**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ИССЫК-КУЛЬСКИЙ ИНДУСТРИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ**

****

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС**

Учебный модуль 11

**«Организация педагогического взаимодействия с участниками педагогического процесса»**

Специальность: **100105 «Организация обслуживания в гостиницах и туристических комплексов»**

Трудоемкость – **6 кредитов (180 ч)** 

Из них:

Аудиторная работа – 108ч.

Самостоятельная работа - 72ч.

Составитель: преподаватель Мамбетова А.Б.

**Балыкчы-2022**

1

**Оглавление**

1. Глоссарий для учебного модуля…….………………………………............................…...3 2. Список сокращений …………………………………………………...……………………3 3. Рабочая учебная программа (силлабус) ………………………………………………….. 4 4. Курс лекций (учебные материалы) по учебному модулю………………………………..7

Приложение 1 - Методические рекомендации по написанию конспекта……………..193 Приложение 2 - Методические рекомендации по оформлению рефератов…………..195 Приложение 3 - Методические рекомендации по написанию и оформлению эссе.….196 Приложение 4 - Методические рекомендации по созданию и оценке учебно образовательных презентаций Microsoft PowerPoint.…………………………………..197 Приложение 5- Перечень вопросов к экзамену…………………………………………200

2

**1. Глоссарий для учебного модуля**

**Государственный образовательный стандарт** – совокупность норм и правил, определяющая образовательный минимум содержания образовательных программ, базовые требования к качеству подготовки выпускников, предельно допустимую учебную нагрузку обучающихся;

**Квалификация** – формальный результат процесса оценки и признания, компетентным органом достижения индивидом результатов обучения по установленным стандартам; **Компетенция** – заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика (обучаемого), необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере;

**Кредит** – условная мера трудоемкости основной профессиональной образовательной программы;

**Модуль** – часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания;

**Основная профессиональная образовательная программа** – совокупность учебно методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и организацию реализации образовательного процесса по соответствующей специальности;

**Профессиональный стандарт** - основополагающий документ, определяющий в рамках конкретного вида профессиональной деятельности требования к ее содержанию и качеству и описывающий качественный уровень квалификации сотрудника, которому тот обязан соответствовать.

**Результаты обучения** – компетенции, приобретенные в результате обучения по основной образовательной программе/модулю;

**Учебный модуль** — это логическое и приемлемое разделение труда в рамках профессии, работы или сферы труда, с четким началом и концом (закрытая и автономная единица как в отношении применения, так и оценки). Он представляет собой результат обучения и включает учебный материал, методы обучения и др. материалы, в т. ч. средства обучения и соответствующую техническую информацию;

**Цикл дисциплин** – часть образовательной программы или совокупность учебных дисциплин, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания.

**2. Список сокращений**

ИКИПК – Иссык-Кульский индустриально-педагогический колледж; УМ – Учебный модуль;

ПЦК – Предметно-цикловая комиссия;

ФОС- Фонды оценочных средств;

СРС - Самостоятельная работа студента;

СРСП - Самостоятельная работа студента под руководством преподавателя.

3

**3. Рабочая учебная программа (силлабус)**

**1. Информация об учебном модуле**

Наименование учебного модуля – УМ 11 «**Организация педагогического взаимодействия с участниками педагогического процесса**»

*Трудоемкость учебного модуля* - 6 кредитов (180 часов)

*Расписание учебного модуля* – 5 семестр – 6 аудиторных часов в неделю Из них:

- Дисциплина – **“Развитие социальных и коммуникативных компетенции обучающихся”**

Трудоемкость учебной дисциплины - 4 кредита (120 часов)

- Дисциплина- **“Взаимоотношение с коллегами и обучающимися”** Трудоемкость учебной дисциплины - 2 кредит(60 часов)

**2. Информация о преподавателе**

Мамбетова Айнура Билаловна –преподаватель

**3. Литература**

**Основная литература:**

1. Л.А. Колмогорова. Формирование коммуникативной компетентности личности. Учебное пособие.2015

2. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования: коллективная монография под ред. Е. В. Коротаевой — Новосибирск: ЦРНС, 2010

3. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Инстит

**Дополнительная литература:**

1.Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия: Москва- 2004г. 2. Иванчикова, Т. В. Речевая компетентность в педагогической деятельности - М.: Флинта, Наука, 2010.

3. Сальникова, О. А. Совершенствование коммуникативной компетенции учителя - М.: Флинта, НОУ ВПО МПСИ, 2011.

