегуляции показала, что к концу обучения в вузе у студентов-психологов, обучающихся как на специалитете, так и в бакалавриате, развивается общий уровень саморегуляции ($p < 0,01$) и ряд его структурных компонентов, таких как планирование ($p < 0,01$), программирование ($p < 0,01$), оценивание результатов деятельности и поведения ($p < 0,01$). Волевая саморегуляция в целом развивается только на младших курсах (1 и 2 курс) как на специалитете ($p < 0,01$), так и в бакалавриате ($p < 0,01$). Такие компоненты саморегуляции, как моделирование, гибкость, самостоятельность, волевая настойчивость, не развиваются ни на специалитете, ни в бакалавриате. Волевое самообладание развивается к концу обучения только у студентов-

психологов, обучающихся на специалитете ($p < 0,01$).

4. Корреляционный анализ показал, что между компонентами социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции и существуют многосторонние, разнообразные связи, в которых можно обнаружить сходные и различающиеся (как по характеру, силе и устойчивости, так и по уровню образования) корреляционные структуры.

5. Структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования являются гомогенными, что доказывает нашу первую гипотезу.

6. В структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования входят сходные по характеру (наличие одинаковых положительных и отрицательных связей между схожими компонентами), силе и устойчивости (неизменчивости) корреляционные связи, которые от курса к курсу (с 1 по 5 курс для специалистов, и с 1 по 4 курс для бакалавров) не изменяются.

К таким взаимосвязям относятся: положительная взаимосвязь «самоконтроля» с общим уровнем саморегуляции и его структурными компонентами, а также волевой саморегуляцией и волевым самообладанием; положительная взаимосвязь «эмоциональной устойчивости» с регуляторной гибкостью и волевым самообладанием; положительная взаимосвязь «независимости» с «общей волевой саморегуляцией»; отрицательная взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» с регуляторным «моделированием»; отрицательная взаимосвязь компонента «склонность к конформности» с регуляторной «самостоятельностью»; отрицательная взаимосвязь компонента «нетерпимость к неопределенности» с регуляторной гибкостью.

Обнаружено, что ряд взаимосвязей компонентов социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции, входящие в структурограмму студентов-психологов, образуются на специалитете раньше, чем на бакалавриате. Так, у специалистов на 3 курсе появляются и сохраняются до 5 курса связи компонента «склонность к асоциальному поведению» с «оцениванием ре-

зультатов своей деятельности и поведения» и общим уровнем саморегуляции. Более того, взаимосвязь «склонности к асоциальному поведению» и «оцениванием результатов» к 5 курсу на специалитете усиливается. На бакалавриате такие взаимосвязи появляются только на 4 курсе.

Некоторые взаимосвязи компонентов социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции, входящие в корреляционные структуры студентов-психологов, на специалитете к концу обучения усиливаются. Так, к концу обучения на специалитете усиливается взаимосвязь «самоконтроля» с общим уровнем саморегуляции и волевым самообладанием. На бакалавриате такая связь остается неизменной. Также усиление взаимосвязи к концу обучения происходит и во взаимосвязях «склонности к асоциальному поведению» с осознанным моделированием; «эмоциональной устойчивости» с регуляторной гибкостью и волевым самообладанием.

7. За время обучения в вузе в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования происходят количественные изменения. Так, степень организованности структуры у специалистов возрастает в два раза, у бакалавров же повышение организационных индексов за время обучения незначительное.

8. Структура взаимосвязей изучаемых компонентов у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета, к концу обучения отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью. Это доказывает наше предположение о том, что в структурной организации социально-психологической компетентности и индивидуального стиля студентов-психологов различного уровня образования за время обучения в вузе происходят изменения.

9. Отличительной особенностью структуры взаимосвязей у студентов-психологов, обучающихся на специалитете, является то, что:

– во-первых, появляются взаимосвязи «общительности» с общим уровнем саморегуляции (появляется на 3 курсе и сохраняется до 5 курса), с моделированием (появляется на 4 курсе и усиливается на 5 курсе), с планированием, волевой

саморегуляцией и волевой настойчивостью (появляются на 5 курсе);

– во-вторых, появляются на 5 курсе взаимосвязи «склонности к асоциальному поведению» с планированием и регуляторной гибкостью, а также взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью и волевой саморегуляцией.

10. Отличительной особенностью структуры взаимосвязей бакалавров является то, что в ней наблюдается взаимосвязь таких компонентов социально-психологической компетентности, как «эмоциональная устойчивость» и «самоконтроль» с волевой настойчивостью.

11. Различия в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования являются индикатором того, что сами уровни образования различны по эффективности. Чем эффективней уровень образования, тем совершеннее и структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов.

12. Центральной детерминантой структурной организации является система обучения, которая позволяет формировать у студентов-психологов на специалитете, в отличие от бакалавриата, более совершенную структуру социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Любая профессия, предполагает наличие общих и специфических качеств. Профессия психолога не является исключением. К необходимым профессиональным качествам психолога, способствующим успешной профессиональной деятельности, относят способность к общению (коммуникабельность), умение выстраивать межличностные контакты, эмоциональную устойчивость, умение контролировать и анализировать свое поведение, способность стабилизировать свое текущее эмоциональное состояние, логически мыслить. Все перечисленные качества являются структурными компонентами социально-психологической компетентности. Кроме того, такие качества, как умение разрабатывать планы, отслеживать и оценивать результаты своей деятельности, можно отнести к структуре индивидуального стиля саморегуляции субъекта деятельности.

Наряду с тем, что уже изучено в социально-психологической компетентности психологов, а именно: структура, факторы, влияющие на формирование социально-психологической компетентности будущих психологов, в исследованиях говорится о том, что саморегуляция играет ведущую роль в целенаправленном сознательном развитии коммуникативной компетентности (Н. Б. Буртовая). Но наряду с этим описания того, и как эти качества связаны между собой, и как происходит их развитие, посредством каких структурных компонентов они усиливают или ослабляют друг друга, в научной литературе не встречается. Нами не обнаружены и эмпирические исследования, которые бы раскрывали особенности таких структур, как социально-психологическая компетентность и индивидуальный стиль саморегуляции. Очевидна необходимость в изучении важной в теоретическом и практическом отношении проблемы совместного развития социально-психологической компетентности и саморегуляции деятельности, возможных детерминационных отношений между ними. Немаловажно выяснить, на каком этапе профессионального обучения, какие структурные компоненты включаются в оп-

средованное взаимное усиление или ослабление развития качеств субъекта деятельности, что связано с различием в учебных планах и в составе учебных курсов на специалитете и бакалавриате в вузе.

Результаты исследования специфики структур взаимосвязи социально-психологической компетентности и саморегуляции в профессиональной деятельности психолога помогут определить оптимальные условия их формирования, а также дадут возможность прогнозировать успешность профессиональной адаптации и личностной самореализации.

Таким образом, нами поставлена цель: выявить характер, структуру и специфику взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции как профессиональных качеств, развивающихся у будущих психологов разного уровня образования при обучении в вузе.

В связи с поставленной целью были решены следующие задачи:

1. При проведении теоретического анализа научно-психологической литературы мы пришли к выводу о том, что с позиции профессиональной деятельности, как метасистемной позиции, можно рассмотреть качества личности профессионала, включенные в эту деятельность и влияющие на ее результат. При этом профессиональная компетентность является инструментальным средством деятельности, комплексом средств для обеспечения эффективности любой деятельности (А. В. Карпов).

Под социально-психологической компетентностью психолога мы понимаем способность психолога решать профессиональные задачи, опираясь на знание психологии личности и групп, умение ориентироваться в социальных ситуациях, рефлексии и эмпатию, обеспечивать высокую эффективность взаимодействия с людьми в системе межличностных отношений и позитивную групповую динамику (В. В. Козлов).

Также пришли к выводу о том, что регулятивные процессы являются одним из основных классов психических процессов, обеспечивающих профессиональную деятельность и определяют собой психологическое строение деятельности.

Процессы и механизмы саморегуляции являются стержневыми характеристиками любой сформированной деятельности (А. В. Карпов).

Рассмотрев многочисленные исследования, мы опираемся на представления О. А. Конопкина о саморегуляции как «системно организованном процессе внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей, и управлению ими».

2. Эффективное взаимодействие с окружающими людьми, выстраивание отношений с клиентами в профессиональной деятельности психолога требуют высокой саморегуляции своих действий и поведения, а именно: адекватности в оценивании результатов деятельности, самостоятельности в принятии решений, гибкости в действиях при возникновении непредвиденных обстоятельств и пр. Это дает основание утверждать, что социально-психологическая компетентность и стиль саморегуляции субъекта взаимосвязаны.

3. Для эмпирического доказательства гипотез были подобраны диагностические методы, измеряющие уровень сформированности компонентов этих профессиональных качеств и позволяющие отследить динамику их развития у студентов, получающих образование разного уровня квалификации. Выборку студентов специалитета составили 196 студентов, бакалавриата – 148 студентов факультета психологии Иркутского государственного университета. В качестве методов статистики и математической обработки данных были использованы U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ, метод «экспресс χ^2 » (А. В. Карпов) для выявления качественного своеобразия структур и метод оценки степени организованности корреляционных плеяд и характера их конфигурации (А. В. Карпов).

4. Проведение эмпирического исследования показало, что структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования являются гомогенными.

5. В структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования входят сходные по характеру (наличие одинаковых положительных и отрицательных связей между схожими компонентами), силе и устойчивости (неизменчивости) корреляционные связи, которые от курса к курсу (с 1 по 5 курс для специалистов и с 1 по 4 курс для бакалавров) не изменяются. К таким взаимосвязям относятся: положительная связь компонента компетентности «самоконтроль» с общим уровнем саморегуляции и с его структурными компонентами, а также с волевой саморегуляцией и с волевым самообладанием; положительная связь «эмоциональной устойчивости» с регуляторной гибкостью и с волевым самообладанием; положительная связь «независимости» с общей волевой саморегуляцией; отрицательная связь «склонности к асоциальному поведению» с регуляторным моделированием; отрицательная связь «склонности к конформности» с регуляторной самостоятельностью; отрицательная связь «нетерпимости к неопределенности» с регуляторной гибкостью.

Некоторые взаимосвязи компонентов социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции, образуются на специалитете раньше, чем на бакалавриате (связь компонента компетентности «склонность к асоциальному поведению» с оцениванием результатов своей деятельности и поведения и с общим уровнем саморегуляции). Некоторые взаимосвязи компонентов социально-психологической компетентности и стиля саморегуляции, входящие в корреляционные структуры студентов-психологов, на специалитете к концу обучения усиливаются (связь «самоконтроля» с общим уровнем саморегуляции и с волевым самообладанием, «склонности к асоциальному поведению» с осознанным моделированием, а также «эмоциональной устойчивости» с регуляторной гибкостью и с волевым самообладанием). На бакалавриате такие связи остаются неизменными.

6. За время обучения в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов, осваивающих программу специалитета, происходят количественные изменения. Так,

индекс организованности структуры у специалистов возрастает почти в два раза, у бакалавров рост индексов незначительный.

7. Данная структура взаимосвязей студентов-психологов специалитета отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью и имеет наиболее высокий уровень развития входящих в нее компонентов.

8. Отличительной особенностью структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов, обучающихся на специалитете, является наличие входящих в нее взаимосвязей:

во-первых, связь «общительности» с общим уровнем саморегуляции, с моделированием, планированием, оцениванием результатов своей деятельности и поведения, с волевой саморегуляцией и волевой настойчивостью; во-вторых, взаимосвязи «склонности к асоциальному поведению» и планирования, и регуляторной гибкостью, а также взаимосвязи между «эмоциональной устойчивостью» и волевой саморегуляцией.

9. Отличительной особенностью структуры социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции бакалавров является то, что в ней наблюдается связь таких компонентов социально-психологической компетентности, как «эмоциональная устойчивость» и «самоконтроль» с волевой настойчивостью.

10. В связи с развитием отдельных компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции появляются новые взаимосвязи в структурах. Их диагностика показала, что развитие отдельных компонентов саморегуляции (планирование, программирование, оценивание результатов), а также развитие логического мышления и преодоление склонности к асоциальному поведению у студентов-психологов не зависит от уровня образования.

Главное различие – в развитии общительности и эмоциональной устойчивости. Данные профессиональные характеристики развиваются за время обучения только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете.

11. Различия в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов разного уровня образования являются индикатором того, что сами уровни образования различны по эффективности. Чем эффективней уровень образования, тем совершеннее и структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов.

12. Центральной детерминантой структурной организации является система обучения, которая позволяет формировать у студентов-психологов на специалитете, в отличие от бакалавриата, более совершенную структуру социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции.

13. У студентов-психологов, обучающихся на специалитете, в отличие от бакалавров согласно ФГОС ВО шире область профессиональной деятельности. Предусмотрен специальный вид профессиональной деятельности, в связи с чем увеличено количество профессиональных задач, которые должен решать выпускник, овладевший программой специалитета. Поэтому предусмотрено различное количество общеобразовательных и профессиональных компетенций, развивающихся во время обучения, направленных на способность решать профессиональные задачи. В связи с чем учебные программы и планы воспитательной работы для студентов-психологов, осваивающих программу специалитета включено большее число дисциплин и практических занятий, в результате освоения которых формируются предусмотренные специальные компетенции. Используемые формы организации учебной работы на специалитете более эффективны для развития профессионально важных качеств, необходимых психологу в профессиональной деятельности.

Научная новизна нашего исследования заключается в следующем:

– Установлено, что центральной детерминантой структурной организации социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции является система обучения. Обнаруженная более совершенная структурная организация социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов специалитета к концу обучения указывает на бо-

лее высокий уровень эффективности обучения на специалитете по сравнению с бакалавриатом.

– Впервые определено, что структура социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов, осваивающих программу специалитета, отличается большей организованностью, интегрированностью, синтезированнойностью и сплоченностью.

– Установлено, что индексы организованности структур социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции за время обучения на специалитете возрастают в два раза. Рост же индексов на бакалавриате незначительный.

– Выявлены и описаны различия в структурах социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов, обучающихся на специалитете и бакалавриате. Так, у бакалавров особенностью структурограммы являются связи эмоциональной устойчивости и самоконтроля с волевой настойчивостью. У специалистов спецификой структурограммы являются связи общительности с общим уровнем саморегуляции и некоторыми ее компонентами, а также с волевой настойчивостью; взаимосвязи эмоциональной устойчивости с волевой саморегуляцией; отрицательные связи склонности к асоциальному поведению с регуляторной гибкостью и планированием своей деятельности и поведения.

– Установлена гомогенность структур компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции у студентов-психологов разного уровня образования, которая определяется наличием сходных по характеру и устойчивости статистически значимых связей между отдельными компонентами, которые за время обучения не изменяются.

– В изучаемых структурах студентов-психологов разного уровня образования обнаружены сходные по характеру, но различающиеся по силе взаимосвязи отдельных компонентов.

– Впервые выявлено, что развитие саморегуляции и ее отдельных компонентов, а также развитие логического мышления и преодоление склонности к

асоциальному поведению не зависит от уровня образования (т.к. они развиваются за время обучения как у специалистов, так и у бакалавров).

– Обнаружено, что развитие общительности и эмоциональной устойчивости зависит от уровня образования, т.к. они развиваются за время обучения только у студентов-психологов, обучающихся на специалитете.

– Определено, что одним из факторов преодоления склонности к асоциальному поведению у студентов-психологов разного уровня образования является развитое умение оценивать себя и результатов своей деятельности, а также высокий уровень саморегуляции.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что цель работы достигнута, исследовательские задачи решены, гипотезы нашли свое подтверждение. Одна из перспектив дальнейшего исследования заключается в обнаружении опосредованных связей компонентов социально-психологической компетентности с другими личностными свойствами и профессионально важными качествами, которые влияют на развитие и становление личности профессионала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию/ Г. С. Абрамова. – М.: Московская педагогическая академия, 1994. – 237 с.
2. Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы, методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. труды / К. А. Абульханова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. – (Серия «Психологи Отечества»).
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности/ К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Александрова, Н. В. Коммуникативная компетентность – эффективность в профессии (когнитивно-поведенческая модель социально-психологического тренинга менеджеров и врачей) / Н. В. Александрова, В. А. Тарабанова Э. Г. Эйдемиллер // Журнал практического психолога. 2011. июль-август. – № 7–8. – С. 28–31.
5. Аминов, Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов/ Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992 – Т. 13. – № 5. – С. 104–109.
6. Ангеловский, А. А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность. Профессионализм/ А. А. Ангеловский// Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т. 12, № 5 (2). –С. 306–315.
7. Аронова, Е. А. Регуляторная роль самосознания в произвольной активности человека: дис. ... канд. психол. наук: 19.00 01 / Е. А. Аронова. – М., 2004. –190 с.
8. Асмолов, А. Г. Психология личности: Учебник / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
9. Бадмаева, Д. Г. Саморегуляция активности личности в стрессовых ситуациях: На примере экзаменационного стресса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Г. Бадмаева. – Красноярск, 2004. – 157 с.

10. Барабанов, Д. Д. Развитие волевой саморегуляции студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д. Д. Барабанов. – М. 2015. – 188 с.
11. Бачманова, Н.В. К вопросу о профессиональных способностях психолога/ Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. – Вып. I. – 1985. – С. 72–77.
12. Беденко, Н. Н. Социальная компетентность личности в современной урбанистической культуре: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 /Н. Н. Беденко. – Тверь, 2004. – 144 с.
13. Берестова, Л. И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 /Л. И. Берестова. – М., 1994. – 208 с.
14. Богомолова, Н. Н. Фокус-группы как метод социально-психологического исследования: Учебное пособие / Н. Н. Богомолова, Г. Г. Фоломеева. – М.: Магистр, 1997. – 80 с.
15. Бояринцев, В. П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека / В. П. Бояринцев // Психология и психофизиология активности и саморегуляция поведения и деятельности человека: сб науч. трудов. – Свердловск: Свердлов. ГПИ, 1989. – 96 с.
16. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы её развития: на примере студентов – будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. Б. Буртовая. – Томск, 2004. – 176 с.
17. Гаврилов, В. Е. Профессиональные ценности и профессиональная адаптация/ В. Е. Гаврилов// Ежегодник Российского психологического общества. – Т. 2. –Вып. 2. – М.,1995. – С. 274–274.
18. Гаралева, М. Д. Индивидуально-типические особенности саморегуляции агрессивного поведения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. Д. Гаралева. – М., 2006. – 246 с.
19. Гаранина, Ж.Г. Психологическая компетентность будущего специалиста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Ж. Г. Гаранина. – Казань, 1999. – 183 с.

20. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Методолого-прикладные акмеологические исследования/ А. А. Деркач. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 391 с.
21. Деркач, А. А. Модель социально-перцептивной компетентности современного руководителя/ А. А. Деркач, А. В. Евсеев, М. И. Мусатов// Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А. А. Бодалева. М.: 1998. – С. 39–46.
22. Деркач, А. А. Акмеологическая концепция профессионализма субъектов труда, осуществляющих деятельность в особых и экстремальных условиях / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия [сост. В. А. Бодров]. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. –С. 325–330.
23. Дикая, Л. Г. Деятельность и функциональное состояние: активационный компонент деятельности / Л. Г. Дикая // Психологические проблемы профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1991. – С. 93–110.
24. Дикая, Л. Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к любым условиям/ Л. Г. Дикая// Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985. –С. 63–90
25. Дикая, Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л. Г. Дикая. – М.: ИП РАН, 2003. – 318 с.
26. Дикая, Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экспериментальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая// Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 103–114.
27. Дикая, Л. Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин, В. И. Щедров // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 28–37.
28. Донцов, А. И. Практическая социальная психология как область практической деятельности / А. И. Донцов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию: Учебное пособие для высших

учебных заведений. М.: Смысл, 1999. – С. 5–14.

29. Дружилов, С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.

30. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах. – Новокузнецк: СО РАО, ИПК. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.

31. Дурманова, И. В. Развитие социально-психологической компетентности руководителей среднего звена на основе формирования образа успешного руководителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. В. Дурманова. – Тюмень, 2006. – 202 с.

32. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.

33. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

34. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук 19.00.05 / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1990. – 403 с.

35. Емельянов, Ю. Н. Эффект транситуационного научения // Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 268–279.

36. Ершов, А. А. Взгляд психолога на активность человека / А. А. Ершов. – М.: Луч, 1991. – 157 с.

37. Жуков, Ю. М. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности (в педагогическом общении) / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников // Активные методы обучения педагогическому общению. – М., 1987. – С. 38–65.

38. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // Известия Томского политехнического уни-

верситета. – 2012. – Т. 320. – № 6. – С. 117–121.

39. Зобков, А. В. Саморегуляция учебной деятельности: монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; Иван. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 251 с.

40. Зазыкин, В. Г. Акмеологические проблемы профессионализма/ В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. – М.: НИИВО, 1993. – 47 с.

41. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.

42. Злоказов, К. В. Многомерно-функциональный анализ саморегуляции личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / К. В. Злоказов. – Екатеринбург, 2005. – 139 с.

43. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства/ Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

44. Индина, Т. А. Регуляторные и личностные детерминанты принятия решений: на материале политического голосования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т. А. Индина. – М., 2007. – 203 с.

45. Кабардов, М. К. Тип языковых и коммуникативных способностей и компетенций/ М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 43–49.

46. Калинина, Н. В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н. В. Калинина. – Самара, 2006. – 460 с.

47. Калинина, Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения/ Н. В. Калинина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16–21.

48. Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. Взаимосвязь стиля саморегуляции студентов с акмеологическими типами личности / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2017. – № 2 (22). – С. 3–10.

49. Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. Личностные ценности как медиатор осознанной саморегуляции студентов / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Курган, 2017. – С. 74-79.

50. Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. Социально-психологические факторы развития регуляторной системы студентов / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Социальная психология личности и акмеология: Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Саратов, 2017. – С. 120–124.

51. Карпов, А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис [Электронный ресурс] / А. В. Карпов; Ин-т психологии РАН; Яросл. гос. ун-т., Ярославль, 2000. – 328 с. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fwww.lib.uniyar.ac.ru%2Fedocs%2Fiuni%2F20000503.pdf&name=20000503.pdf&lang=ru&c=583a618e143f&page=2> (дата обращения: 14.03.2018).

52. Карпов, А. В. Понятие метакогнитивных и интегральных процессов как концепты психологии саморегуляции/ А. В. Карпов// Субъект и личность в психологии саморегуляции: сб. науч. тр./ под ред. В. И. Моросановой. – М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. –431 с.

53. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. I: Метасистемный подход / А. В. Карпов. М.: РАО, 2015. – 496 с.

54. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. II: Структурная организация / А. В. Карпов. М.: РАО, 2015. – 408 с.

55. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. III: Функциональные закономерности / А. В. Карпов. М.: РАО, 2015. – 496 с.

56. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. V: Качественная гетерогения организации / А. В. Карпов. М.: РАО, 2015. – 470 с.