4.Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень

5.В.С.Елагина, Е.Ю Немудрая Основы педагогического общения 2012 Учебное пособие

6. С.А. Учурова. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе УрФУ, 2011 Екатеринбург

**4. Пререквизиты учебного модуля:**

Учебный модуль 9 Организация учебно-производственного процесса и осуществление педагогического контроля и оценки освоения программ подготовки квалифицированных рабочих

**5. Постреквизиты учебного модуля:**

Учебный модуль 12 Обеспечение качества образования и организаций профориентационной работы

**6. Описание учебного модуля**

***Цели обучения учебного модуля*:**

- развить социальные и коммуникативные навыки, необходимые для работы с обучающимися как в индивидуальном, так и в аудиторном режиме;

- сформировать у студентов навыки педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса, способствующие эффективному управлению педагогическим взаимодействием участников образовательного процесса. ***Результаты обучения учебного модуля:***

4

1) Обучающиеся будут способны вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств обучающего, а также диагностирование особенностей учебной аудитории;

2) Обучающиеся будут способны формировать навыки выбора соответствующей учебной задачи и ситуации стратегии, тактики и техники взаимодействия с обучающимися, организации их совместной деятельности для достижения определенных учебных значимых целей;

3) Обучающиеся будут способны идентифицировать себя с обучающимся для выстраивания эффективного коммуникативного взаимодействия и эмпатийно относится к нему.

4) Обучающиеся будут способны выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий; активизации личности обучающегося, развитие его деятельности; и др. 5) Обучающиеся будут способны вести учет и оценку результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности педагога; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющих задач. ***Сфера применения****:* в преподавании профессиональных дисциплин.

***Методы преподавания учебного модуля***: лекция, практические занятия, комбинированный урок.

***Методы изучения учебного модуля***: выполнение практических заданий; тесты; самостоятельная работа студентов.

**7. Тематический план по учебному модулю 11:**

| **Темы** | **Всего** | **Аудиторная работа** | **Самостоятельная работа студента**  **СРС** |
| --- | --- | --- | --- |
| часы | часы | часы |
| Глава 1: Развитие социальных и коммуникативных компетенций обучающихся. | 120 | 72 | 48 |
| Глава 2: Взаимоотношения с коллегами и обучающимися | 60 | 36 | 24 |
| **Итого** | **180**  **(6 кредитов)** | **108** | **72** |

**8. Политика курса:**

Соблюдать общее этические нормы поведения в общественных местах; соблюдать правила поведения студентов в колледже; не пропускать занятий без уважительной причины; все пропуски занятий должны быть отработаны, включая пропуски по уважительным причинам (способ отработки определяет преподаватель); не опаздывать на урок более, чем на 5 минут; запрещается пользоваться телефоном во время урока (исключение составляет: использование телефона в качестве калькулятора; обучение в онлайн-режиме).

**9. Оценивание:**

- оценка «***5 (отлично)***» выставляется за глубокое и полное овладение содержанием учебного материала, в котором студент легко ориентируется; понятийным аппаратом, умение связать теорию с практикой, решать практические задачи, высказывать и обосновывать свои суждения. Отличная оценка предполагает грамотное, логическое

5

изложение ответа (как в устной, так и в письменной форме), качественное внешнее оформление;

- оценка «***4 (хорошо)***» выставляется студенту за полное освоение учебного материала, владение понятийным аппаратом, осознанное применение знаний для решения практических задач, грамотное изложение ответа, но в содержании и форме ответа имеются отдельные неточности;

- оценка «***3 (удовлетворительно)***» выставляется студенту, который обнаружил знание и понимание основных положений учебного материала, но излагает его неполно, непоследовательно, допускает неточности в определении понятий, в применении знаний для решения практических задач, не умеет доказательно обосновывать свои суждения;

- оценка **«*2 (неудовлетворительно)*»** выставляется студенту, имеющему разрозненные, бессистемные знания, не умеющему выделить главное и второстепенное, допускающему ошибки в определениях, понятиях, искажающему их смысл, беспорядочно и неуверенно излагающему материал.

6

**4. Курс лекций (учебные материалы) по учебному модулю**

**Расширенный тематический план по учебному модулю**

| **№**  **тем** | **Наименование разделов и тем** | **Количество часов на тему** | | | | | **СРС**  **Задания по занятиям** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Всего | лекции | Практ. | СРС | №  занятий |
|  | **Глава 1. Развитие социальных и коммуникативных компетенции обучающихся** | | | |  | |  |
| 1 | Введение. Компетентностный подход. | 2 | 2 | - |  | №1 (лк) |  |
| 2 | Виды и классификация компетенций. | 6 | 4 | - | 2 | №2-3  (лк) | **Урок 2-3 Домашнее задание:**  Напишите “Группу ключевых компетенций по А.В.Хуторскому”. |
| 3 | Психолого-педагогическая характеристика самостоятельной работы. | 4 | 2 | - | 2 | № 4 (лк) | **Урок 4 Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 4 | Классификации исследователей по  самостоятельной работе. | 2 | 2 | - |  | №5 (лк) |  |
| 5 | Социальная компетентность личности как педагогическая проблема. | 6 | 4 |  | 2 | №6-7  (лк) | **Урок 6-7 Домашнее задание:**  Заполнить таблицу. |
| 6 | Функции социальной компетентности. | 4 | - | 2 | 2 | №8 (пр) | **Урок 8. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 7 | Структурные компоненты социальной компетентности. | 4 | 2 | - | 2 | №9 (лк) | **Урок 9. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 8 | Педагогический подход к социальной компетентности. | 4 | 2 | - | 2 | №10 (лк) | **Урок 10. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 9 | Психолого-педагогические аспекты возрастной динамики развития социальной компетентности обучающихся в образовательном процессе. | 8 | 4 | - | 4 | № 11-12  (лк) | **Урок 11-12 Домашнее задание:**  Напишите эссе на тему: “Мои жизненные планы”. |
| 10 | Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности обучающихся. | 6 | 4 | - | 2 | № 13-14  (лк) | **Урок 13-14 Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 11 | Принципы организации в групповой работе в образовательном процессе. | 6 | 4 | - | 2 | №15-16  (лк) | **Урок 15-16 Домашнее задание:**  Напишите условия эффективного проведения групповой учебной работы. |
| 12 | Изучение эффективности групповой учебной работы в развитии социальной компетентности обучающихся. | 6 | 4 | - | 2 | №17-18  (лк) | **Урок 17-18. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |

7

| 13 | Методики, используемые для измерения содержательных элементов социальной компетентности. | 4 | - | 2 | 2 | №19 (пр) | **Урок1 9. Домашнее задание:**  Оформить тест-опросник Томаса-Килманна на поведение в конфликтной ситуации. |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 14 | Методы работы с группой по принятию решений. | 8 | 4 | - | 4 | №20-21  (лк) | **Урок 20-21. Домашнее задание:**  Выполнить реферат на одну из форм или методов групповой работы. Например: деловые игры, ролевые игры, организационно- деятельностная игра**.** |
| 15 | Понятие и содержание коммуникативной компетентности. | 6 | 4 | - | 2 | № 22-23  (лк) | **Урок 22-23. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 16 | Коммуникативное воздействие и принципы. | 4 | 2 | - | 2 | №24 (лк) | **Урок 24. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 17 | Ресурсы коммуникативного воздействия. | 6 | 4 | - | 2 | №25-26  (лк) | **Урок 25-26. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 18 | Речевое воздействие как аспект  профессиональной коммуникативной  компетентности. | 6 | 4 | - | 2 | №27-28  (лк) | **Урок 27-28. Домашнее задание:**  Какие способы речевого воздействия являются цивилизованными и могут применяться? |
| 19 | Требования к речи. | 4 | 2 | - | 2 | № 29 (лк) | **Урок 29. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 20 | Приемы речевого воздействия  профессиональной коммуникативной  компетентности. | 4 | - | 2 | 2 | №30 (пр) | **Урок 30. Домашнее задание:**  Проработка приемов речевого воздействия. |
| 21 | Понятие общения как коммуникационного процесса. | 4 | 2 | - | 2 | № 31 (лк) | **Урок 31. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 22 | Классификация видов общения. | 6 | 4 | - | 2 | № 32-33  (лк) | **Урок 32-33. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 23 | Коммуникативные барьеры общения. | 6 | 4 | - | 2 | № 34-35  (лк) | **Урок 34-35. Домашнее задание:**  Напишите коммуникативные барьеры общения для вашей профессии. |
| 24 | Жанры профессиональной педагогической коммуникации. | 4 | 2 | - | 2 | №36 (лк) | **Урок 36. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
|  | **Всего: 4 кредита** | **120** | **66** | **6** | **48** |  |  |
|  | **Глава 2. Взаимоотношения с коллегами и обучающимися** | | | | | |  |
| 25 | Научные основы педагогики взаимодействий. | 4 | 2 | - | 2 | №37 (лк) | **Урок 37. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 26 | Определение педагогического взаимодействия. | 6 | 4 | - | 2 | №38-39  (лк) | **Урок 38-39. Домашнее задание:**  Напишите структурные компоненты взаимодействия. |