57. Карпов, А. В. Психология менеджмента: учебное пособие/ А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.

58. Кацера, А. А. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии/ А. А. Кацера, А. В. Кобзарь // Психологические науки: теория и практика: Мат-лы

II Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6–12.

59. Кашапов, М. М. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога / М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева, Е. В. Коточигова // Социальный психолог. – 2003 – Вып. 1 (5). – С. 39–44.

60. Кашапов, М. М. Основы конфликтологии: учебное пособие/ М. М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 116 с.

61. Кашапов, М.М. Психология конфликтной компетентности: учебное пособие/ М. М. Кашапов, М. В. Башкин; Ярос. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 128 с.

62. Квитчастый, А. В. Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. В. Квитчастый. – М., 2012. – 26 с.

63. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

64. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения/ Е. А. Климов. – М.: Изд-во Академия, 2004. – 304 с.

65. Ключева, Н. В. Формирование социально-психологической компетентности государственных служащих// Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 4. – С. 12–16.

66. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий // под ред. Е. С. Кузьмина, В. С. Семенова – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.

67. Колмогорова, Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. С. Колмогорова. –Барнаул, 2004. – 228 с.

68. Кондратюк, Н. Г. Дифференциально-психологические основы надежности осознанной саморегуляции в условиях стресса: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. Г. Кондратюк. – М., 2012. – 169 с.

69. Коновалова, Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителей отделов внутренних дел и методы ее развития: дис. ... канд. психол. наук:

19.00.05 / Т. Ю. Коновалова. – М., 2004. – 235 с.

70. Коноз, Е. М. Индивидуально-типические особенности саморегуляции при экстраверсии и нейротизме: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. М. Коноз. – М., 2000. – 197 с.

71. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека/ О. А. Конопкин // Вопросы психологии, 1995. – №1. –С. 5–12.

72. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности/ О. А. Конопкин; изд. 2, испр. и доп. – М.: Ленанд, 2011. – 320 с.

73. Конопкин, О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности/ О. А. Конопкин, В. М. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. –С. 18–26.

74. Корнеева, Л. Н. Профессиональная психология личности/ Л. Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 301–310.

75. Королюк, Н. И. Психическая саморегуляция как средство повышения успешности учебной деятельности курсантов и слушателей ВВУЗов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.14 / Н. И. Королюк. – М., 1994. – 175 с.

76. Красавцева, Л. Е. Профессиональная деятельность педагога-психолога образовательного учреждения по адаптации младших школьников к переходу на вторую ступень обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Л. Е. Красавцева. – Тверь, 2011. – 204 с.

77. Кривошеев, А. М. Профессиональная деятельность и ее социальные детерминанты: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11/ А. М. Кривошеев. – Ставрополь. – 2004. – 141 с.

78. Крупнов, А. И. Активность, направленность и саморегуляция в психологической структуре индивидуальности человека/ А. И. Крупнов // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека. – Свердловск: Свердлов. ГПИ, 1987. – С. 3–15.

79. Крылов, А. А. Психология: учебник; 2-е изд./ А. А. Крылов. – М.: Изд-во «Проспект», 2005., 496 с.

80. Крюкова, Т. Б. Структурные компоненты психологической готовности будущих инженеров электроэнергетической отрасли [Электронный ресурс] / Т. Б. Крюкова. – 2012. – URL: http://www.rusnauka.com/6_PNI_2012/Psihologia/1-102609.doc.htm (дата обращения: 23.03.2018).

81. Куницына, В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность/ В. Н. Куницына//Б. Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии: Тезисы науч.- практ. конф. – СПбГУ, 1995. –С. 34–36.

82. Куницына, В. Н. Межличностное общение/ В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. [и др.]: Питер, 2001. – 544 с.– (Серия «Учебник нового века»).

83. Кутузова, Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дис ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Д. А. Кутузова. – М., 2006. – 213 с.

84. Кучерявенко, И. А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности/И. А. Кучерявенко // Молодой ученый. – 2011. № 12. – Т. 2. – с. 60–62.

85. Лазарева, О. В. Программа формирования метакогнитивной регуляции понимания/ [электронный ресурс] / О. В. Лазарева. – URL: <http://vml.antat.ru/files/4e%20Chteniya/Programma%20formirovaniya%20metakognitivnoi%20regulyacii%20ponimaniya%20nauchnogo%20teksta.pdf> (дата обращения: 12.03.2018).

86. Левикова, Е. В. Социальная компетентность подростков, больных шизофренией: дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / Е. В. Левикова. – М., 2011. – 223 с.

87. Лейтес, Н. С. На пути к изучению самых общих предпосылок способностей / Н. С. Лейтес// Проблемы дифференциальной психофизиологии. – Т. 7. – М; 1972. – С. 223–231.

88. Лесовик, А. Л. Влияние саморегуляции на успешность обучения коммуникативным умениям/ А. Л. Лесовик // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Л.-М.; 1988. – С. 247–253.

89. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека// под ред. В. И. Моросановой. – М.: ПИ РАО. 2006. –С. 99–113. – (Серия «Фундаментальные исследования в психологии»).
90. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 444 с.
91. Майсурадзе, Ю. Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров / Ю. Ф. Майсурадзе// Научное управление обществом. – М.: Мысль; 1976. – Вып. 10. – С. 277–298.
92. Маркова, А. К. Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий/ А. К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия/ сост. В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 536–542.
93. Мель, Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 61–60.
94. Миславский, Ю. А. Переживание отношений в процессе личностной саморегуляции активности учащихся / Ю. А. Миславский// Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М.; 1987. – С 48–52.
95. Мирзиев, И. Х. Особенности саморегуляции отрицательных психических состояний в обыденной жизнедеятельности субъекта: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.0 / И. Х. Мирзиев. – Казань, 2002. – 194 с.
96. Михайлова, О. В. Особенности коммуникативной компетентности студентов в поликультурной среде: дис. ... канд. психол. наук 19.00.05/ О. В. Михайлова. – СПб., 2009. – 240 с.
97. Моросанова, В. И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов/ В. И. Моросанова// Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30–37.
98. Моросанова, В. И. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения/ В. И. Моросанова, И. Ю. Цыганов, А. В. Ванин, Е. В. Филиппова// Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 24. –С. 5.
99. Моросанова, В. И. Дифференциально-психологические основы само-

регуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения/ В. И. Моросанова// Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 189–199.

100. Моросанова, В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека / В. И. Моросанова// Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 59–68.

101. Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека/ В. И. Моросанова// Вестник Московского ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 36–45.

102. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль в произвольной активности человека/ В. И. Моросанова// Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 26–36.

103. Моросанова, В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека/ В. И. Моросанова// Психологический журнал – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 5–17

104. Моросанова, В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство/ В. И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

105. Моросанова, В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход// В. И. Моросанова/ Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 132–144.

106. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека/ В. И. Моросанова. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

107. Моросанова, В. И. Субъектные и личностные предпосылки принятия решения о выборе профессии старшеклассниками/ В. И. Моросанова, А. В. Ванин// Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. № 4. – с. 60–71.

108. Моросанова, В. И., Аронова, Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения/ В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.

109. Моросанова, В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.

110. Моросанова, В. И., Индина, Т. А. Регуляторные и личностные основы принятия решений/ В. И. Моросанова, Т. А. Индина. – М.; СПб.: Нестор-История,

2014. – 280 с.

111. Моросанова, В. И., Кондратюк Н. Г. Современные теории профессионального выбора и развития в зарубежной психологии [Электронный ресурс] / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк. – URL: <https://platforma-navigator.ru/2018/09/30/sovremennye-teorii-professionalnogo-vybora-i-razvitiya-v-zarubezhnoj-psihologii/> (дата обращения: 18.01.2019).

112. Немушкин, А. В. Формирование коммуникативной компетентности при подготовке специалистов социально-культурной деятельности в Вооруженных Силах РФ: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ А. В. Немушкин. – М., 2004. – 214 с.

113. Никифоров, Г. С. Соотношение понятий самоуправление, саморегулирование и самоконтроля / Г. С. Никифоров // Вестник ЛГУ. Сер. Истории, языка и литературы. – 1985. – № 4. – С. 49–55.

114. Обозов, Н. Н. Психологическое консультирование/ Н. Н. Обозов; СПбГУ: Центр прикладной психологии. – СПб.: Б. и., 1993. – 49 с.

115. Овчарова, Е. В. Социальная компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05; 19.00.03/ Е. В. Овчарова. – Ярославль, 2008. – 213 с.

116. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования. Учебное пособие для студентов вузов и практических работников/ Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.

117. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъективной активности/ А. К. Осницкий// Вопросы психологии. – 1996. – № 1. –С. 5–19.

118. Осницкий, А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления/ А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина// Вопросы психологии. – 2009. – № 1. –С. 3–12.

119. Осницкий, А. К. Связь успешности совместной деятельности с показателями сформированности регуляторного опыта школьников [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий, Н. Ю. Долгова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6(20). – С. 9. –URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: ...)

ния: 14.04.2018).

120. Осницкий А. К., Филиппова Е. В. Особенности эмоциональных проявлений в системе осознанной саморегуляции деятельности [Электронный ресурс]. А. К. Осницкий, Е. В. Филиппова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. – № 6(14). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.12.2017).

121. Панкратов, А. Е. Мотивационные и регуляционные компоненты психологической системы спортивной деятельности: на материале спортивных единоборств: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А. Е. Панкратов. – Ярославль, 2015. – 207 с.

122. Панкратова, Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: уч. пособие/ Т. М. Панкратова – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112 с.

123. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская – М.: МГУ, 1989. – 216 с.

124. Плахотникова, И. В. Соотношение личностных свойств и стилей саморегуляции активности учащихся: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ И. В. Плахотникова. – М., 2004. – 198 с.

125. Пономарев, М. С. Социальная компетентность у подростков с дезадаптивным поведением: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / М. С. Пономарев. – М., 2006. – 131 с.

126. Потапов, В. Н. Формирование индивидуального стиля саморегуляции у спортсменов высшей квалификации: на примере биатлонистов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. Н. Потапов. – Тюмень, 2002. – 280 с.

127. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М.: PerSe, 2005. – 350 с.

128. Прохоров, А. О. Смысловая регуляция психических состояний/ А. О. Прохоров. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с.

129. Прохоров, А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний/ А. О. Прохоров // Психологический журнал, 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 68–80.

130. Пряжников, Н. С., Пряжникова, Н. Ю. Психология труда и человеческого достоинства/ Н. С. Пряжников, Н. Ю. Пряжникова – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 480 с.
131. Психология. Словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
132. Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / сост. В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.
133. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление. Развитие. Реализация [пер. с англ.]/ Джон Равен. – М.: Когито-Центр. – 2002. – С. 28–34.
134. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Ч. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 480 с.
135. Рыбакова, А. И. Становление социально-психологической компетентности специалиста по социальной работе в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. И. Рыбакова. – М., 2008. – 266 с.
136. Сагиев, Р. Р. Индивидуально-стилевые особенности саморегуляции в учебной деятельности студентов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р. Р. Сагиев. – М., 1993. – 177 с.
137. Самсонова, Т. И. Социальная компетентность подростков и технологии её формирования: дис. канд. социол. наук / Т. И. Самсонова. – СПб, 2006. – 193 с.
138. Сафронова, О. В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ О. В. Сафронова. – СПб, 1998. – 225 с.
139. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии/ Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2010. – 350 с.
140. Сизова, И. Г. Личность и профессиональная деятельность психолога: социальные представления у различных профессиональных групп: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/ И. Г. Сизова. – Тверь, 1999. – 214 с.

141. Сиротюк, А. С. Профессиональная деятельность психолога по формированию толерантности у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной развивающей среды: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / А. С. Сиротюк. – Тверь, 2012. – 249 с.

142. Скопылатов, И. А. Управление персоналом: Учебное пособие для студентов вузов/ И. А. Скопылатов, О. Ю. Ефремов. – СПб.: Изд-во Смольного университета, 2000. – 400 с.

143. Соколова, Л. А. Индивидуальные особенности саморегуляции и успешность спортивной деятельности (на примере спортивной стрельбы): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. А. Соколова. – М., 1990. – 19 с.

144. Сухов, А. Н. Социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов [Электронный ресурс] / А. Н. Сухов [и др.]; под ред. А. Н. Сухова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. – 615 с. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1028856> (дата обращения: 03.05.2018).

145. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности/ Г. И. Суходольский [изд. 2-е]. – М.: ЛКИ, 2008. – 168 с.

146. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп/ Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – 490 с.

147. Фомина, Т. Г. Индивидуальные особенности саморегуляции и общительности учителя, в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Т. Г. Фомина. – М., 2012. – 25 с.

148. Фомина, Т. Г. Стилевые особенности общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Электронный ресурс]/ Т. Г. Фомина, В. И. Моросанова// Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2011. – № 2 (16). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.03.2018).

149. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования/ М. А. Холодная; 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

150. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение)/Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2016. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

151. Чихачёв, М. В. Коммуникативная компетентность как фактор социально-психологической адаптации военнослужащих-контрактников внутренних войск МВД России: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ М. В. Чихачёв. Ярославль, 2016. – 233 с.

152. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способностей человека: Учебное пособие/ В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

153. Шадриков, В. Д. Содержание и структура профессиональной деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия/ сост. В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 125–128.

154. Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющая профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

155. Шаяхметова, В. К. Формирование инвариантных профессионально важных качеств будущих педагогов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. К. Шаяхметова. – Челябинск, 2009. – 327 с.

156. Щукин М Р. Структура индивидуального стиля деятельности условия его формирования: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1994. – 41 с.

157. Энциклопедия психологии и психиатрии [Электронный ресурс].
URL: <http://www.vocabulary.ru/dictionaru/16/word/> (дата обращения: 10.03.2018).

158. Яковлева, Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. В. Яковлева. – Ярославль, 1994. – 277 с.

159. . Argyle, M. The psychology of interpersonal behaviour./ M. Argyle. – Penguin Books, 1975. – 277 p.

160. Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R. Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types/ Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R.// *Personnel Psychology*. – 2003 – p. 45-74.

161. Bonitz, V.S., Larson, L.M. & Armstrong, P.I. Interests, Self-Efficacy, and Choice Goals: An Experimental Manipulation/ Bonitz, V.S., Larson, L.M., Armstrong, P.I. // *Journal of Vocational Behavior*. – 2010 – Vol. 76 (2). – p. 223–233.

162. Carver, C.S. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view/ C. S. Carver, M. F. Scheier // *Psychological Review*. – 1990. – Vol. 97. – p. 19–35.

163. Dawis, R. V., Lofquist, L. A psychological theory of work adjustment. /Dawis, R. V., Lofquist, L. A //Minneapolis: University of Minnesota Press. – 1984. pp. 33–43

164. Demetriou, A., Efklides, A. Structure and sequence of formal and postformal a. thought: General patterns and individual differences/ Demetriou, F., Efklides, A.// *Child develop.* – 1985. – Vol. 56. – pp.1062–1091.

165. Demetriou, A., Efklides, A. The personse conception of the structures of developing intellect: Early adolescence to middle ege/ Demetriou, F., Efklides, A.// *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* – 1989. – Vol. 115. – pp. 371–423

166. Gottfredson L. S. Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations/ Gottfredson L. S.//*Journal of Counseling Psychology (Monograph)*. – 1981. – Vol. 28 (6). – pp. 545–579.

167. Gupta, S., Tracey, T. Dharma and interest-occupation congruence in Asian Indian college students/Gupta, S., Tracey, T.//*Journal of Career Assessment*. – 2005. – Vol.13. – pp. 320–336.

168. Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress/ Hobfoll S. E. // *Amerikan Psychologist Association* – 1989. – Vol. 44. – pp. – 513–524.

169. Hobfoll, S. E. Social and psychological resources and adaptation [Электронный ресурс] / Hobfoll S. E. // *Review of General Psychology* – 2002 – Vol. 6 (4).– pp. 307–324.

URL:

https://www.researchgate.net/publication/232556057_Social_and_Psychological_Resources_and_Adaptation (дата обращения: 10.03.2018).

170. Holland, J.L. Exploration of A Theory of Vocational Choice Part II: Self-Descriptions and Vocational Preferences/Holland, J.L. // Vocational Guidance Quarterly. – 1963 – Vol. 12. Issue 1. Pp. 17–24.

171. Kyaerst, M. Rassmotreniye kompetentnosti v psikhologicheskoy kontseptsii sovershenstvovaniya upravleniya proizvodstvennoy organizatsiyey / M. Kyaerst // Aktualnyye problemy psikhologii truda. – Tartu, 1990. –pp. 47–67.

172. Lent, R. W. Career-life preparedness: Revisiting career planning and adjustment in the new workplace/ Lent, R. W. // The Career Development Quarterly.- 2013. – Vol. 61. – pp. 2–14.

173. Lent, R.W., Brown, S. D., Hackett, G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance/ Lent, R.W., Brown, S. D., Hackett, G.//Journal of Vocational Behavior. – 1994 – Vol. 45. – pp. 79–122.

174. McKay D.A. & Tokar D.M. The HEXACO and five-factor models of personality in relation to RIASEC vocational interests/ McKay D.A. & Tokar D.M. // Journal of Vocational Behavior. – 2012. –Vol. 81. Issue 2. – pp. 138–149.

175. Phan, W.M.J., Rounds, J. (2018). Examining the duality of Holland’s RIASEC types: Implications for measurement and congruence/ Phan, W.M.J., Rounds J.// Journal of Vocational Behavior. – 2018. – Vol. 106. – pp. 22–36.

176. Phingsten, U., Hintesch, R. Gruppentraining Sozialer Kompetenzen. Weinheim: PsychologieVerlag Union, 1991. – 142 p.

177. Savickas, M. L. The 2012 Leona Tyler Award address: Constructing careers — Actors, agents, and authors./ Savickas, M. L.//The Counseling Psychologist. – 2013. –Vol. 41 – pp. 648–662.

178. Savickas, M.L., Porfeli, E.J. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries/ Savickas, M.L., Porfeli, E.J.// Journal of Vocational Behavior. – 2012. – Vol. 80. – pp. 661–673.

179. Schon, D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action /Donald Schon. – N. Y.: Basic Books. – 1983. – Pp. 34–64.

180. Shroder, H. SozialeKompetenzalsZielgrosse fur Personlichkeitstruktur und Verhaltensmodifikation. – ZurpsychologischenPersonlichkeitsforschung/ H. Shroder, M. Vorweg. – Berlin, 1978. – 230 p.

181. Sullivan, B. A., Hansen, J. C. Mapping associations between interests and personality: Toward a conceptual understanding of individual differences in vocational behavior./ Sullivan, B. A., Hansen, J. C. //Journal of Counseling Psychology. – 2004. – Vol. 51, – pp. 287–298.

182. Super, D. A theory of vocational development/Super, D// American Psychologist,. – 1953. – Vol. 8. – pp. 185–190.

183. Super, D. E., Savickas, M. L., Super, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brown (Eds.), Career choice and development (3rd ed)/ Super, D. E., Savickas, M. L., Super, C. M.//San Francisco: Jossey-Bass. - 1996. – pp. 121–178.

184. Swanson, J. L., & Schneider, M. Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed.,)/ Swanson, J. L., Schneider, M.// Hoboken, NJ: Wiley. – 2013.– pp. 29–53

185. Thoresen, C.J., Kaplan, S.A., Barsky, A.P., Warren, C.R., de Chermont K. The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: a meta-analytic review and integration/ Thoresen, C.J., Kaplan, S.A., Barsky, A.P., Warren, C.R., de Chermont K.// Psychological Bulletin. – 2003. – Vol 129(6). – pp. 914–945.

186. Tracey, T. J. G., Robbins, S. B. Stability of interests across ethnicity and gender: A longitudinal examination of grades 8 through 12/ Tracey, T. J. G., Robbins, S. B.// Journal of Vocational Behavior. – 2005. – Vol. 67. – pp. 335–364.

187. Zimmerman, B.J. Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving/Zimmerman B.J., Ringle J. // Journal of Educational Psychology. –.1981. – Vol. 73. – pp. 485 – 493.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 1 – Формируемые компетенции и предметы, на которых они развиваются
(бакалавриат)

ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)		
шифр	компетенция	Учебная дисциплина
ОК 5	«Способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [5.2. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)]. <i>Развивает общительность</i>	Иностранный язык, Логика, Русский язык и риторика, Методы психологического воздействия, Эстетика, Политическая психология, Преддипломная практика
ОК 6	«Способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» [5.2. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)]. <i>Развивает общительность</i>	Психология социальной идентичности, Психология делового общения в профессиональной деятельности, Психология депривированной личности, Эстетика, Профессиональная этика, Психологическая помощь при травматических стрессовых расстройствах, Религиоведение, Культурология, Учебно-ознакомительная практика, Преддипломная практика
ОК 7	«Способностью к самоорганизации и самообразованию» [5.2. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)]. <i>Развивает логическое мышление, самоконтроль, самостоятельность, общий уровень саморегуляции</i>	Логика, Эстетика, Организация труда практического психолога, Введение в профессию, учебно-ознакомительная практика, преддипломная практика.

Продолжение таблицы 1 приложения 1

ПК 6	<p>«Способностью к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности» [5.4. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].</p> <p><i>Развивается планирование</i></p>	<p>Логика, Математическая статистика, Методологические основы психологии, Общий психологический практикум, Психология труда, инженерная психология и эргономика, Основы консультативной психологии, Психологическая помощь при травматических стрессовых расстройствах, Основы возраст-психологического консультирования, Организация труда практического психолога, Методика научно-исследовательской работы студентов, Введение в профессию, Преддипломная практика</p>
ПК 10	<p>«Способностью к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учетом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий» [5.4. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].</p> <p><i>Развивается оценка результатов своего поведения</i></p>	<p>Методика преподавания психологии в средних учебных заведениях</p> <p>Преддипломная практика</p>

Таблица 2 – Формируемые компетенции и предметы, на которых они развиваются
(специалитет)

ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)		
шифр	Компетенция	предмет
ОК 5	<p>«Способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [5.2. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p><i>Развивается общительность</i></p>	<p>Психология конфликта, Психология социальной идентичности, Социально-психологические технологии разрешения конфликтов в служебной деятельности, Гендерная психология, Психология общения и переговоров, Производственная и преддипломная практики</p>
ОК 6	<p>«Способностью проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния» [5.2. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p><i>Развивается эмоциональная устойчивость, гибкость</i></p>	<p>Психология стресса и стрессоустойчивого поведения, Психология экстремальных ситуаций, Профилактика и коррекция профессионального выгорания, Психология катастроф, Производственная и преддипломная практика.</p>
ОК 7	<p>«Способностью проявлять инициативу, в том числе в ситуациях риска, принимать ответственность за свои решения в рамках профессиональной компетенции, креативно мыслить, творчески решать профессиональные задачи» [5.2. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p><i>Развивается независимость, самостоятельность, гибкость</i></p>	<p>Психология стресса и стрессоустойчивого поведения, Организационная психология, Производственная и преддипломная практика</p>

Продолжение таблицы 2 приложения 1

ОК 8	«Способностью владеть культурой научного мышления, анализировать логику рассуждений и высказываний» [5.2. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. Развивается логическое мышление	Математика, Логика, Методология и методы социально-психологического исследования, Производственная и преддипломная практика
ОК 13	«Способностью анализировать свои возможности, самосовершенствоваться и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, профессиональную квалификацию, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности, адаптироваться к изменяющимся социокультурным условиям и меняющимся условиям профессиональной деятельности» [5.2. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. Развивается логическое мышление, гибкость	Психология личности, Логика, Введение в профессию психолога, Социально-психологический тренинг, Производственная и преддипломная практика
ПК 3	«Способностью описывать структуру деятельности профессионала в рамках определенной сферы (психологический портрет профессионала), прогнозировать, анализировать и оценивать психологические условия профессиональной деятельности» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. Развивается оценивание результата деятельности	Общий психологический практикум, Введение в профессию психолога, Психология социальной идентичности, Психология имидж, Саморегуляция деятельности и поведения, Психографологическая экспертиза, Производственная и преддипломная практика
ПК 5	Способностью выявлять актуальные «психологические возможности(психологические ресурсы), необходимые для эффективного	Психогенетика, Психологическое портретирование личности, Самоменеджмент, Саморегуляция деятельности и

Продолжение таблицы 2 приложения 1

	<p>выполнения конкретных профессиональных задач» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p>Развивается оценивание результатов деятельности</p>	<p>поведения, Производственная и преддипломная практика</p>
ПК 6	<p>«Способностью разрабатывать программы, организовывать и осуществлять общую, специальную и целевую психологическую подготовку сотрудников, военнослужащих и иных лиц» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p>Развивается программирование</p>	<p>Тактико-специальная подготовка, Формы и методы повышения квалификации в служебной деятельности, Педагогическая практика, Производственная и преддипломная практика</p>
ПК10	<p>«Способностью разрабатывать и использовать средства воздействия на межличностные и межгрупповые отношения и на отношения субъекта с реальным миром» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p>Развивается планирование, общительность</p>	<p>Психология общения и переговоров, Методы психологического воздействия, Политическая психология, Психолого-политические основы избирательных технологий, Производственная и преддипломная практика</p>
ПК 14	<p>«Способностью разрабатывать и реализовывать программы, направленные на предупреждение нарушений и отклонений в социальном и личностном статусе, психическом развитии сотрудников, военнослужащих и иных лиц, рисков асоциального поведения, профессиональных рисков, профессиональной деформации» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p>Развивается программирование</p>	<p>Психология стресса и стрессоустойчивого поведения, Психология профилактики дисциплинарных нарушений в служебной деятельности, Психология асоциального поведения, Производственная и преддипломная практика</p>

Продолжение таблицы 2 приложения 1

ПК 15	<p>«Способностью разрабатывать модели диагностики проблем лиц, нуждающихся в коррекционных воздействиях, выбирать адекватные формы, методы и программы коррекционных мероприятий» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p><i>Развивается моделирование</i></p>	Профилактика и коррекция профессионального выгорания, Производственная и преддипломная практика
ПК 16	<p>«Способностью эффективно взаимодействовать с сотрудниками правоохранительных органов, военными и иными специалистами по вопросам организации психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности, в том числе в условиях террористических актов, массовых беспорядков, чрезвычайных ситуаций, стихийных бедствий, катастроф и боевой деятельности» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p><i>Развивается общительность</i></p>	Психологическое обеспечение служебной деятельности, Психология безопасности, Психология экстремальных ситуаций, Психология правоохранительной деятельности, Психология катастроф, Производственная и преддипломная практика
ПК22	<p>«Способностью планировать и организовывать проведение эмпирических исследований, обрабатывать данные с использованием стандартных пакетов программного обеспечения, анализировать и интерпретировать результаты исследований» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].</p> <p><i>Развивается планирование</i></p>	Экспериментальная психология, Организация психологического исследования в служебной деятельности, Производственная и преддипломная практика
ПК 24	<p>«Способностью планировать, организовывать и психологически сопровождать внедрение результатов научных исследований» [5.4. ФГОС ВО</p>	Организация психологического исследования в служебной деятельности, Методика учебно-

Продолжение таблицы 2 приложения 1

	специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. Развивается планирование	исследовательской работы студентов, Производственная и преддипломная практика
ПК 29	«Способностью принимать оптимальные управленческие решения» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. Развивается самостоятельность	Психология кадрового менеджмента Организационная психология Педагогический менеджмент Преддипломная и производственная практика
ПК 30	«Способностью планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, осуществлять контроль и учет ее результатов» [5.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. Развивается планирование, оценивание результатов деятельности	Организационная психология Производственная и преддипломная практика

Таблица 3 – Характеристики профессиональной деятельности требований к результатам освоения программ специалитета и бакалавриата

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших:	
Программу специалитета	Программу бакалавриата
«решение комплексных задач психологического обеспечения управления, служебной деятельности личного состава и подразделений в сфере правоохранительной деятельности, обороны, безопасности личности, общества и государства, образования, социальной помощи, организации работы психологических служб, предоставляющих услуги физическим лицам и организациям, и психологического образования» [4.1. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].	«решение профессиональных задач в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению» [4.1. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].
Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших	
Программу специалитета	Программу бакалавриата
«психические процессы, свойства и состояния человека, их проявления в служебной деятельности, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества» [4.2. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].	«психические процессы, свойства и состояния человека, их проявления в различных областях человеческой деятельности, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества» [4.2. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].
Виды профессиональной деятельности	
Программу специалитета	Программу бакалавриата
«практическая; научно-исследовательская; организационно-управленческая;	«практическая; научно-исследовательская; организационно-управленческая;

<i>Продолжение таблицы 3 приложения 1</i>	
педагогическая; специальная» [4.3. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)].	педагогическая» [4.3. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].
Профессиональные задачи, в соответствии с видами профессиональной деятельности, которые готов решать выпускник, освоивший:	
программу специалитета,	программу бакалавриата
<p>Практическая деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «психологическое обеспечение служебной деятельности личного состава, эффективного выполнения им оперативно-служебных задач»; «определение профессиональной психологической пригодности принимаемых на службу (в правоохранительные органы, военную службу), учебу (в федеральные государственные образовательные учреждения), перемещаемых по службе на другие должности, прогнозирование их психологической готовности к выполнению профессиональных задач, психологическое обеспечение работы с резервом кадров на управленческие должности»; • «осуществление профессиональной психологической подготовки личного состава с целью формирования морально-психологической готовности деятельности в повседневных и экстремальных условиях»; • «анализ характеристик психических процессов, психических свойств и состояний человека, их 	<p>Практическая деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «анализ психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп»; «предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, в функционировании людей с ограниченными возможностями, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности»; • «выявление трудностей в обучении, нарушений и отклонений в психическом развитии, риска асоциального поведения, диагностика психических состояний, возникающих в процессе учебной и внеучебной деятельности»; • «распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания и образования, трудовой и организационной деятельности, коммуникации»; • «формирование установок, направленных на гармоничное развитие, продуктивное преодоление жизненных трудностей, толерантности во взаимодействии с окружающим миром» [4.4. ФГОС ВО по направлению

Продолжение таблицы 3 приложения 1

проявлений в различных видах служебной деятельности личного состава, в межличностных и социальных взаимодействиях на уровне индивида, группы, сообщества»;

- «мониторинг психологического климата, описание и анализ форм организации взаимодействий в служебных коллективах»;

- «выявление проблем, затрудняющих функционирование подразделения, учреждения, организации»;

- «проведение диагностики и оптимизации работы с личным составом, консультирование руководителей по результатам психологического обследования личного состава подразделения»;

- «проведение психологической реабилитации и восстановления работоспособности сотрудников, военнослужащих и иных лиц»;

- «предупреждение нарушений и отклонений в социальном и личностном статусе, психическом развитии сотрудников, военнослужащих и иных лиц, рисков асоциального поведения, профессиональных рисков, профессиональной деформации»;

- «формирование установок в отношении здорового образа жизни, гармоничного развития, толерантности во взаимодействии с окружающим миром, продуктивного преодоления

37.03.01. Психология (бакалавр)].

Продолжение таблицы 3 приложения 1

<p>профессиональных и жизненных трудностей»;</p> <ul style="list-style-type: none"> • «разработка моделей психодиагностики, методов сбора первичных данных, их анализ и интерпретация, составление психодиагностических заключений рекомендаций по их использованию»; • «разработка моделей диагностики проблем лиц, нуждающихся в коррекционных воздействиях, выбор адекватных форм, методов и программ коррекционных мероприятий, программ психологической помощи сотрудникам, военнослужащим и иным лицам»; • «психологическое консультирование в области управленческой, социальной, профессиональной, образовательной деятельности, консультирование должностных лиц по психологическим проблемам, связанным с организацией служебной деятельности личного состава, формированием в служебных (учебных) коллективах благоприятного психологического климата, индивидуальное консультирование в области интерперсональных отношений, профориентации, планирования карьеры, профессионального и личностного роста» [4.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. 	
<p>научно-исследовательская деятельность:</p>	<p>научно-исследовательская деятельность:</p>

Продолжение таблицы 3 приложения 1

<ul style="list-style-type: none"> • «участие в проведении прикладных научных исследований в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности, в работе научных конференций и семинаров»; • «психологическое сопровождение инноваций» [4.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)] 	<ul style="list-style-type: none"> • «участие в проведении психологических исследований на основе профессиональных знаний и применения психологических технологий, позволяющих осуществлять решение типовых задач в различных научных и научно-практических областях психологии»; • «изучение научной информации, российского и зарубежного опыта по тематике исследования»; • «применение стандартизованных методик»; • «обработка данных с использованием стандартных пакетов программного обеспечения» [4.4. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].;
<p>педагогическая деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «преподавание психологических дисциплин в общеобразовательных организациях, образовательных организациях среднего профессионального, высшего и дополнительного образования»; • «распространение информации о роли психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья, в процессах воспитания и образования, служебной и организационной деятельности, коммуникации» [4.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)] 	<p>педагогическая деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «преподавание психологии как общеобразовательной дисциплины»; • «участие в проведении тестирования по итогам обучения»; • «участие в подготовке учебно-методических материалов для обучающихся в общеобразовательных организациях»; • «пропаганда психологических знаний для работников различных сфер жизни общества» [4.4. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].
<p>организационно-управленческая деятельность:</p>	<p>организационно-управленческая деятельность:</p>

<i>Продолжение таблицы 3 приложения 1</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • «организация работы малых коллективов и групп исполнителей в процессе решения конкретных профессиональных задач»; • «эргономическое обеспечение организации рабочих мест»; • «совершенствование методического инструментария психологической службы» [4.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. 	<ul style="list-style-type: none"> • «анализ форм организации взаимодействий с персоналом в трудовых коллективах»; • «выявление проблем, затрудняющих функционирование организации»; • «использование нормативно-правовых и этических знаний при осуществлении профессиональной деятельности» [4.4. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].
<p>специальная деятельность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «задачи специальной деятельности определяются образовательной организацией совместно с заказчиком кадров (работодателем) с учетом специфики будущей служебной деятельности специалиста» [4.4. ФГОС ВО специальность 37.05.02. Психология (специалист)]. 	
Компетенции, которые должны быть сформированы в результате освоения	
Программы специалитета	Программы бакалавриата
«общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные профессионально-специализированные» [5.1. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)]/	«общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные» [5.1. ФГОС ВО по направлению 37.03.01. Психология (бакалавр)].

Таблица 1 – Количественные изменения компонентов социально-психологической компетентности за время обучения в вузе у студентов-психологов разного уровня образования

Уровень развития компонента	Уровень высшего образования	«общительность»				
		1 курс Кол-во чел./ %	2 курс Кол-во чел./ %	3 курс Кол-во чел./ %	4 курс Кол-во чел./ %	5 курс Кол-во чел./ %
СВ	с	6 (15)	7 (17,5)	7(19,44)	8 (20)	15 (37,5)
	б	3 (8,6)	2 (5,7)	4 (10,3)	4 (10,3)	
В	с	11(27,5)	15 (37,5)	16 (44,44)	22(55)	15 (37,5)
	б	10 (28,6)	10(28,6)	13 (33,3)	18 (46,2)	
С	с	17 (42,5)	16 (40)	12 (33,33)	9 (22,5)	9 (22,5)
	б	14 (40)	17 (48,6)	16 (41)	12 (30,8)	
Н	с	6 (15)	2 (5)	1 (2,77)	1 (2,5)	1 (2,5)
	б	8 (22,8)	6 (17,1)	6 (15,4)	5(12,8)	
«самоконтроль»						
СВ	С	1 (2,5)	4 (10)	4 (11,11)	4 (10)	8 (20)
	Б	6 (17,1)	6 (17,1)	7 (17,9)	7 (17,9)	
В	С	12 (30)	11 (27,5)	9 (25)	15 (37,5)	7 (17,5)
	Б	9 (25,7)	8 (22,8)	10 (25,6)	14 (35,9)	
С	С	22 (55)	21 (52,5)	20 (55,55)	18 (45)	23 (57,5)
	Б	17 (48,6)	18 (51,4)	20 (51,3)	16 (41)	
Н	С	5 (12,5)	4 (10)	3 (8,33)	3 (7,5)	2 (5)
	Б	3 (8,6)	3 (8,6)	2 (5,1)	2 (5,1)	
«логическое мышление»						
СВ	С	10 (25)	9 (22,5)	14 (38,88)	26 (65)	27 (67,5)
	Б	10 (28,6)	7 (20)	13 (33,3)	20 (51,3)	
В	С	8 (20)	9 (22,5)	10 (27,77)	10 (25)	10 (25)

Продолжение таблицы 1 приложения 2

	Б	8 (22,8)	11 (31,4)	10 (25,6)	10 (25,6)	
С	С	20 (50)	20 (50)	12 (33,33)	4 (10)	3 (7,5)
	Б	14 (40)	14 (40)	11 (28,2)	7 (17,9)	
Н	С	2 (5)	2 (5)	0	0	0
	Б	3 (8,6)	3 (8,6)	3 (7,7)	2 (5,1)	
«склонность к асоциальному поведению»						
В	С	11 (27,5)	6 (15)	2 (5,6)	2 (5)	2 (5)
	Б	10 (28,6)	8 (22,8)	4 (10,3)	4 (10,3)	
Н	С	29 (72,5)	34 (85)	34 (94,44)	38 (95)	38 (95)
	Б	25 (71,4)	27 (77,1)	35 (89,7)	35 (89,7)	
«эмоциональная устойчивость»						
СВ	С	2 (5)	4 (10)	3 (8,33)	7 (17,5)	8 (20)
	Б	2 (5,7)	4 (11,4)	6 (15,4)	6 (15,4)	
В	С	7 (17,5)	10 (25)	11 (30,55)	6 (15)	9 (22,5)
	Б	5 (14,3)	5 (14,3)	8 (20,5)	8 (20,5)	
С	С	21(52,5)	20 (50)	15 (41,66)	20 (50)	20 (50)
	Б	21 (60)	20 (57,1)	20 (51,3)	20 (51,3)	
Н	С	10 (25)	6 (15)	7 (19,44)	7 (17,5)	3 (7,5)
	Б	7 (20)	6 (17,1)	5 (12,8)	5 (12,8)	
«чувствительность»						
СВ	С	11 (27,5)	11 (27,5)	6 (16,66)	10 (25)	13 (32,5)
	Б	6 (17,1)	6 (17,1)	7 (17,9)	8 (20,5)	
В	С	19 (47,5)	15 (37,5)	15 (41,66)	13 (32,5)	15 (37,5)
	Б	10 (28,6)	11 (31,4)	14 (35,9)	13 (33,3)	
С	С	9 (22,5)	12 (30)	13 (36,11)	16 (40)	11 (27,5)
	Б	17 (48,6)	16 (45,7)	13 (33,3)	14 (36)	
Н	С	1 (2,5)	2 (5)	2 (5,55)	1 (2,5)	1 (2,5)
	Б	2 (5,7)	2 (5,7)	5 (12,8)	4 (10,3)	
«независимость»						

Продолжение таблицы 1 приложения 2

СВ	С	2 (5)	0	2 (5,77)	0	2 (5)
	Б	1 (2,8)	1(2,8)	3 (7,7)	4 (10,3)	
В	С	12 (30)	10(25)	4 (11,11)	7 (17,5)	6 (15)
	Б	6 (17,1)	8 (22,8)	6 (15,4)	7 (17,9)	
С	С	22 (55)	29 (72,5)	23 (63,88)	27(67,5)	24 (60)
	Б	23 (65,7)	21 (60)	22 (26,4)	22 (56,4)	
Н	С	5 (12,5)	1 (2,5)	8 (22,22)	5 (12,5)	8 (20)
	Б	5 (14,3)	5 (14,3)	6 (15,4)	6 (15,4)	

Примечание:

Уровень развития компонента: СВ – сверхвысокий, В- высокий, С – средний, Н – низкий

Уровень высшего образования: С- специалитет, Б - бакалавриат

Таблица 2 – Количественные изменения компонентов индивидуального стиля саморегуляции за время обучения в вузе у студентов-психологов разного уровня образования

Уровень развития компонента	Уровень высшего образования	«планирование»				
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
		Кол-во чел/%	Кол-во чел/%	Кол-во чел/%	Кол-во чел/%	Кол-во чел/%
В	С	11 (27,5)	17 (42,5)	12 (33,33)	16 (40)	17 (42,5)
	Б	13 (37,1)	14 (40)	17 (43,6)	18 (46,2)	
С	С	17 (42,5)	20 (50)	16 (44,44)	17 (42,5)	18 (45)
	Б	13 (37,1)	11 31,4	18 (46,2)	17 (43,6)	
Н	С	12 (30)	3 (7,5)	8 (22,22)	7 (17,5)	5 (12,5)
	Б	9 (25,7)	10 (28,6)	4 (10,3)	4 (10,3)	
«программирование»						
В	С	13 (32,5)	15 (37,5)	14 (38,88)	16 (40)	17 (42,5)
	Б	9 (25,7)	12 (34,3)	12 (30,8)	12 (30,8)	
С	С	20 (50)	18 (45)	18 (50)	20 (50)	20 (50)
	Б	18 (51,4)	16 (45,7)	19 (48,7)	21 (53,8)	
Н	С	7 (17,5)	7 (17,5)	4 (11,11)	4 (10)	3 (7,5)
	Б	8 (22,8)	7 (20)	8 (20,5)	6 (15,4)	
«моделирование»						
В	С	13 (32,5)	15 (37,5)	14 (38,88)	16 (40)	17 (42,5)
	Б	9 (25,7)	12 (34,3)	12 (30,8)	12 (30,8)	
С	С	20 (50)	18 (45)	18 (50)	20 (50)	20 (50)
	Б	18 (51,4)	16 (45,7)	19 (48,7)	21 (53,8)	
Н	С	7 (17,5)	7 (17,5)	4 (11,11)	4 (10)	3 (7,5)
	Б	8 (22,8)	7 (20)	8 (20,5)	6 (15,4)	
«оценивание результатов»						
В	С	11 (27,5)	17 (42,5)	14 (38,88)	18 (45)	15 (37,5)

Продолжение таблицы 2 приложения 2

	Б	10 (28,6)	13 (37,1)	15 (38,5)	15 (38,5)	
С	С	25 (62,5)	19 (47,5)	18 (50)	20 (50)	23 (57,5)
	Б	19 (54,3)	18 (51,4)	18 (46,2)	18 (46,2)	
Н	С	4 (10)	4 (10)	4 (11,11)	2 (5)	2 (5)
	Б	6 (17,1)	6 (17,1)	6 (15,4)	6 (15,4)	
«гибкость»						
В	С	15 (37,5)	19 (47,5)	15 (41,66)	15 (37,5)	16 (40)
	Б	9 (25,7)	14 (40)	14 (35,9)	14 (35,9)	
С	С	17 (42,5)	13 (32,5)	16 (44,44)	20 (50)	20 (50)
	Б	19 (54,3)	15 (42,8)	19 (48,7)	20 (51,3)	
Н	С	8 (20)	8 (20)	5 (13,88)	5 (12,5)	4 (10)
	Б	7 (20)	6 (17,1)	6 (15,4)	5 (12,8)	
«самостоятельность»						
В	С	14 (35)	15 (37,5)	16 (44,44)	11 (27,5)	14 (35)
	Б	10 (28,6)	12 (34,3)	8 (20,5)	11 (28,2)	
С	С	20 (50)	16 (40)	16 (44,44)	17 (42,5)	20 (50)
	Б	18 (51,4)	18 (51,4)	22 (56,4)	19 (48,7)	
Н	С	6 (15)	9 (22,5)	5(13,88)	12 (30)	6 (15)
	Б	7 (20)	5 (14,3)	7 (17,9)	9 (23,1)	
«общий уровень саморегуляции»						
В	С	17 (42,5)	21 (52,5)	14 (38,88)	25 (62,5)	26 (65)
	Б	9 (25,7)	15 (42,8)	16 (41)	16 (41)	
С	С	14 (35)	10 (25)	16 (44,44)	9 (22,5)	8 (20)
	Б	17 (48,6)	12 (34,3)	15 (38,5)	15 (38,5)	
Н	С	9 (22,5)	9 (22,5)	6 (16,66)	6 (15)	6 (15)
	Б	9 (25,7)	8 (22,8)	8 (20,5)	8 (20,5)	
«волевая саморегуляция»						
В	С	15 (37,5)	28 (70)	25 (69,4)	28 (70)	28 (70)
	Б	14(40)	24 (68,6)	25 (64,1)	26 (66,7)	
Н	С	25 (62,5)	12 (30)	11 (30,5)	12 (30)	12 (30)

Продолжение таблицы 2 приложения 2

	Б	21 (60)	11 (31,4)	14 (35,9)	13 (33,3)	
«самообладание»						
В	С	18 (47,5)	19 (47,5)	26 (72,2)	30 (75)	30 (75)
	Б	15 (43)	16 (45,7)	20 (51,3)	22 (56,4)	
Н	С	22 (55)	21 (52,5)	10 (27,8)	10(25)	10 (25)
	Б	20 (57)	19 (54,3)	19 (48,7)	17 (43,6)	
«настойчивость»						
В	С	25 (62,5)	26 (65)	25 (69,4)	27 (67,5)	27 (67,5)
	Б	17 (48,5)	18 (51,4)	20 (51,3)	23 (59)	
Н	С	15 (37,5)	14 (35)	11 (30,6)	13 (32,5)	13 (32,5)
	Б	18 (51,4)	17 (48,5)	19 (48,7)	16 (41)	

Примечание:

Уровень развития компонента: В – высокий, П- преобладание высоких показателей по фактору, С – средний, Н – низкий

Уровень высшего образования: С- специалитет, Б - бакалавриат

Таблица 1 – Корреляционные связи компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции (методика КСК)