8

| 27 | Взаимоотношения и их особенности. | 4 | 2 | - | 2 | №40 (лк) | **Урок 40. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 28 | Основы педагогического общения: функции и стили. | 4 | 1 | 1 | 2 | №41  (комб) | **Урок 41. Домашнее задание:**  Напишите отрицательные модели общения. |
| 29 | Сущность делового общения. | 4 | 2 |  | 2 | №42(лк) | **Урок 42. Домашнее задание:**  Выполнить презентацию на тему «Моя профессия». |
| 30 | Педагогическая этика, техника и такт. | 6 | 4 | - | 2 | №43-44  (лк) | **Урок 43-44**. **Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 31 | Особенности педагогического коллектива. | 4 | 2 | - | 2 | №45 (лк) | **Урок 45**. **Домашнее здание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 32 | Конфликты в педагогическом коллективе. | 4 | 2 | - | 2 | №46 (лк) | **Урок 46. Домашнее задание:**  Напишите пути разрешения конфликтов. |
| 33 | Межличностные отношения как результат педагогического взаимодействия. | 6 | 4 |  | 2 | №47-48  (лк) | **Урок 47-48. Домашнее задание:**  Напишите “Пути улучшения межличностных отношений”. |
| 34 | Конфликты в образовательном процессе: виды, пути решения, приемы и примеры. | 4 | 1 | 1 | 2 | №49  (комб) | **Урок 49. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы |
| 35 | Этика взаимоотношений педагога с  обучающимися. | 6 | 2 | 2 | 2 | № 50-51  (комб.) | **Урок 50-51. Домашнее задание:**  Проработка конспекта пройденной темы. |
| 36 | Основные формы взаимодействия педагога с родителями обучающихся. | 6 | 4 | - | 2 | № 52-53  (лк) | **Урок 52-53. Домашнее задание:**  Напишите какие бывают формы работы с родителями. |
| 37 | Социально-педагогическое сопровождение обучающихся. | 2 | 2 | - | - | №54 (лк) |  |
|  | **Всего: 2 кредита** | **60** | **32** | **4** | **24** |  |  |
|  | **Итого – 6 кредита** | **180** | **98** | **10** | **72** |  |  |

9

**Раздел 1. Развитие социальных и коммуникативных компетенций обучающихся**

**Тема 1. Введение. Компетентностный подход**

**Занятие 1 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Введение. Компетентностный подход. Понятие компетенций. Компетенция и компетентность.

**Предыдущие знания обучающихся:** Психология в образовательной деятельности. Общая и профессиональная педагогика.

**Результаты обучения:** Обучающиеся будут способны определять коммуникативные компетенции, выявлять сущность, структуру и значение. Повышать психолого педагогическую компетентность как условие повышения педагогической культуры учителя.

**Информация по теме*:***

Каждый педагог в своей практике неоднократно сталкивался с ситуациями, когда учащийся получает задание, но, прочитав его, не может понять, в чем его суть; не может применить определенный набор знаний (фактов), которым он обладает, к решению конкретной задачи и теряется в нестандартной ситуации; при выполнении коллективного задания не может согласовать свою позицию и действия с действиями других и т.д. Типичная ситуация, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций, извлекать главное из прочитанного или прослушанного и др. требует перехода на новую парадигму компетентностно ориентированного образования.

О компетентностном подходе к образованию много говорят и пишут, особенно в последние годы, когда завершена работа над новыми проектами государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования. Последнее поколение стандартов образования построено на основе требований компетентностного подхода, суть которого заключается в усилении ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции стандарта. Причем речь идет не только о достижении предметных образовательных результатов, но, прежде всего, о формировании личности обучающихся, овладении ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

**Компетентностный подход** — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Компетентностно-ориентированное образование – не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция общего и профессионального образования на изменившиеся социально экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят над предметный характер, отличаются универсальностью.

К числу таких принципов относятся следующие положения:

10

➢ Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся.

➢ Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

➢ Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

➢ Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых обучающимися на определённом этапе обучения. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В.И. Байденко), другие – над профессиональными, базисными квалификациями (А.М. Новиков), третьи – ключевыми компетенциями (Э.Ф. Зеер).