	А		М		С		Н	
	спец	бак	спец	бак	спец	бак	спец	бак
1 курс								
Пл	0,22	0,06	0,01	0,14	-0,04	0,05	0,36	0,32
Мд	0,11	0,13	-0,17	0,04	0,41	0,47	0,35	0,37
Пр	0,22	0,12	0,11	0,23	0,12	0,05	0,44	0,48
Ор	0,3	-0,01	-0,11	0,13	0,1	0,28	0,47	0,41
Г	0,62	0,31	-0,55	-0,29	0,43	0,48	-0,02	-0,15
См	-0,25	-0,12	0,17	0,05	-0,01	-0,24	0,02	-0,09
ОУР	0,04	0,17	-0,15	0,09	0,26	0,28	0,42	0,43
Вс	0,22	0,22	0,43	0,44	0,34	0,09	0,56	0,46
Сб	0,22	0,262	0,11	0,11	0,42	0,47	0,45	0,45
Нст	0,06	0,07	-0,17	-0,19	0,03	0,12	0,04	0,002
2 курс								
Пл	0,08	0,18	0,22	0,26	0,21	0,28	0,45	0,45
Мд	0,27	0,33	0,02	0,24	0,64	0,41	0,49	0,44
Пр	0,3	0,1	0,08	0,25	0,6	0,16	0,56	0,49
Ор	0,16	0,05	0,2	0,12	0,48	0,05	0,54	0,52
Г	0,35	0,17	-0,21	-0,24	0,51	0,36	0,12	0,06
См	0,04	0,04	0,28	-0,03	0,25	0,16	0,24	-0,21
ОУР	0,28	0,31	0,17	0,2	0,16	0,29	0,58	0,46
Вс	0,08	0,22	0,45	0,43	0,35	0,06	0,56	0,52
Сб	0,3	0,22	0,08	0,11	0,43	0,42	0,46	0,48
Нст	0,27	0,06	0,02	-0,17	0,11	0,13	0,02	0,03
3 курс								
Пл	0,25	0,26	0,13	0,03	0,13	0,14	0,47	0,45
Мд	0,22	0,13	-0,05	0,21	0,45	0,25	0,44	0,48

Продолжение таблицы 1 приложения 3

Пр	0,24	0,12	0,17	-0,04	0,07	0,19	0,45	0,52
Ор	0,23	0,14	0,02	0,04	0,35	0,33	0,49	0,45
Г	0,08	0,31	-0,12	-0,26	0,44	0,37	-0,16	-0,15
См	-0,06	-0,12	-0,46	-0,05	-0,28	0,17	-0,39	-0,17
ОУР	0,41	0,37	-0,06	-0,07	0,27	0,41	0,44	0,46
Вс	0,25	0,22	0,49	0,49	0,45	0,03	0,53	0,56
Сб	0,24	0,22	0,17	0,11	0,44	0,46	0,45	0,48
Нст	0,02	0,06	-0,05	-0,17	0,17	0,09	0,14	0,06
4 курс								
Пл	0,08	0,14	0,23	0,18	-0,17	-0,23	0,54	0,48
Мд	0,41	0,15	0,17	0,07	0,11	0,03	0,44	0,46
Пр	-0,07	0,1	0,22	0,09	-0,28	-0,18	0,57	0,51
Ор	-0,02	-0,04	0,04	-0,11	-0,22	0,02	0,48	0,48
Г	0,38	0,04	0,22	-0,23	0,52	0,45	0,29	-0,26
См	-0,13	0,07	0,24	0,11	0,13	0,14	0,17	-0,05
ОУР	0,42	0,17	0,18	-0,28	-0,13	0,06	0,43	0,42
Вс	0,08	0,22	0,43	0,45	0,55	0,14	0,55	0,57
Сб	-0,07	0,22	0,22	0,11	0,48	0,49	0,57	0,45
Нст	0,11	0,06	0	-0,17	0,22	0,33	0,14	0,41
5 курс								
Пл	0,49		0,23		-0,02		0,61	
Мд	0,53		0,17		0,15		0,41	
Пр	0,27		0,14		0,23		0,47	
Ор	0,33		0,19		0,18		0,48	
Г	0,16		-0,08		0,59		0,27	
См	-0,14		0,1		0,25		-0,02	
ОУР	0,47		0,13		0,19		0,62	
Вс	0,47		0,43		0,04		0,53	
Сб	0,27		0,14		0,56		0,56	

Продолжение таблицы 1 приложения 3

Ист	0,53		0,17		0,15		0,11	
	П		В		Д		К	
	спец	бак	спец	бак	спец	бак	спец	бак
1 курс								
Пл	-0,21	-0,04	-0,24	-0,3	-0,15	-0,18	-0,04	-0,08
Мд	-0,52	-0,51	0,14	-0,13	-0,02	-0,42	-0,11	-0,03
Пр	-0,15	-0,06	-0,09	-0,33	-0,25	-0,13	-0,29	-0,02
Ор	-0,25	-0,24	-0,03	-0,26	-0,08	-0,12	-0,01	-0,15
Г	-0,28	-0,11	0,09	-0,24	0,54	0,09	0,24	0,12
См	0,24	0,14	0,23	0,14	-0,16	0,24	0,03	0,1
ОУР	-0,31	-0,33	0,01	-0,29	-0,05	-0,28	-0,1	-0,03
Вс	-0,18	-0,14	-0,14	-0,14	0,13	0,13	0,07	0,07
Сб	-0,12	0,14	0,04	0,14	-0,02	-0,02	-0,01	-0,13
Ист	-0,15	-0,09	-0,09	-0,09	-0,25	-0,215	-0,29	-0,25
2 курс								
Пл	-0,16	-0,06	0,11	0,22	-0,02	0,17	0,17	0,26
Мд	-0,47	-0,46	0,35	0,24	0,06	0,07	0,14	-0,08
Пр	-0,26	0,31	0,24	0,26	0,29	0,21	0,19	0,19
Ор	-0,16	0,07	0,25	-0,06	0,21	-0,23	-0,09	0,16
Г	-0,15	-0,01	0,33	0,53	0,21	0,23	0,29	0,26
См	-0,09	0,2	0,04	0,27	0,22	0,24	0,26	0,25
ОУР	-0,3	-0,06	0,29	0,37	0,16	0,29	0,22	0,19
Вс	-0,26	-0,18	0,11	-0,14	-0,02	0,13	0,17	0,07
Сб	-0,07	-0,12	0,15	0,14	0,03	-0,02	0,14	-0,11
Ист	-0,26	-0,15	0,24	-0,09	0,19	-0,25	0,19	-0,29
3 курс								
Пл	-0,04	-0,32	0,02	0,11	0,12	0,26	-0,12	-0,01
Мд	-0,49	-0,44	0,41	0,32	0,32	0,26	-0,14	-0,15

Продолжение таблицы 1 приложения 3

Пр	-0,43	-0,46	0,11	0,1	-0,21	0,06	0,14	0,18
Ор	-0,44	-0,13	0,07	0,22	0,14	0,21	-0,01	0,16
Г	0,01	0,06	0,16	0,08	0,28	0,09	-0,2	-0,13
См	0,01	0,05	0,02	-0,21	0,19	0,23	0,06	0,04
ОУР	-0,54	-0,22	0,12	0,17	0,25	0,19	-0,02	0,02
Вс	-0,03	-0,08	0,02	-0,14	0,12	0,13	-0,12	0,07
Сб	-0,09	-0,12	0,01	0,14	0,32	-0,02	-0,14	-0,11
Нст	-0,23	-0,15	0,11	-0,09	-0,21	-0,25	0,14	-0,29
4 курс								
Пл	-0,12	-0,25	-0,02	-0,06	0,16	-0,32	-0,15	-0,38
Мд	-0,45	-0,49	0,06	0,21	-0,11	0,01	0,06	-0,15
Пр	-0,34	-0,33	0,05	-0,08	0,31	-0,18	-0,11	0,02
Ор	-0,48	-0,46	-0,05	0,17	0,22	-0,06	-0,08	-0,14
Г	0,22	-0,06	-0,08	0,13	0,16	0,18	-0,03	0,28
См	0,11	-0,06	-0,17	-0,07	0,24	0,26	-0,17	0,03
ОУР	-0,44	-0,45	0,02	0,12	0,21	-0,01	-0,1	-0,18
Вс	-0,12	-0,22	-0,02	0,34	0,16	0,13	-0,15	0,07
Сб	-0,05	-0,12	0,06	0,14	-0,11	-0,02	0,06	-0,11
Нст	-0,24	-0,15	0,05	-0,09	0,31	-0,25	-0,11	-0,29
5 курс								
Пл	-0,42		-0,03		-0,18		-0,18	
Мд	-0,57		0,01		0,14		0,06	
Пр	-0,35		0,04		0,02		0,11	
Ор	-0,53		0,21		0,05		-0,08	
Г	-0,31		-0,09		0,04		-0,06	
См	0,11		-0,24		0,14		0,06	
ОУР	-0,49		0,01		0,07		0,02	
Вс	-0,02		-0,03		0,18		0,18	
Сб	-0,15		0,04		0,02		0,11	

Продолжение таблицы 1 приложения 3

Нст	-0,17		0,01		0,14		0,06	
------------	-------	--	------	--	------	--	------	--

Примечание:

Пл– планирование

Мд – моделирование

Пр – программирование

Ор – оценивание результатов

Г – гибкость

См – самостоятельность

ОУР – общий уровень саморегуляции

ВС – волевая саморегуляция

Сб – самообладание

Нст – настойчивость

А – общительность

М – независимость

С – эмоциональная устойчивость

Н – самоконтроль

П – склонность к асоциальному поведению

В – логическое мышление

Д – беспечность

К – чувствительность

специалисты

p<0,00100	p<0,01000	p<0,05000
<i>0,51</i>	<i>0,4</i>	<i>0,32</i>

бакалавры

	p<0,00100	p<0,01000	p<0,05000
1 и 2 курс	<i>0,57</i>	<i>0,43</i>	<i>0,34</i>
3 и 4 курс	<i>0,54</i>	<i>0,42</i>	<i>0,33</i>

Таблица 2 – Корреляционные связи компонентов социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции (методика СКК

Е. И. Рогова)

1 курс												
	СК		Т/НН		СКЛ		ССР		ОИН		ФТ	
	спец	бак	спец	бак	спец	бак	спец	бак	спец	бак	спец	бак
Пл	-0,08	-0,18	-0,16	-0,22	0,02	0,16	-0,15	-0,15	-0,04	-0,04	0,01	0,01
Мд	-0,2	-0,33	-0,15	-0,26	0,01	0,15	-0,02	-0,16	-0,11	-0,14	-0,17	-0,24
Пр	-0,21	-0,1	-0,09	-0,25	0,25	0,21	-0,25	-0,05	0,002	-0,05	0,11	0,11
Ор	-0,28	-0,05	-0,3	-0,12	0,12	0,02	-0,08	-0,08	-0,01	-0,01	-0,11	-0,24
Г	-0,17	-0,28	-0,47	-0,46	0,22	0,22	0,03	0,06	0,24	0,04	-0,05	-0,05
См	-0,49	-0,52	-0,2	-0,29	-0,25	-0,03	-0,13	-0,16	0,03	0,03	0,17	0,06
ОУР	-0,06	-0,33	-0,21	-0,05	0,14	0,24	-0,05	-0,19	-0,18	-0,16	-0,15	-0,05
Вс	-0,04	-0,08	0,01	0,14	-0,04	-0,08	0,01	0,14	0,21	0,19	0,04	0,14
Сб	-0,23	-0,09	0,16	0,2	0,14	-0,11	0,02	-0,17	-0,28	-0,08	0,29	0,19
Нст	0,02	0,11	-0,04	-0,32	0,13	0,14	-0,14	-0,32	0,03	0,16	0,22	0,23
2 курс												
Пл	-0,29	0,22	-0,12	-0,19	-0,24	-0,02	-0,21	-0,14	-0,03	-0,04	-0,08	0,25
Мд	-0,01	-0,07	-0,32	-0,25	0,14	0,14	-0,02	-0,02	0,26	0,03	0,18	0,08
Пр	-0,24	-0,01	-0,21	-0,26	-0,09	-0,06	-0,15	-0,26	0,12	0,03	-0,21	-0,21
Ор	-0,03	-0,2	-0,14	-0,25	-0,03	-0,03	-0,19	-0,16	0,16	0,1	-0,08	-0,08
Г	-0,1	-0,16	-0,45	-0,44	0,09	0,05	-0,17	-0,09	0,13	0,003	-0,17	-0,17
См	-0,4	-0,5	-0,06	-0,24	0,23	0,16	0,24	0,24	-0,01	-0,01	-0,29	-0,09
ОУР	-0,05	-0,2	-0,31	-0,29	0,01	0,01	-0,01	-0,01	0,26	0,06	-0,06	-0,06
Вс	-0,2	-0,18	-0,02	-0,05	0,3	0,06	0,06	0,06	-0,07	0,1	0,31	-0,18
Сб	0,03	0,16	0,22	0,23	0,26	0,03	0,18	0,08	0,21	0,19	0,08	0,18
Нст	-0,12	-0,16	-0,28	-0,08	0,29	0,19	-0,03	-0,3	0,22	0,23	0,26	0,03
3 курс												
Пл	-0,14	-0,32	-0,05	-0,04	0,008	0,05	-0,02	-0,12	0,16	0,17	0,003	0,12

Продолжение таблицы 2 приложения 3

Мд	-0,01	-0,01	-0,17	-0,26	0,27	0,18	0,16	0,16	0,14	0,14	0,02	0,02
Пр	-0,2	-0,18	-0,02	-0,05	0,3	0,06	0,06	0,06	0,19	0,19	0,08	0,08
Ор	-0,06	-0,06	-0,12	-0,07	0,16	0,14	0,21	0,3	-0,09	-0,09	0,005	0,2
Г	-0,02	-0,25	-0,42	-0,5	0,01	0,01	0,11	0,02	0,29	0,06	-0,21	-0,21
См	-0,49	-0,44	-0,06	-0,16	0,03	0,16	0,22	0,23	0,26	0,03	0,18	0,08
ОУР	-0,02	-0,05	-0,05	-0,23	0,18	0,18	0,01	0,003	0,22	0,05	0,11	0,11
Вс	-0,07	0,1	0,31	-0,18	-0,11	0,02	0,22	0,09	-0,2	-0,13	-0,12	-0,26
Сб	0,02	0,06	0,32	-0,02	-0,14	-0,11	-0,05	-0,17	-0,04	-0,09	-0,02	-0,19
Нст	0,22	0,23	0,26	0,03	-0,07	0,1	0,31	-0,18	-0,11	0,02	0,22	0,09
4 курс												
Пл	-0,13	-0,16	-0,08	-0,06	0,11	0,11	-0,16	-0,11	0,21	0,06	-0,21	-0,01
Мд	-0,2	-0,26	-0,11	-0,08	0,15	0,15	-0,07	-0,07	0,21	0,21	-0,01	-0,13
Пр	-0,22	-0,06	-0,07	-0,12	0,24	0,06	-0,26	-0,08	0,1	0,1	-0,02	-0,02
Ор	-0,04	-0,09	-0,02	-0,19	0,002	0,01	-0,16	-0,03	0,05	0,05	-0,03	-0,03
Г	-0,22	-0,03	-0,43	-0,53	0,03	0,03	-0,15	-0,05	0,01	0,01	-0,1	0,003
См	-0,45	-0,49	-0,23	-0,26	0,04	0,29	-0,09	-0,03	0,25	0,04	-0,04	-0,01
ОУР	-0,12	-0,16	-0,28	-0,08	0,29	0,19	-0,3	-0,3	0,25	0,06	-0,05	-0,13
Вс	-0,2	-0,18	-0,02	-0,05	0,3	0,06	0,06	0,06	-0,07	0,1	0,31	-0,18
Сб	-0,02	-0,06	-0,12	-0,25	-0,17	-0,23	-0,13	-0,16	-0,08	-0,06	0,11	0,11
Нст	-0,07	0,1	0,31	-0,18	-0,11	0,02	0,22	0,09	0,22	0,23	0,26	0,03
5 курс												
Пл	-0,18		-0,19		0,05		0,12		-0,12		0,13	
Мд	-0,06		-0,08		0,21		0,02		-0,14		-0,05	
Пр	-0,11		-0,1		0,24		-0,21		0,14		0,17	
Ор	-0,08		-0,13		0,23		0,14		-0,01		0,02	
Г	-0,06		-0,46		0,08		0,06		-0,2		-0,12	
См	-0,47		-0,04		-0,06		0,19		0,06		0,03	
ОУР	-0,03		-0,01		0,31		0,25		-0,02		-0,06	
Вс	-0,11		0,13		0,14		-0,2		0,13		0,05	

Продолжение таблицы 2 приложения 3

Сб	0,05		0,19		0,06		-0,11		-0,02		0,24	
Нст	0,24		-0,2		0,05		0,13		0,19		-0,11	

Примечание:

Пл – планирование

Мд – моделирование

Пр – программирование

Ор – оценивание результатов

Г – гибкость

См – самостоятельность

ОУР – общий уровень саморегуляции

ВС – волевая саморегуляция

Сб – самообладание

Нст – настойчивость

СК – склонность к конформности

Т/НН – терпимость/ нетерпимость к неопределенности

СКЛ – социально-коммуникативная ловкость/неуклюжесть

ССР – стремление к статусному росту

ОИН – ориентация на избегание неудач

ФТ – фрустрационная толерантность/нетолерантность

Специалисты

p<0,00100	p<0,01000	p<0,05000
<i>0,51</i>	<i>0,4</i>	<i>0,32</i>

бакалавры

	p<0,00100	p<0,01000	p<0,05000
1 и 2 курс	<i>0,57</i>	<i>0,43</i>	<i>0,34</i>
3 и 4 курс	<i>0,54</i>	<i>0,42</i>	<i>0,33</i>

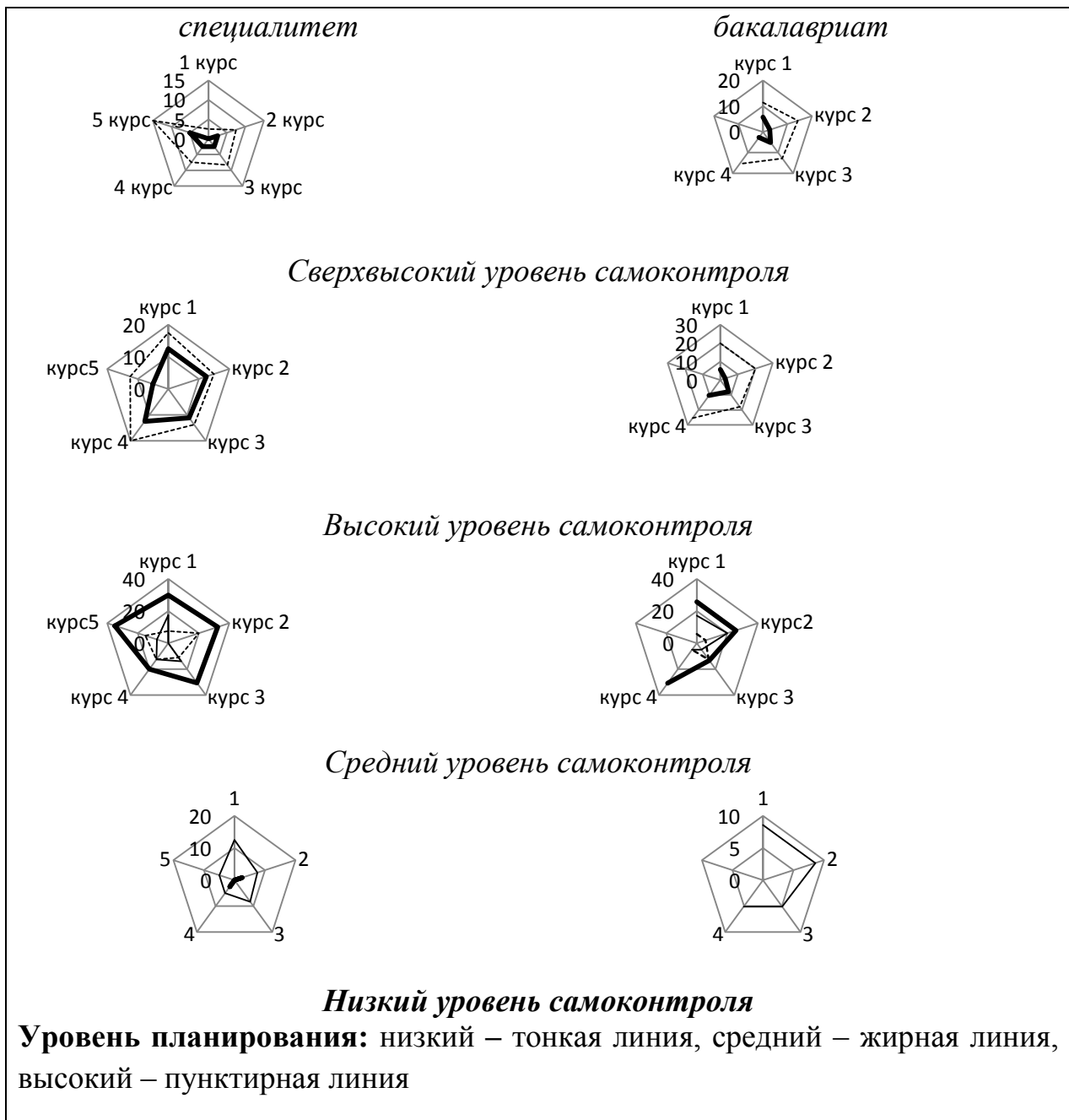


Рисунок 1 – Профиль планирования по уровням развития самоконтроля

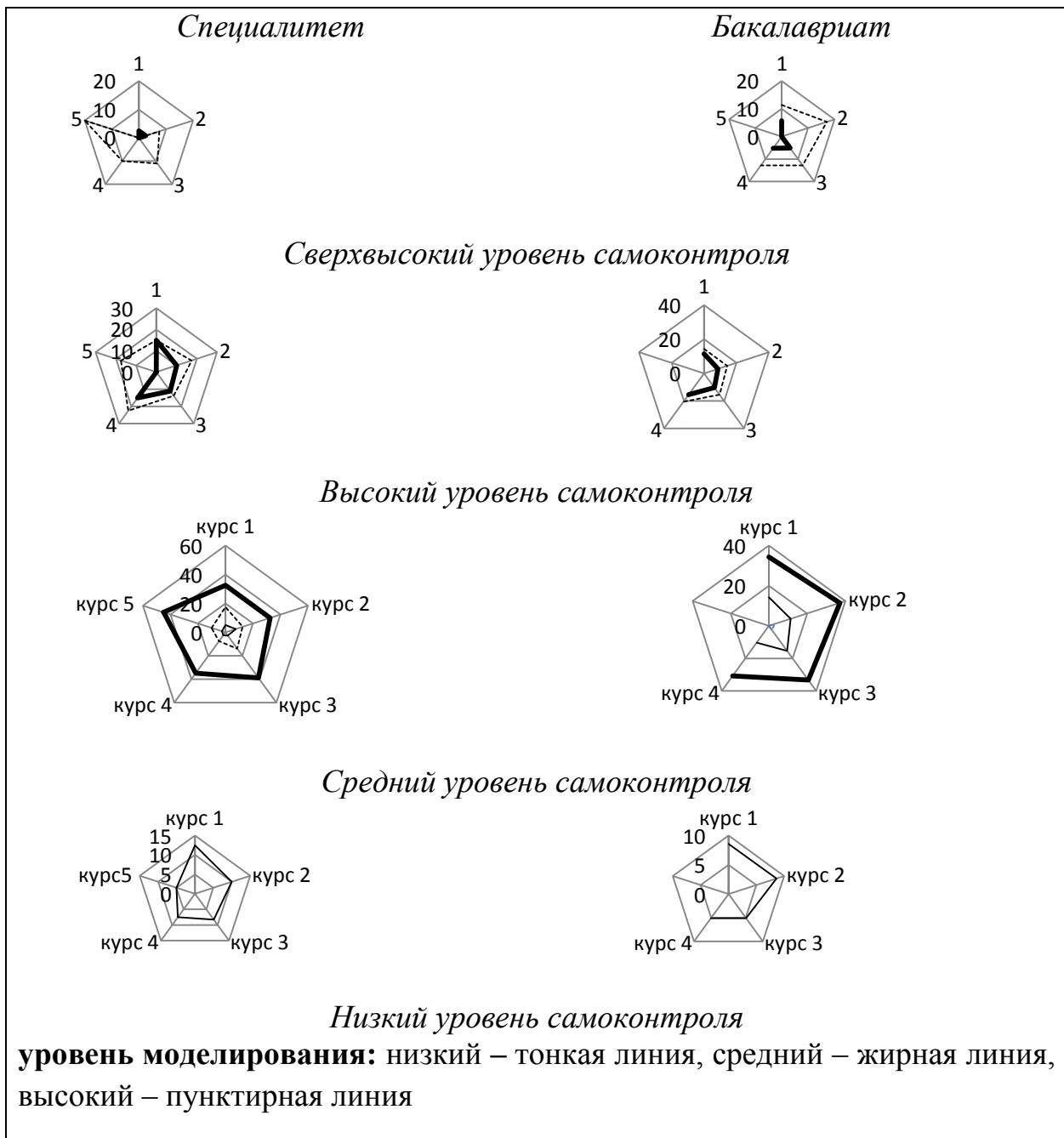


Рисунок 2 – Профиль моделирования по уровням развития самоконтроля

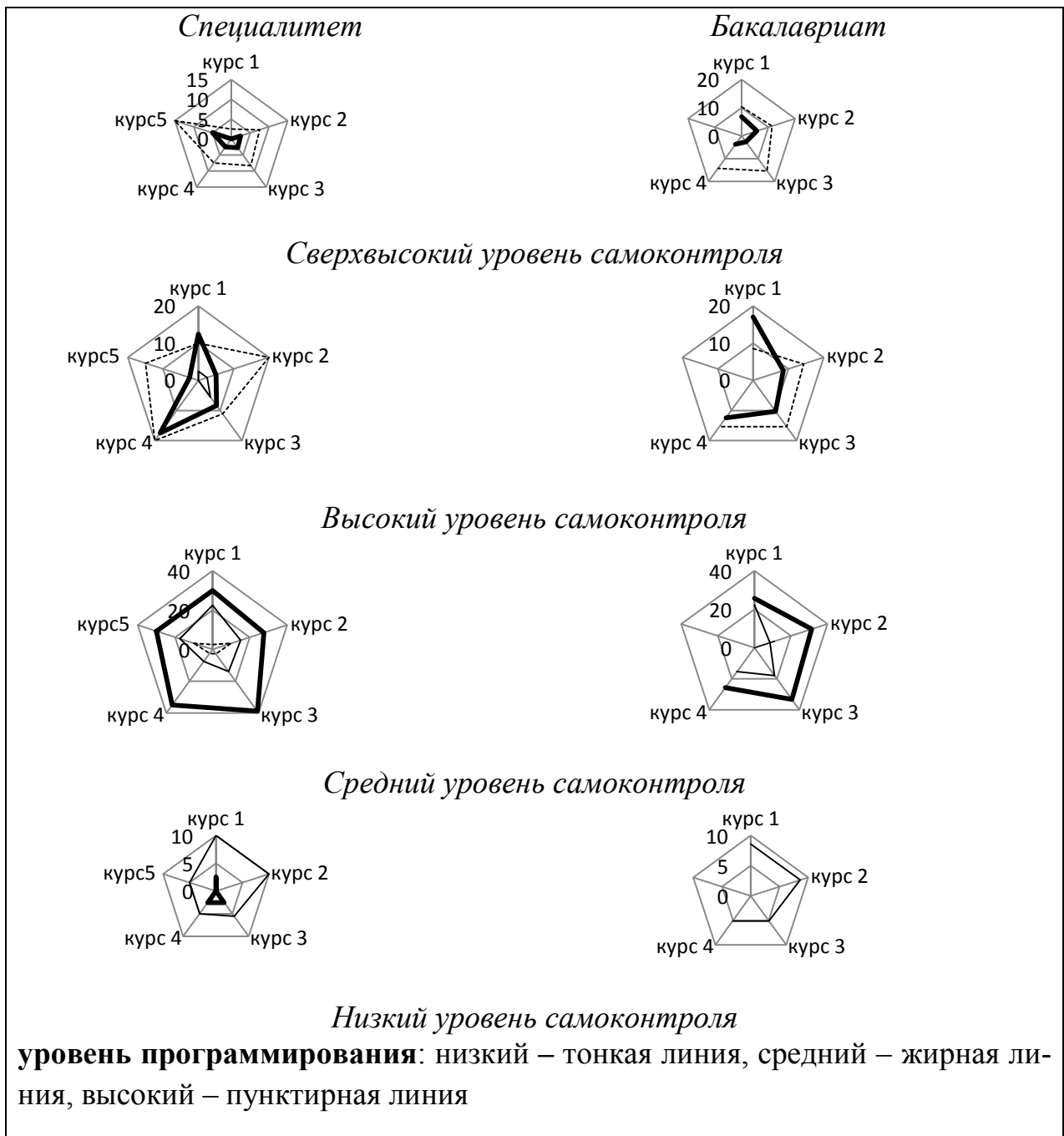


Рисунок 3 – Профиль осознанного программирования по уровням развития самоконтроля

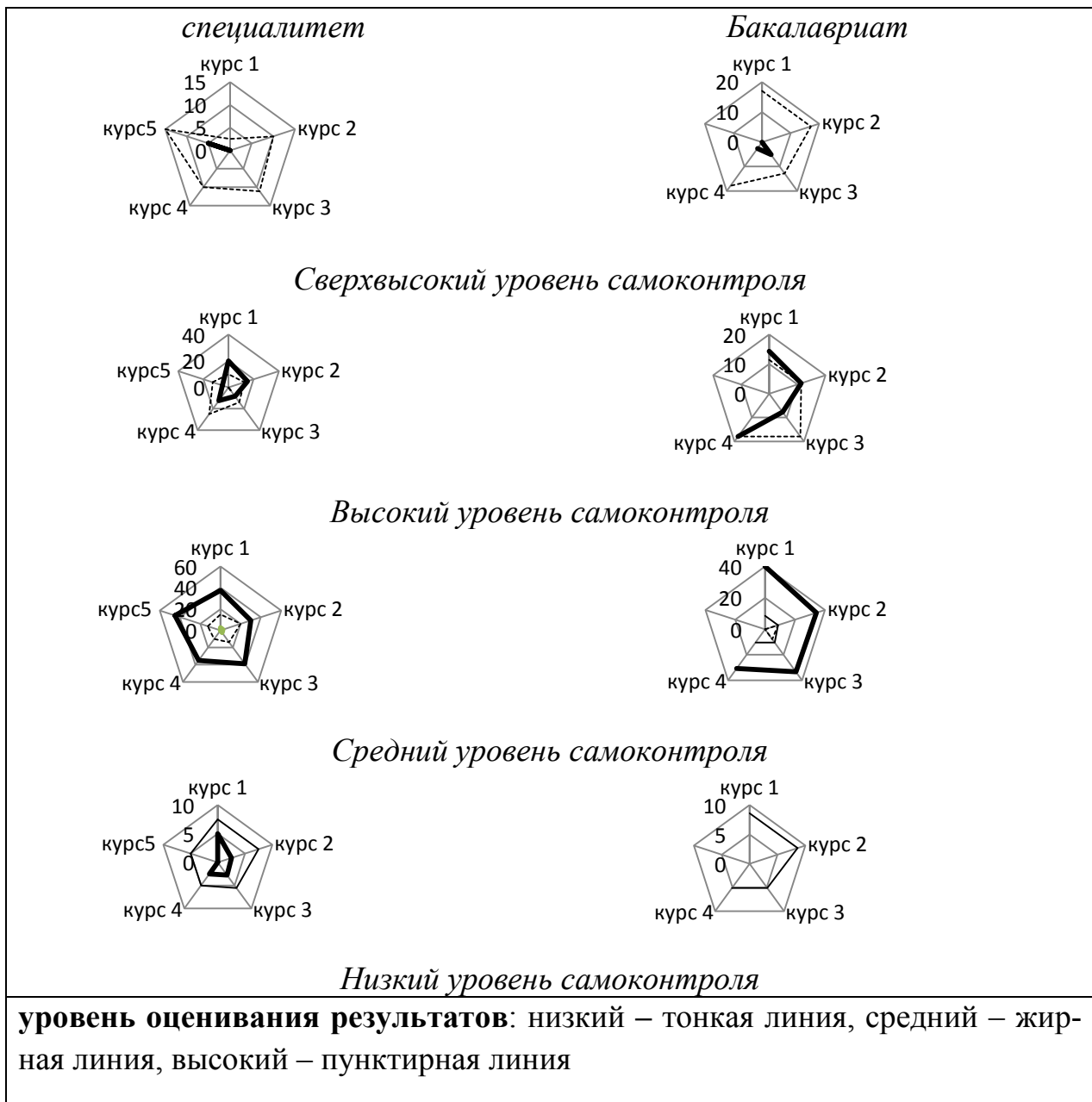


Рисунок 4 – Профиль оценивания результатов своей деятельности и поведения по уровням развития самоконтроля

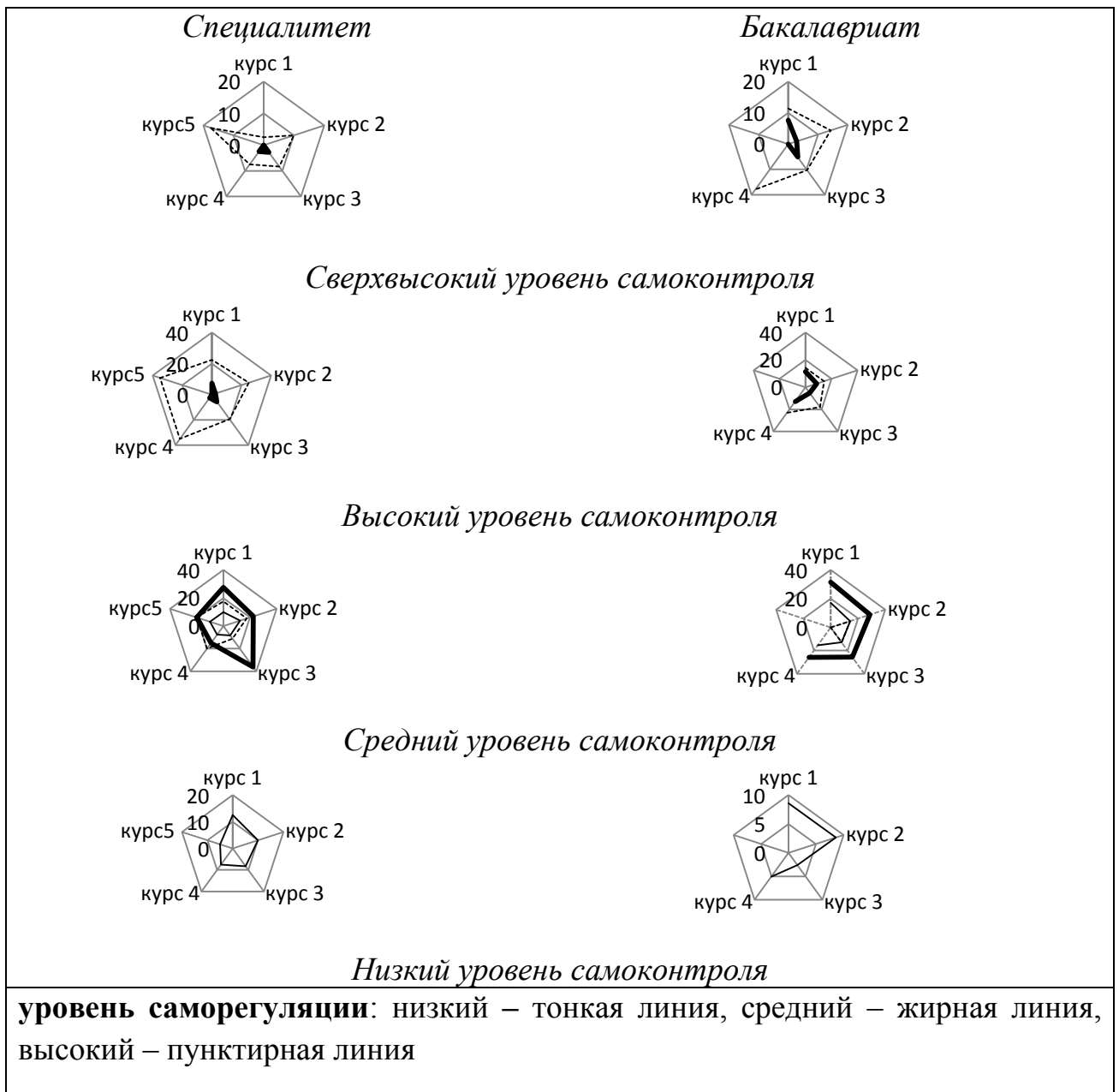


Рисунок 5 – Профиль общей саморегуляции по уровням развития самоконтроля

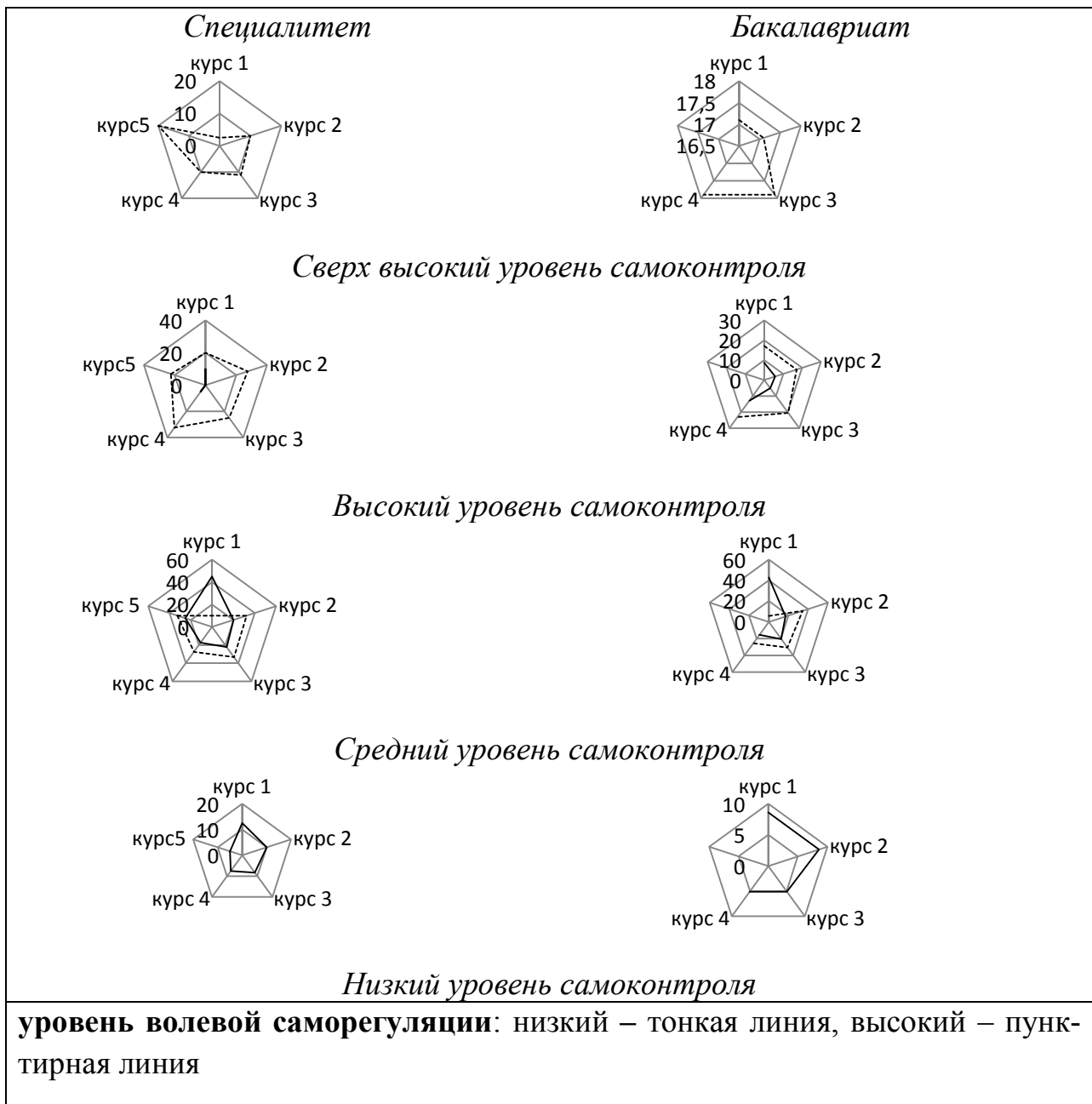


Рисунок 6 – Профиль волевой саморегуляции по уровням развития самоконтроля

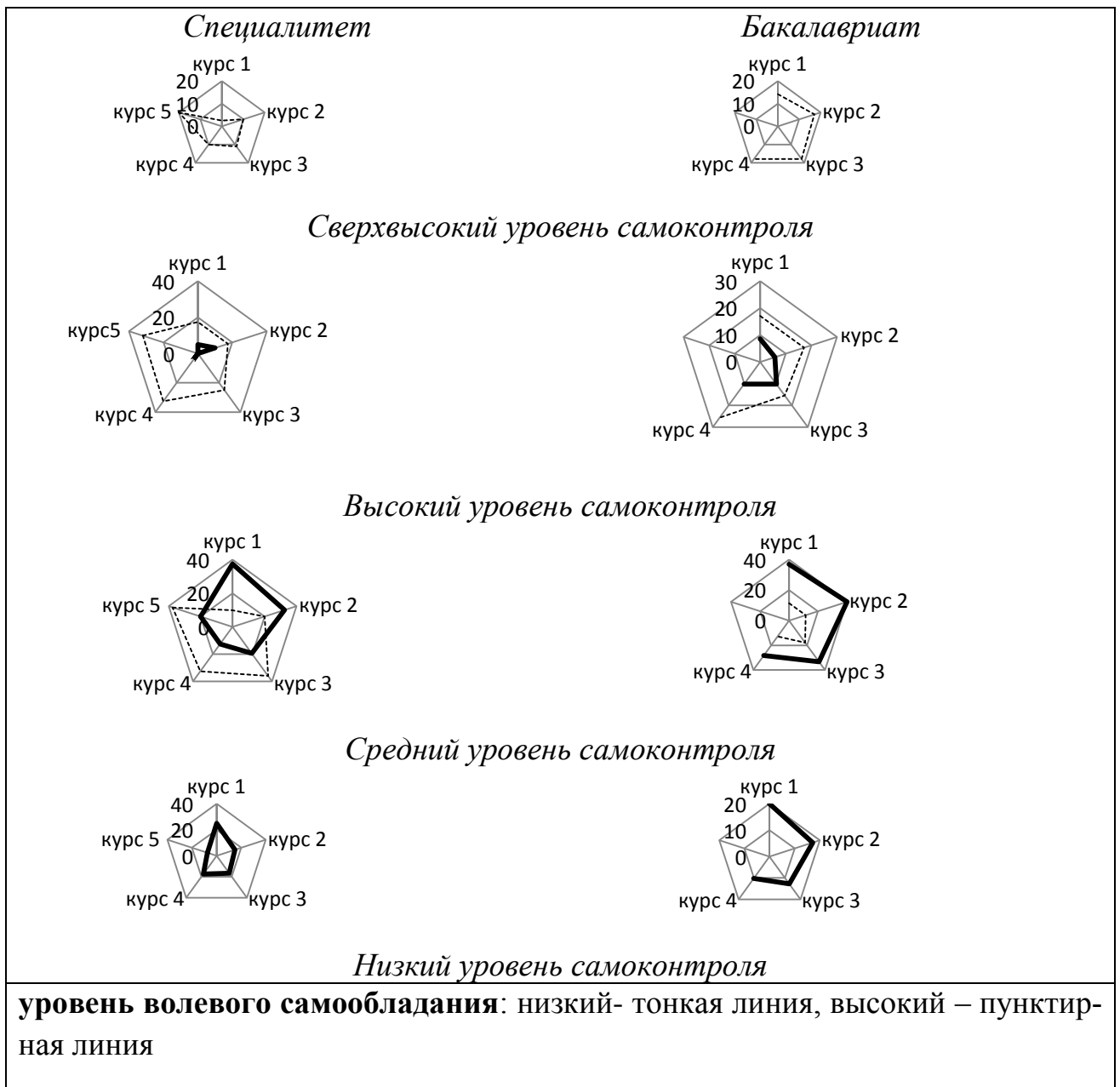


Рисунок 7 – Профиль волевого самообладания по уровням развития самоконтроля

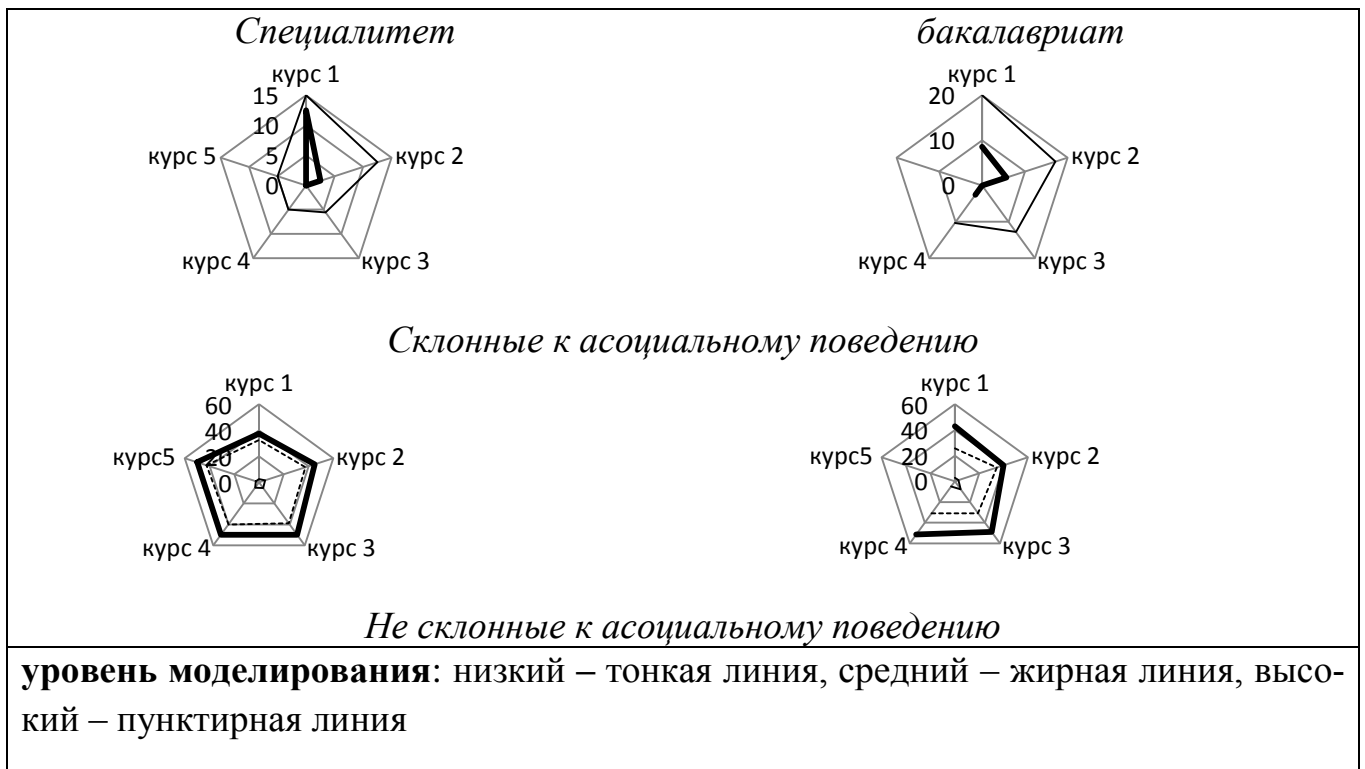


Рисунок 8 – Профиль осознанного моделирования деятельности у склонных и не склонных к асоциальному поведению

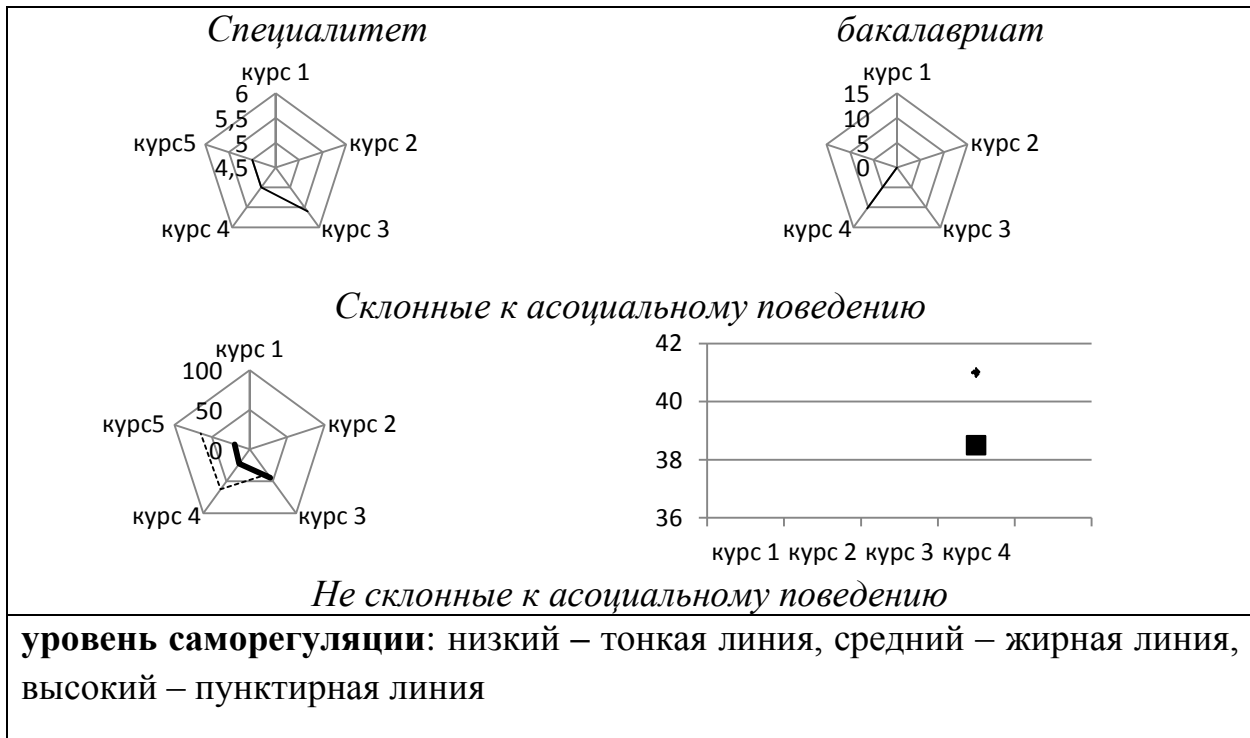


Рисунок 9 – Профиль общей саморегуляции у склонных и не склонных к асоциальному поведению

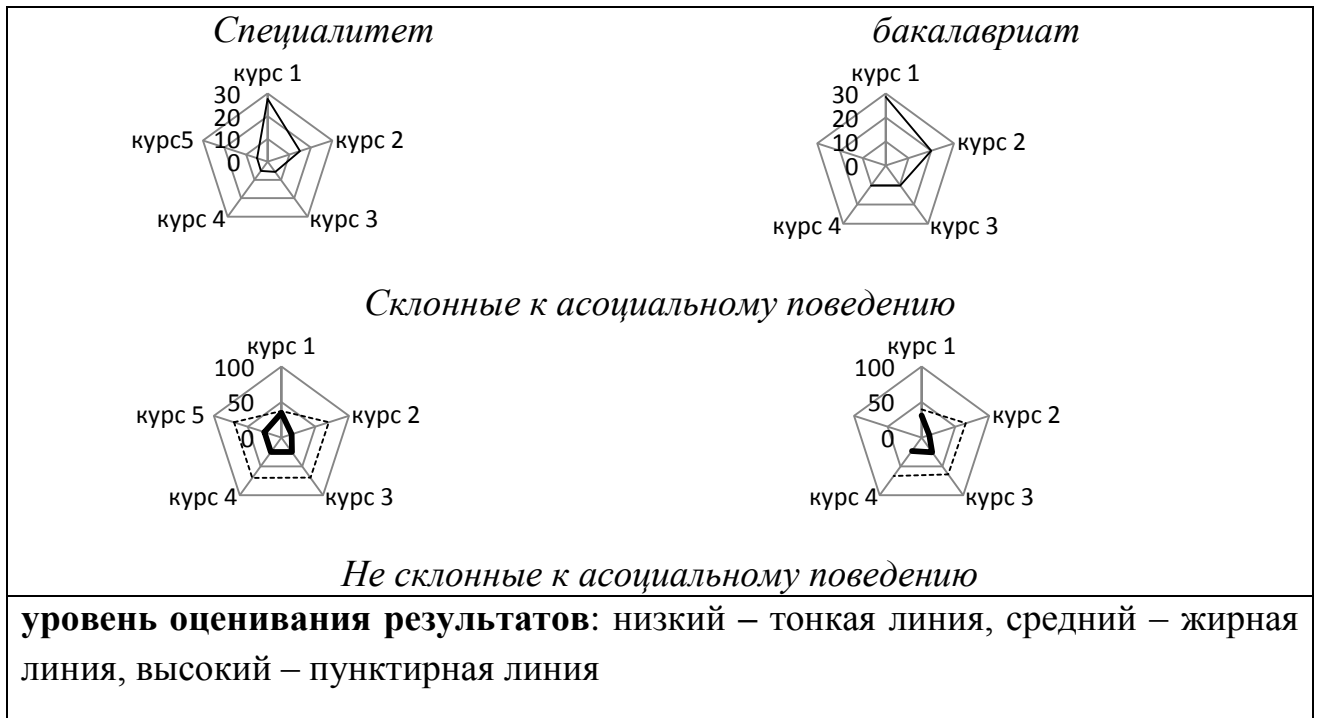


Рисунок 10 – Профиль оценивания результатов деятельности и поведения у склонных и не склонных к асоциальному поведению

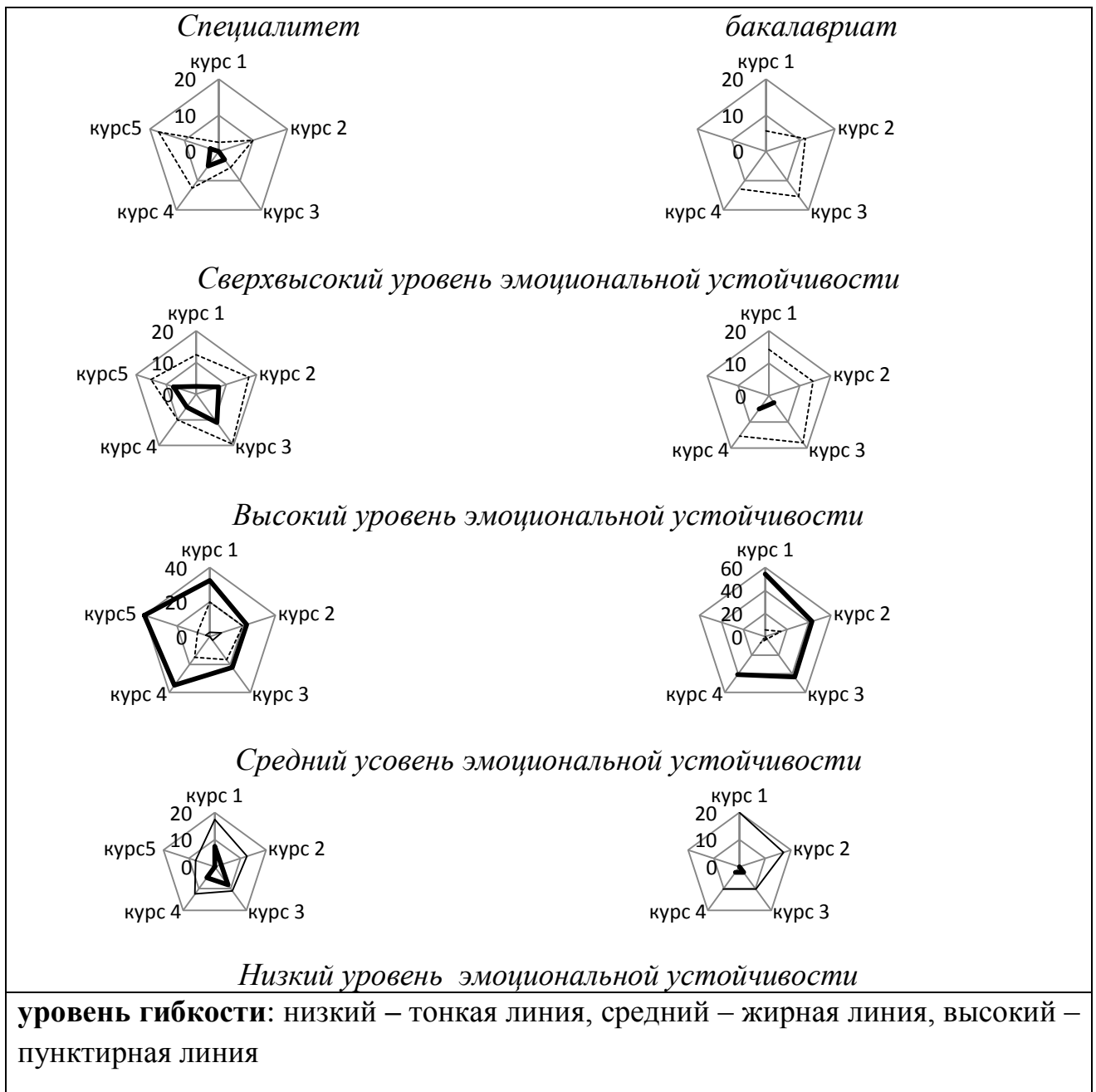


Рисунок 11 – Профиль регуляторной гибкости по уровням развития эмоциональной устойчивости

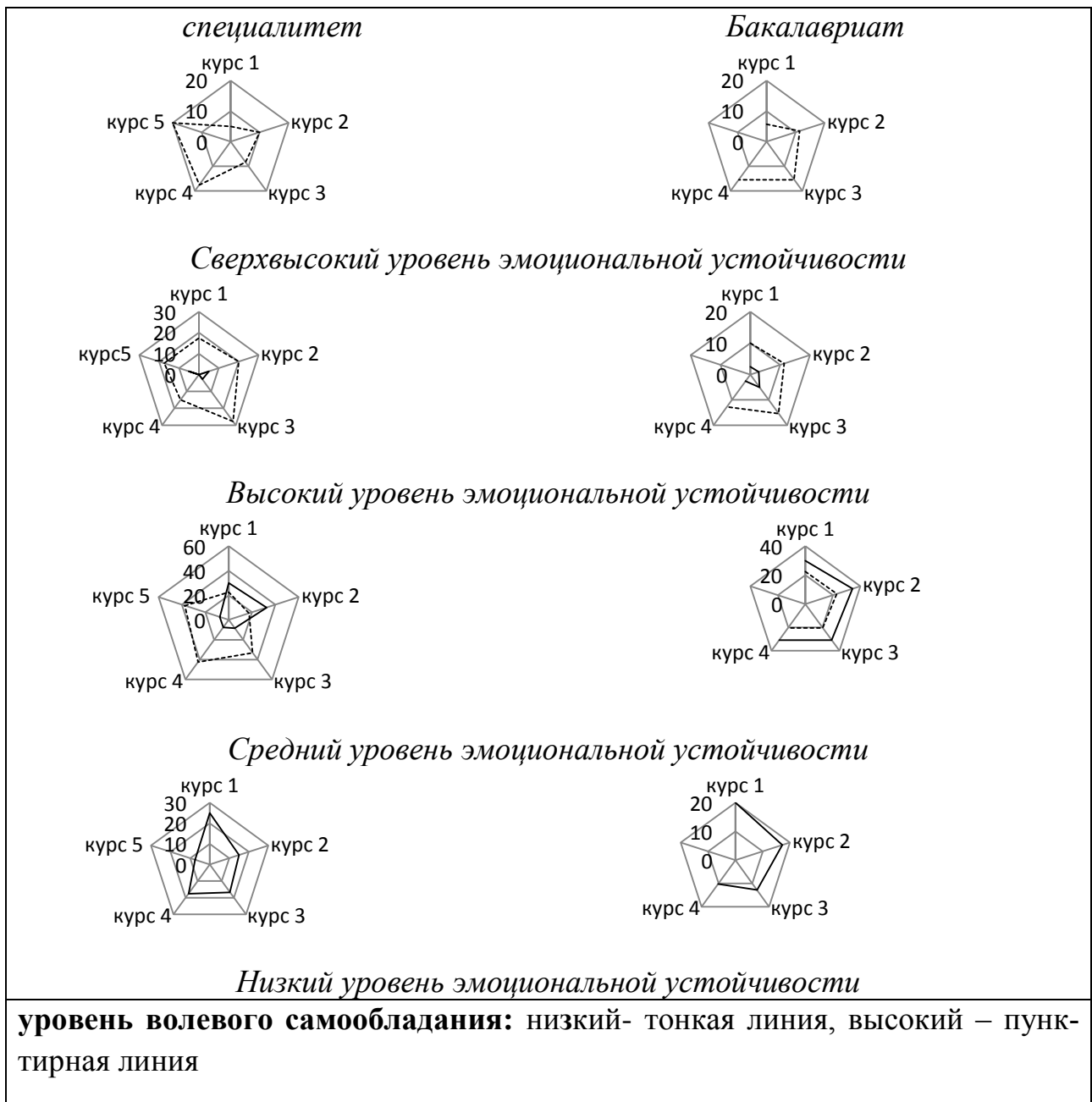


Рисунок 12 – Профиль волевого самообладания по уровням развития эмоциональной устойчивости

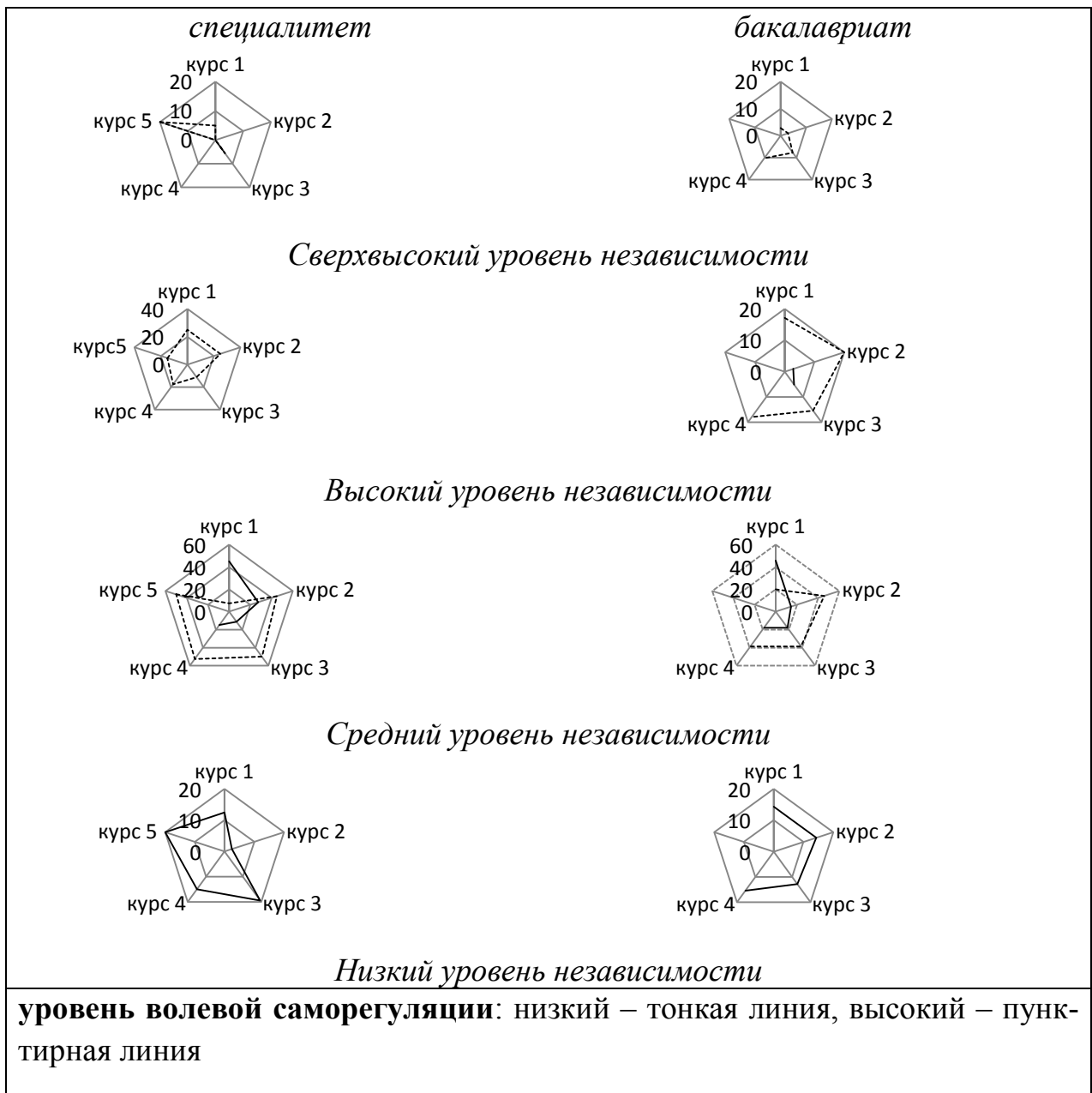


Рисунок 13 – Профиль волевой саморегуляции по уровням развития независимости

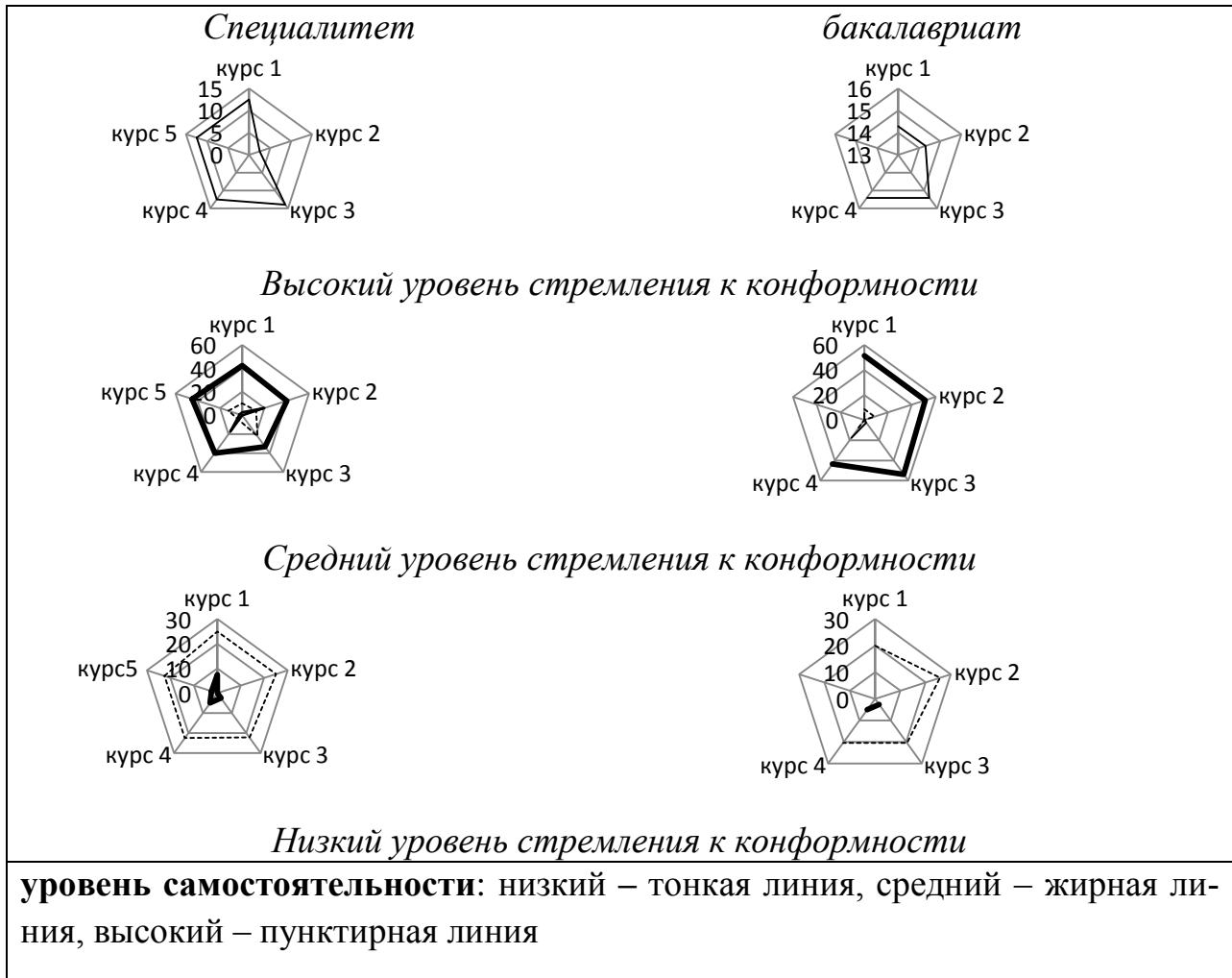


Рисунок 14 – Профиль регуляторной самостоятельности по уровням развития «стремление к конформности»

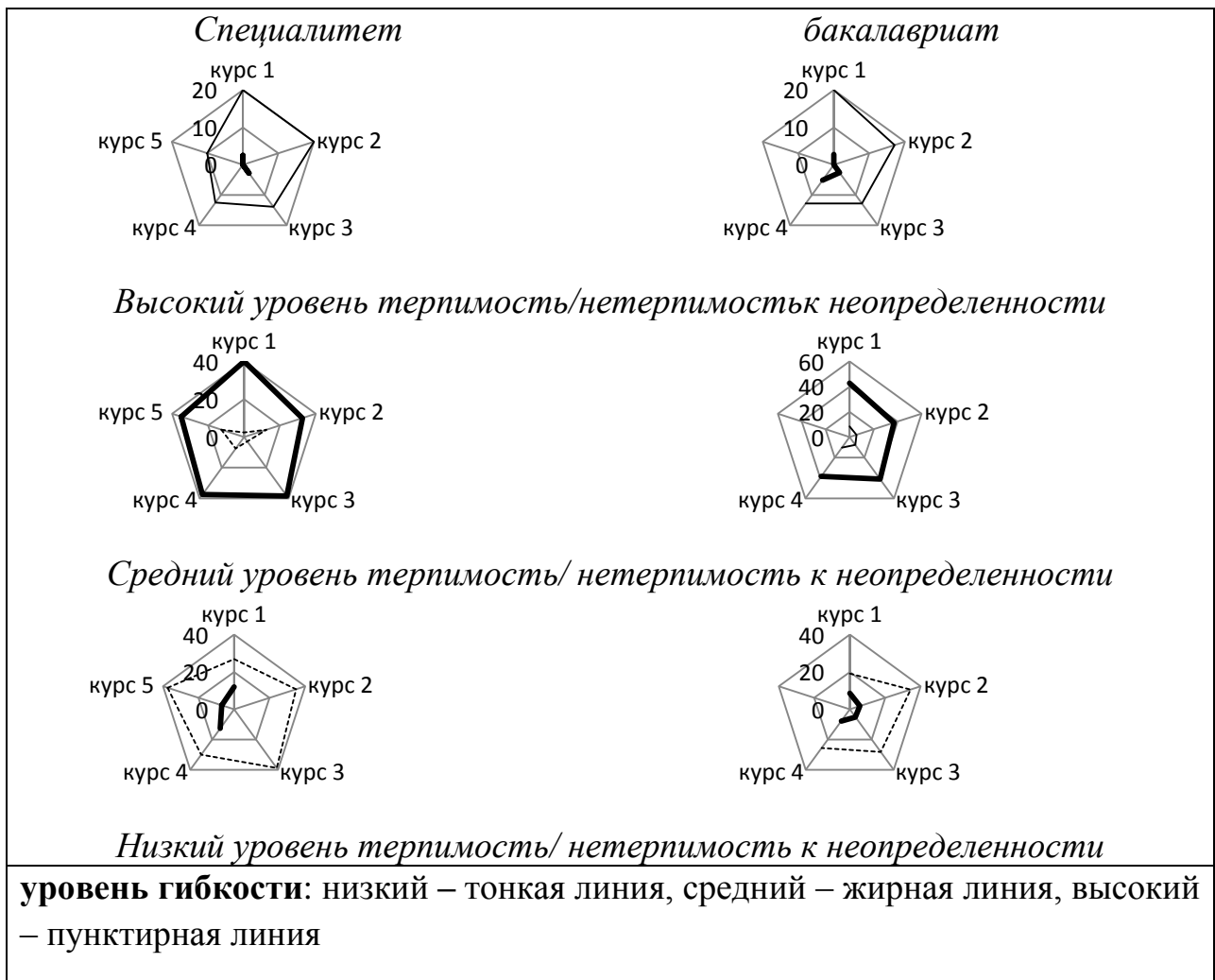


Рисунок 15 – Профиль регуляторной гибкости по уровням развития «терпимости/нетерпимости к неопределенности»

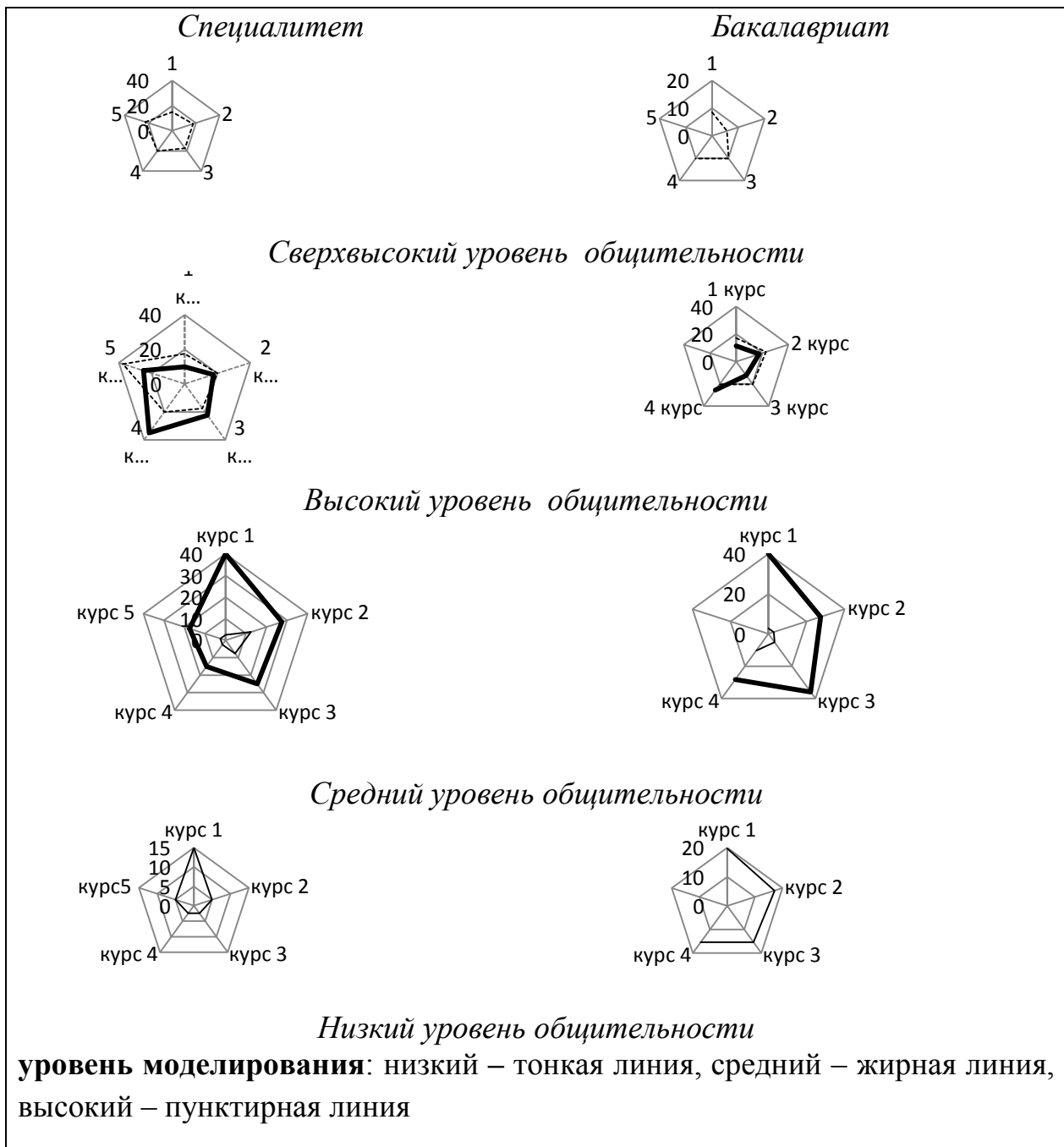


Рисунок 16 – Профиль моделирование своей деятельности и поведения по уровням развития общительности

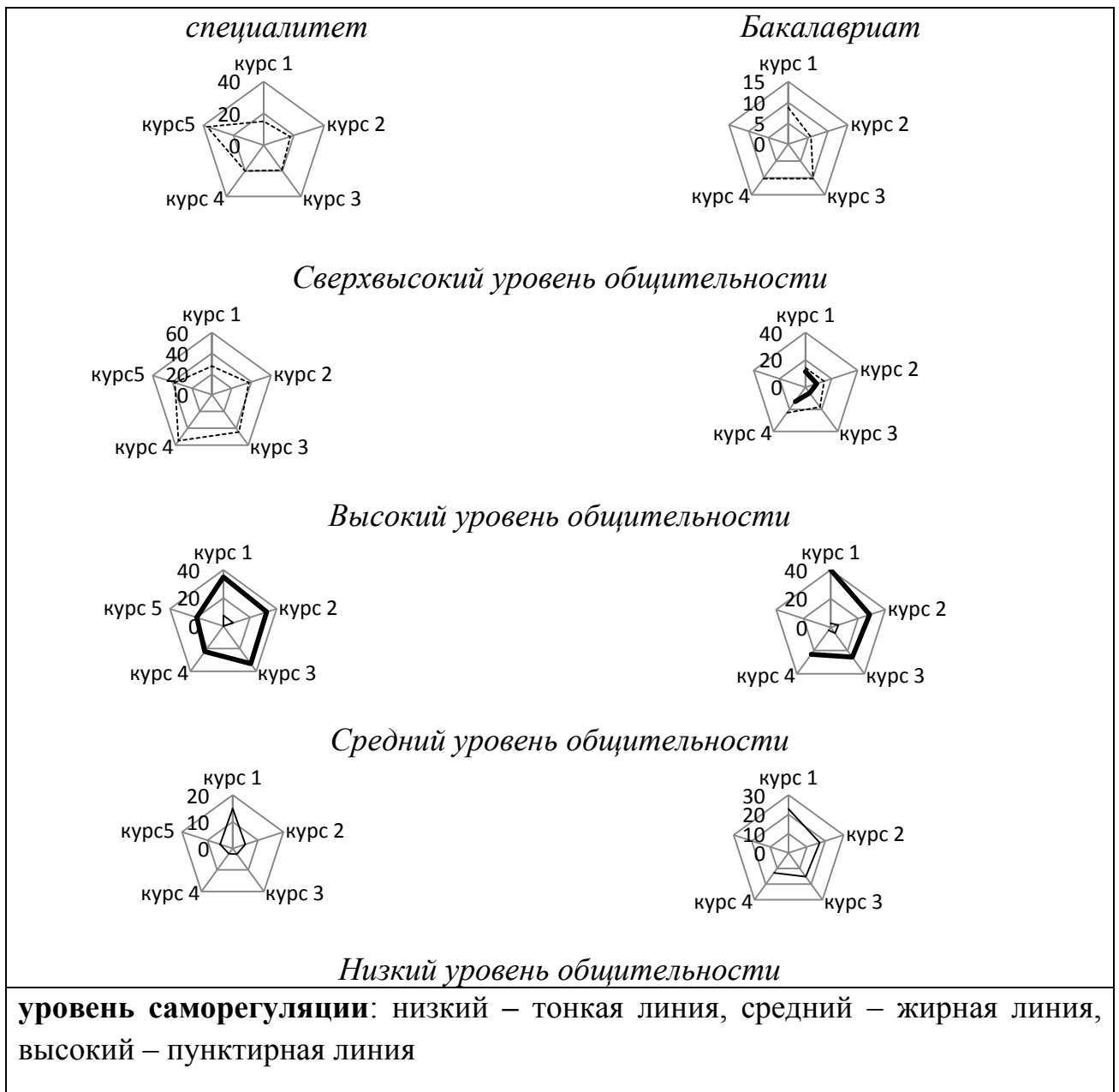


Рисунок 17 – Профиль общей саморегуляции по уровням развития общительности

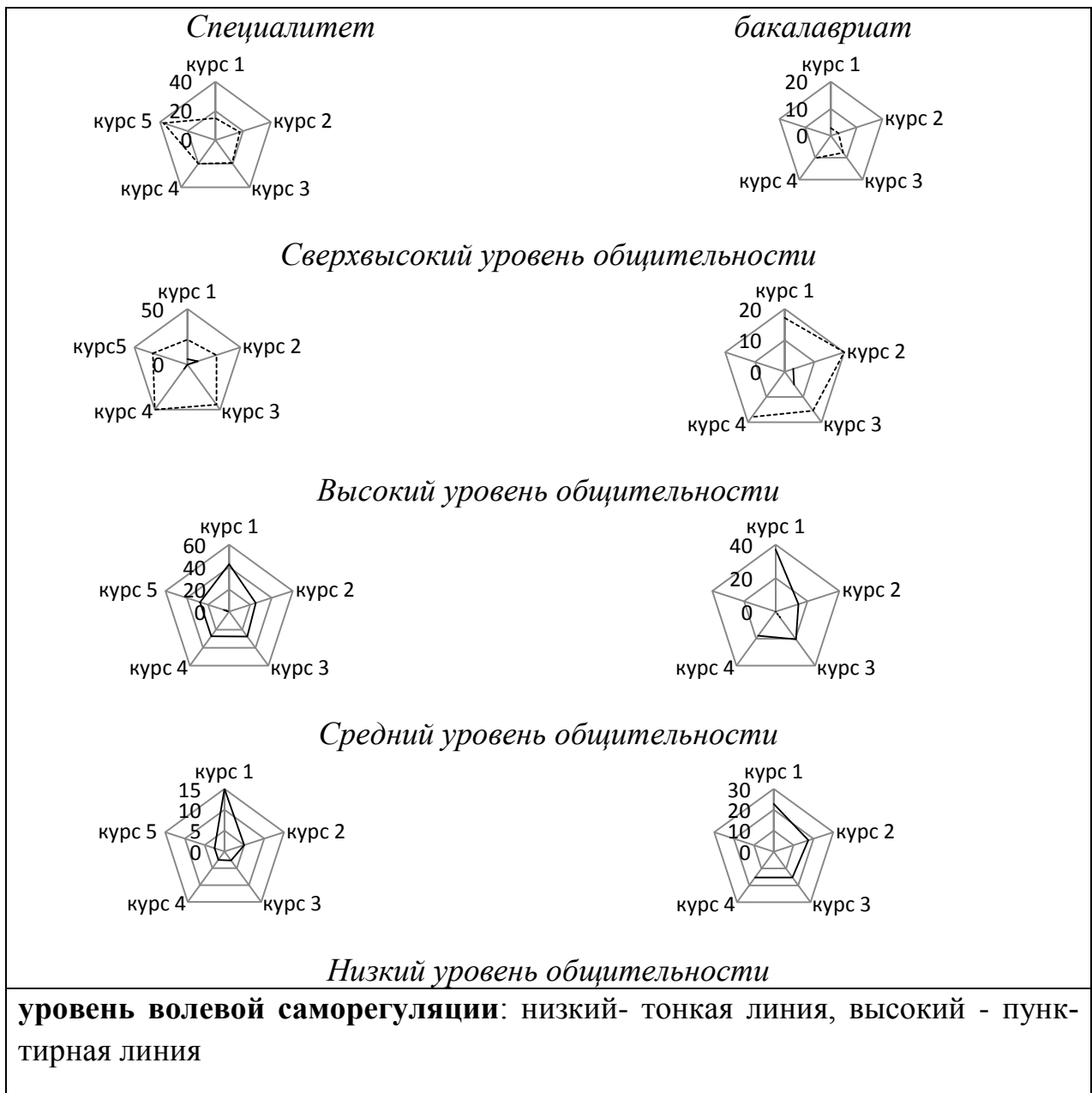


Рисунок 18 – Профиль волевой саморегуляции по уровням развития общительности

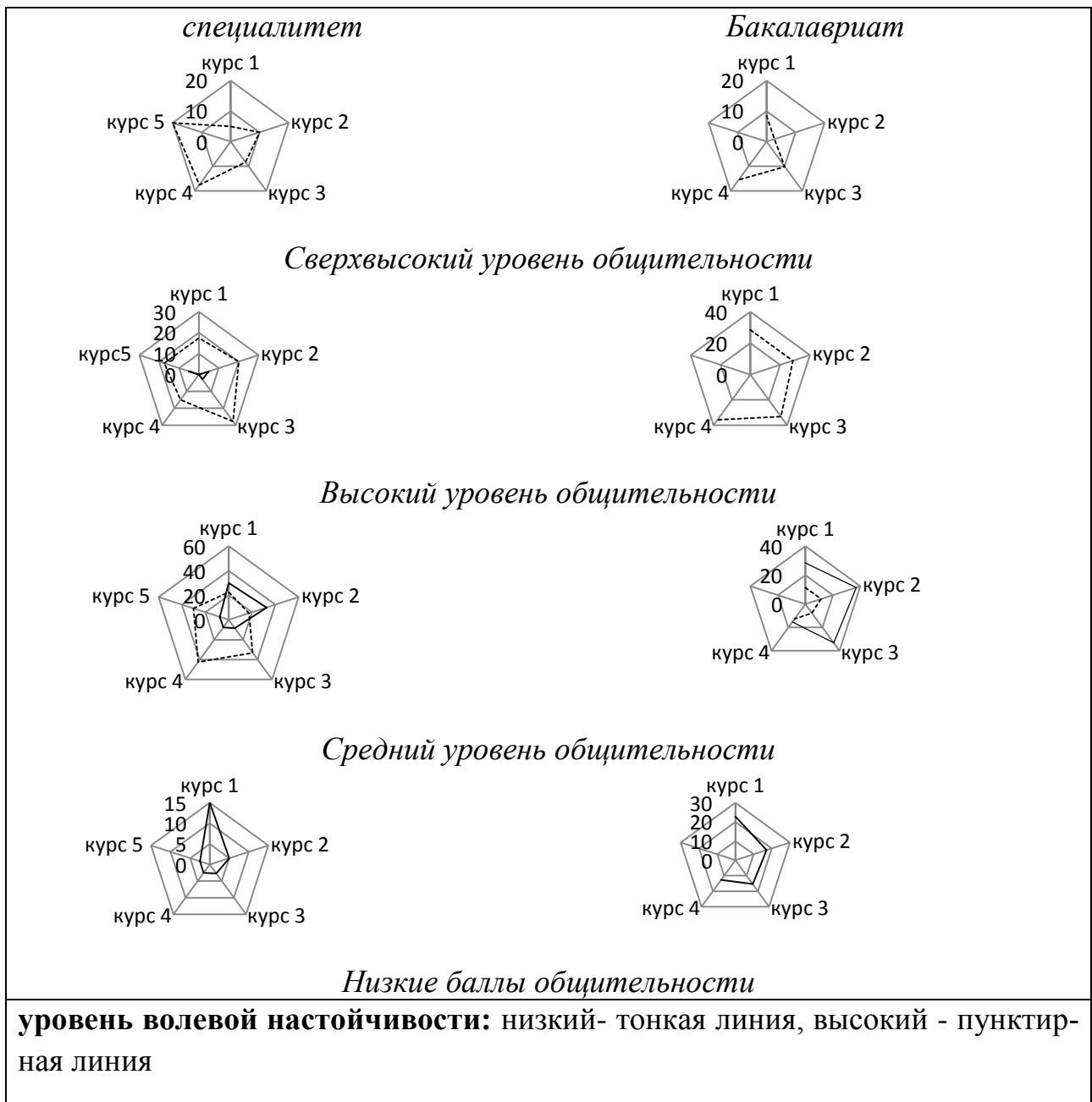


Рисунок 19 – Профиль волевой настойчивости по уровням развития общительности

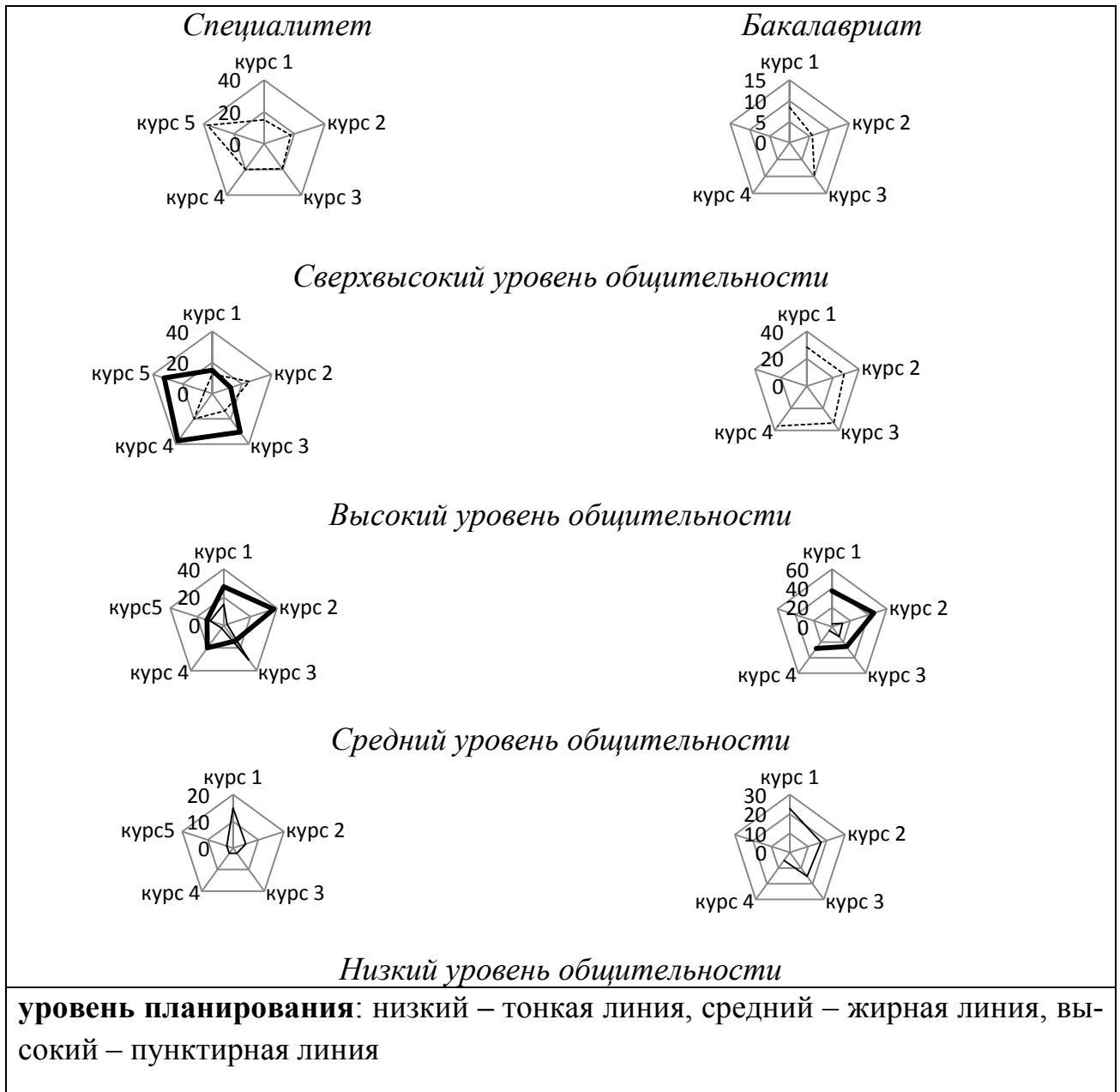


Рисунок 20 – Профиль планирования по уровням развития общительности

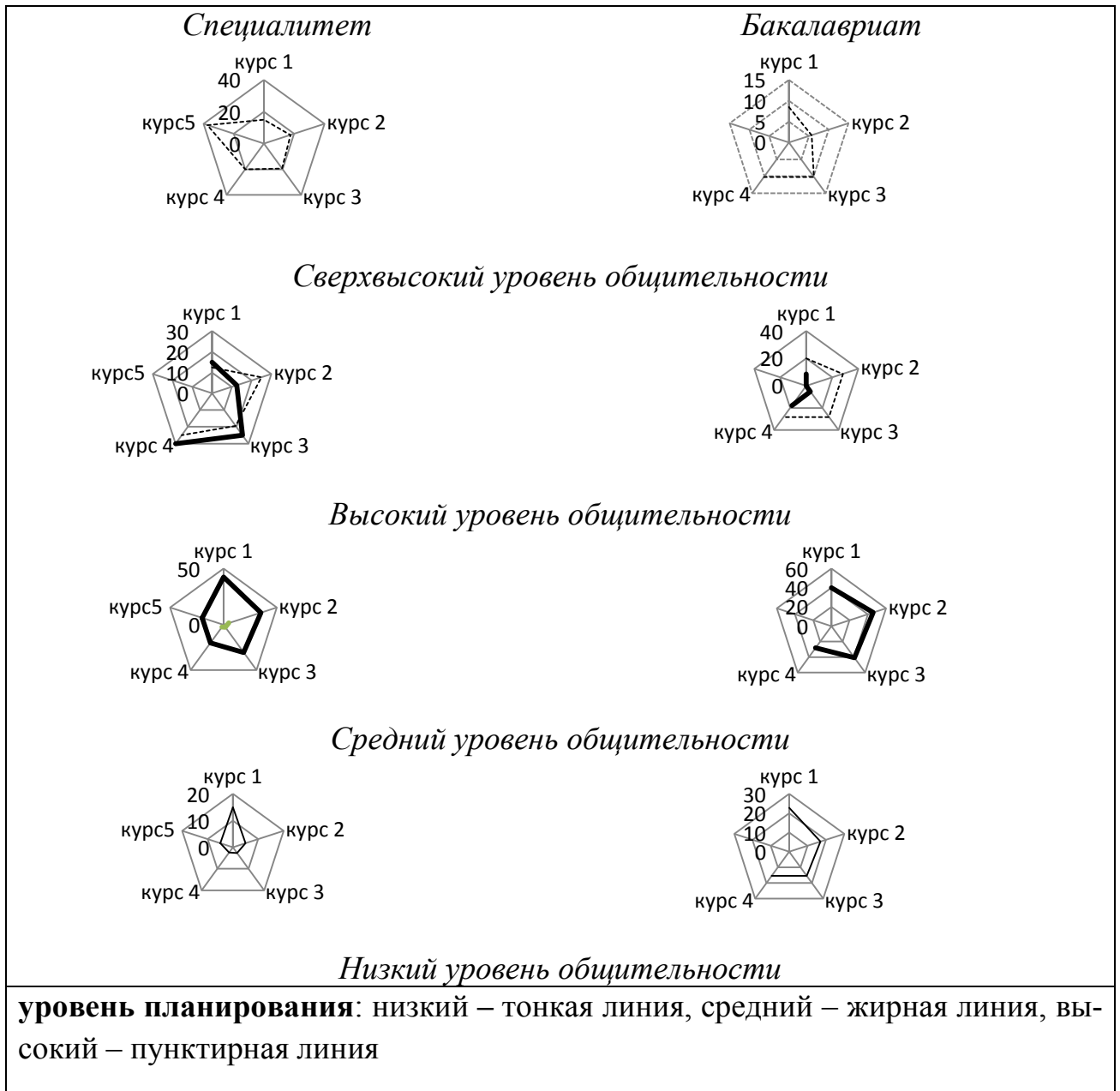


Рисунок 21 – Профиль оценивания результатов по уровням развития общительности

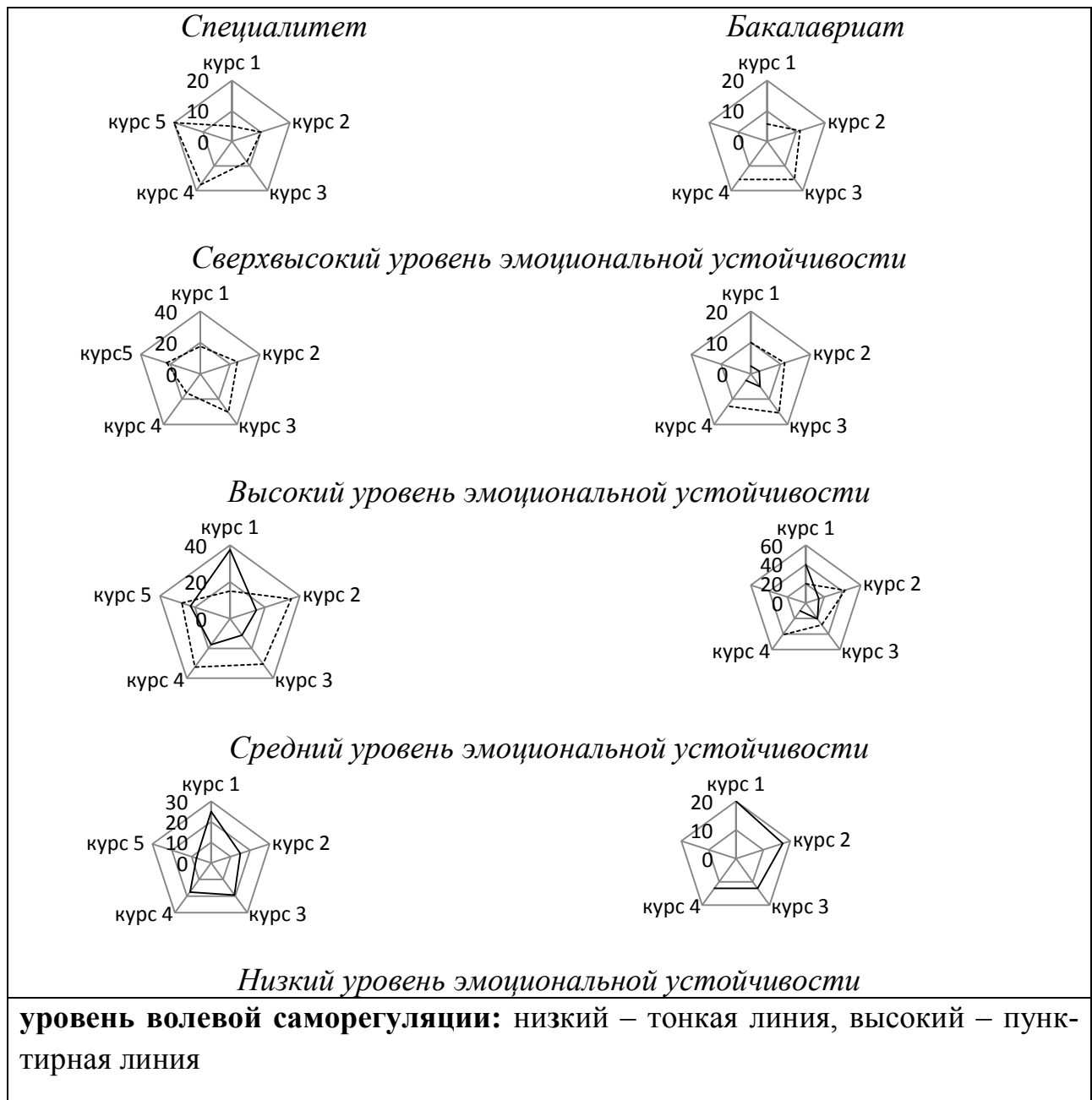


Рисунок 22 – Профиль волевой саморегуляции по уровням развития эмоциональной устойчивости

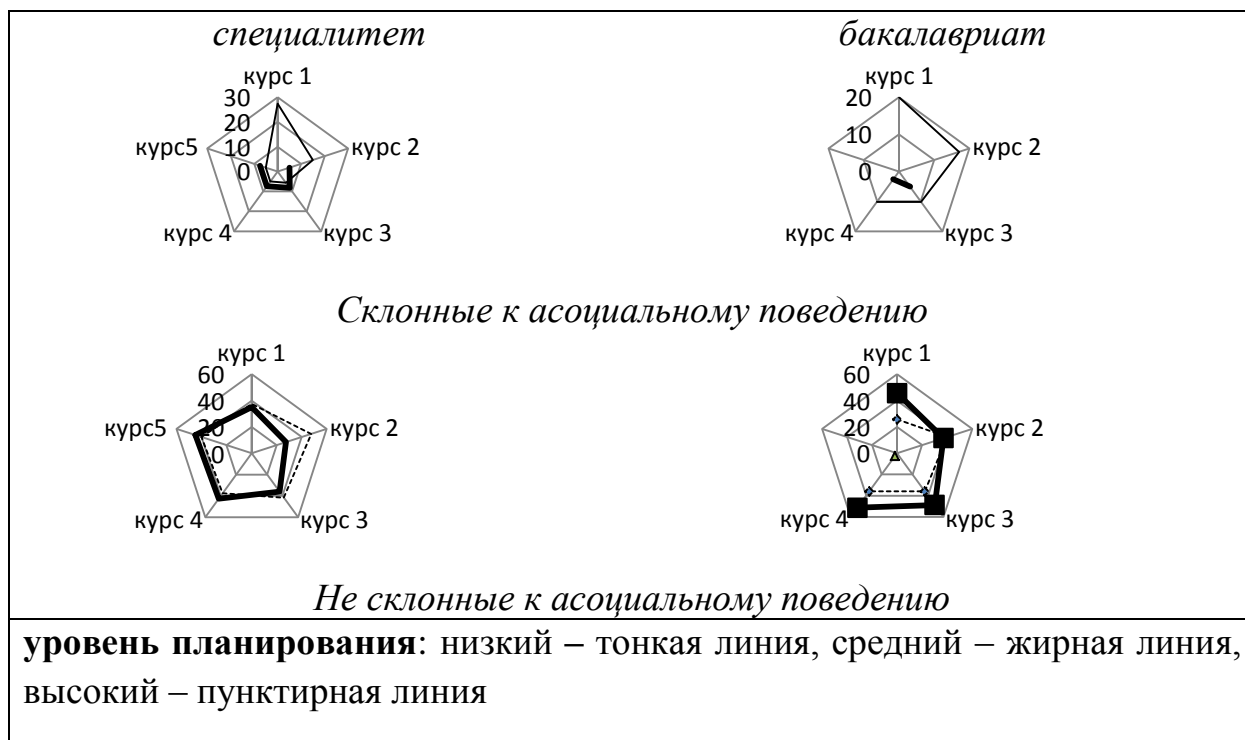


Рисунок 23 – Профиль регуляторной гибкости у склонных и не склонных к асоциальному поведению

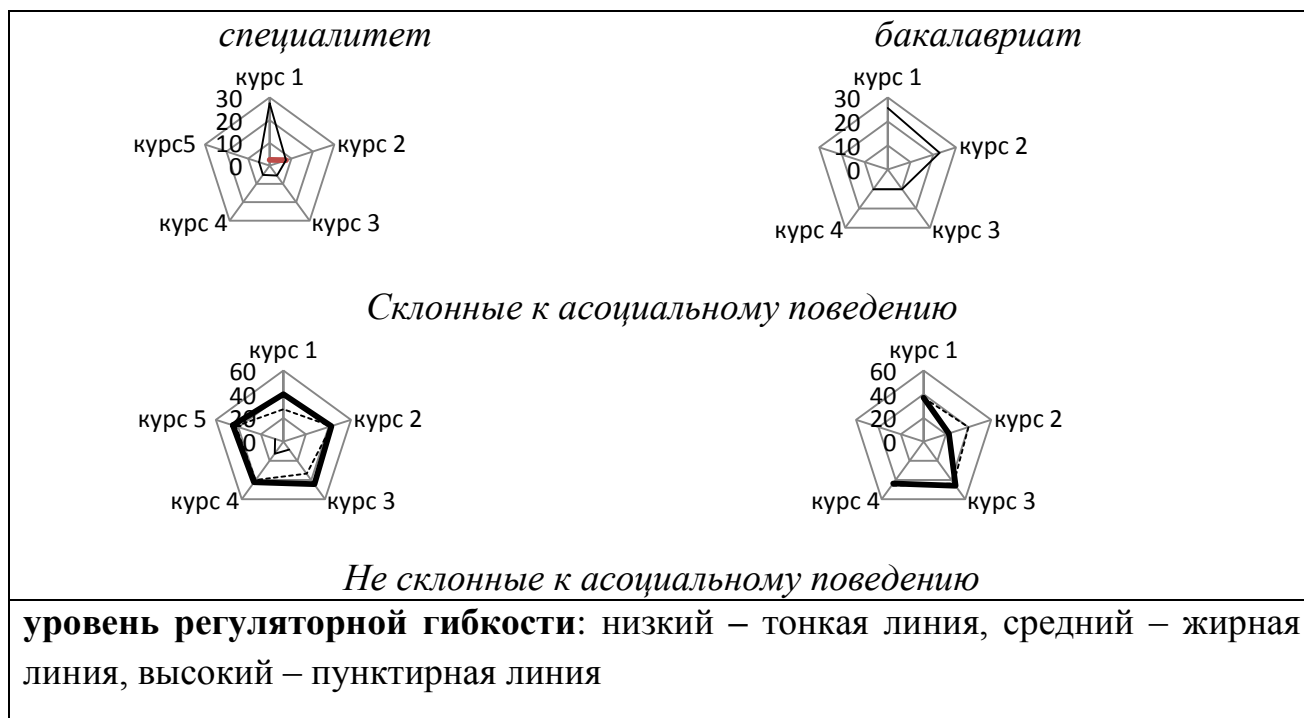


Рисунок 24 – Профиль планирования у склонных и не склонных к асоциальному поведению

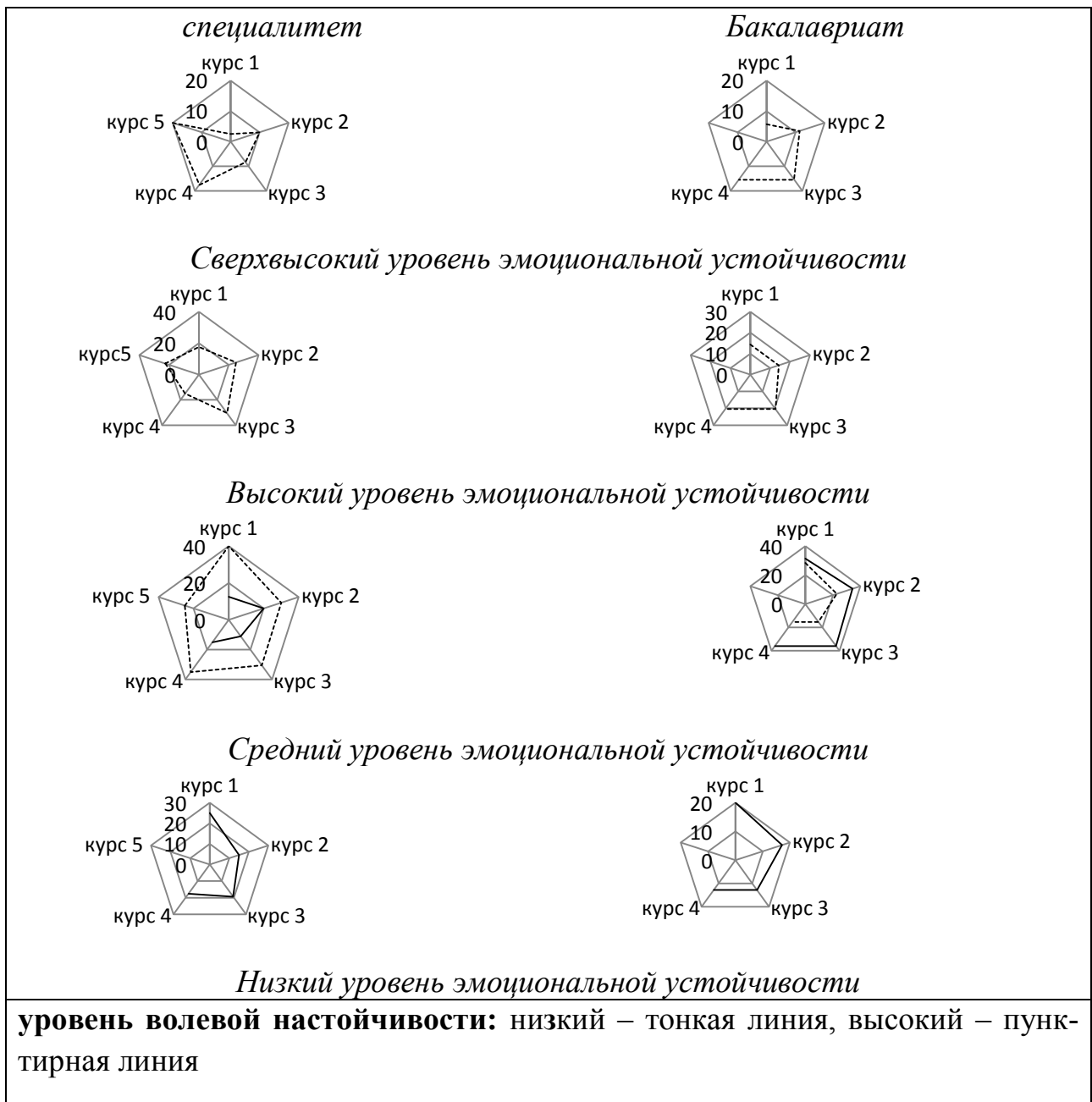


Рисунок 25 – Профиль волевой настойчивости по уровням развития эмоциональной устойчивости

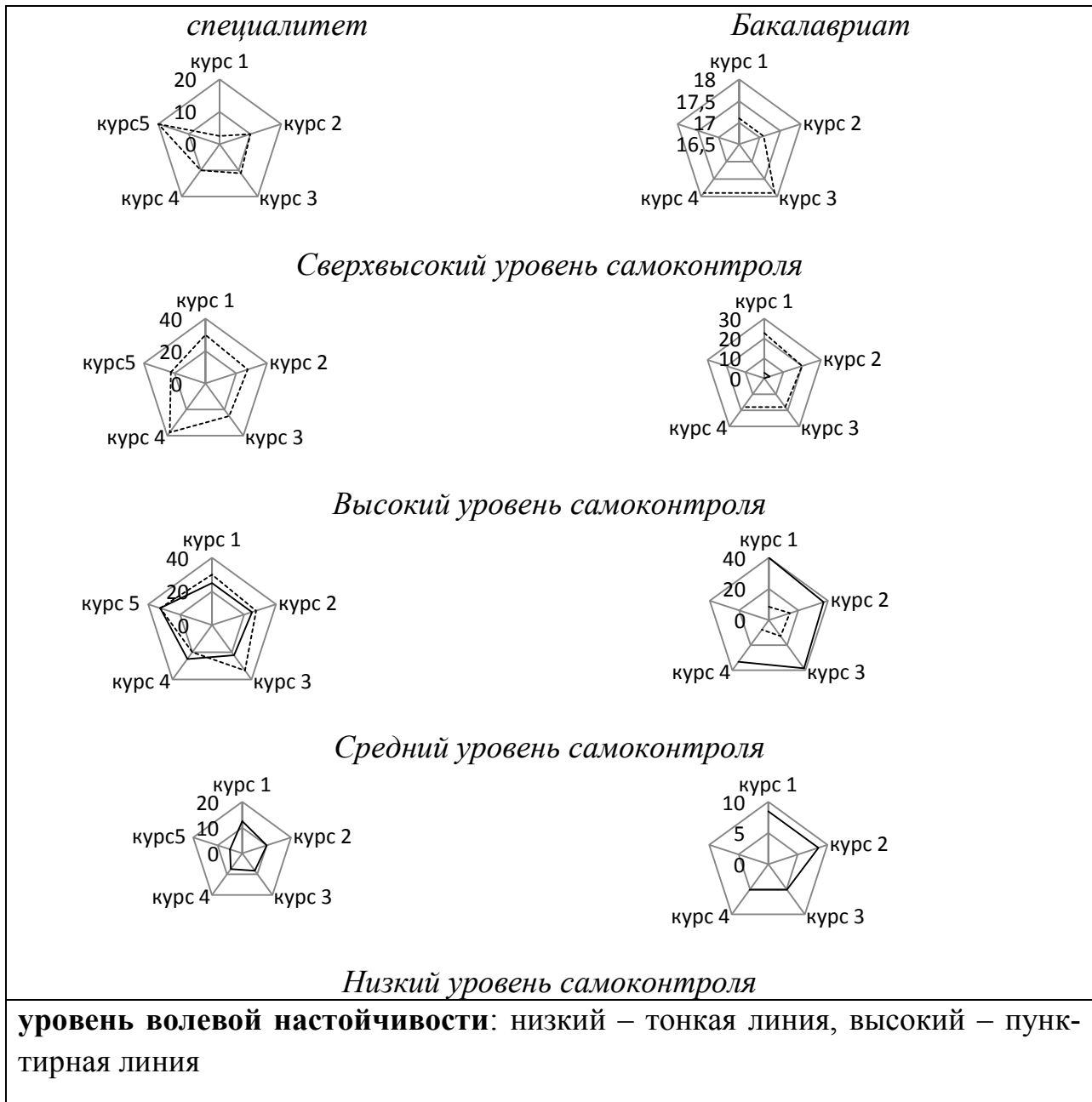


Рисунок 26 – Профиль волевой настойчивости по уровням развития самоконтроля