Среди основных функций компетенций, на основании их роли и места в обучении можно выделить следующие:

- отражать социальную востребованность на молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;

- быть условием реализации личностных смыслов обучающихся в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;

- задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности; - задавать опыт предметной деятельности обучающихся, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;

- быть частью содержания различных учебных предметах и образовательных областей в качестве метапредметных элементов содержания образования; - соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

- представлять собой интегральные характеристики качества подготовки обучающихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

**Что такое компетенция?**

**Компетенция** (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определённый класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). В данном понимании компетенция используется при оценке персонала.

**Определение 1**

| **Компетенция –** это область вопросов, в которой человек осведомлен и обладает определенными знаниями, опытом. |
| --- |

**Определение 2**

| **Определение компетенции в педагогике –** это интегрированный результат овладения содержанием образования, выраженного в готовности ученика применить усвоенные знания, навыки, умения, способы деятельности определенных жизненных ситуаций для решения теоретических и практических задач. |
| --- |

Знание человеком соответствующей компетенции **–** это компетентность в педагогике. Компетенция рассматривается в качестве заданной нормы образовательной

11

подготовки, в компетентность – качество личности, необходимое для плодотворной и эффективной деятельности в определенной области.

Главной особенностью компетенции как педагогического явления являются не специфические предметные знания и абстрактные общепредметные мыслительные операции, а определенные жизненные навыки и умения, в которых нуждается человек.

Единых определения и перечня ключевых компетенций не существует. Это обуславливается рассматриванием компетенции в качестве заказа общества на подготовку граждан.

**Умения учиться как основная компетенция в педагогике**

Умение учиться способно запрограммировать личный опыт на самостоятельное обучение. Обучающийся, умеющий обучаться самостоятельно, предопределен для индивидуальной и творческой работы.

Предложенная педагогическая компетенция – это предположение наличия: ➢ самостоятельного определения обучающимися цели учебно-познавательной деятельности или принятия цели, предложенной педагогом;

➢ четкого планирования деятельности;

➢ организации времени и работы для достижения поставленных целей; ➢ нахождения и отбора нужных знаний, способов, которые помогут в решении задач; ➢ последовательности выполнения действий, приемов и операций;

➢ осознания своей деятельности и ее совершенствование;

➢ владения умениями, навыками самоконтроля и самооценки.

**Компоненты компетенции**

Что такое компетенция в образовании? Это интегральный результат взаимодействия компонентов:

➢ **мотивационного,** который выражен наличием глубокой заинтересованностью в определенном виде деятельности, наличием личностных смыслов для решения определенной задачи;

➢ **целевого,** связанного с умениями выстраивать реальные личные цели, составлять планы, проекты, формировать определенные действия, поступки для достижения желаемого результата;

➢ **ориентационного,** который предусматривает учет деятельности;

➢ **функционального,** предполагающего применение знаний, умений, способов деятельности, информационной грамотности как основу для формирования собственных вариантов действий, принятия решений;

➢ **контрольного,** заключающегося в имеющихся четких измерителях процесса деятельности и его результатов, совершенствования действий согласно цели; ➢ **оценочного**, имеющего связь с самоанализом и адекватной оценкой. **Компетентность и чем она отличается от компетенции**

Что значит компетентность и чем она отличается от компетенции знает не каждый специалист. Понятие «компетентности» включает в себя образование, умения, навыки и опыт работы сотрудника. Другими словами, его способность выполнять конкретный вид работы. По сути, компетентность и компетенция — схожие термины. Под первым подразумевают совокупность знаний, их наличие у человека. А под вторым — умение использовать эти знания в ходе трудовой деятельности.

Существует несколько других подходов к определению компетенций: ➢ Американский подход: рассматривает компетенции как модель поведения работника. Сотрудник демонстрирует высокие результаты, если у него есть нужные навыки и знания.

➢ Европейский подход: рассматривает компетенции как описание рабочих задач и ожидаемых результатов работы. То есть способность действовать в соответствии с принятыми стандартами.

12



*Рис. 1.1. Отличие компетенции от компетентности*

Как происходит формирование компетентности

Главное для формирования компетентности специалиста — профильное образование. В дальнейшем приобретенные на практике знания и умения дополняют исходный уровень компетентности. Все это можно представить в виде формулы.

| **Компетентность = знаю + умею + хочу + делаю** |
| --- |

Обобщенное представление о компетентности как научной категории мы рассмотрим на основе анализа некоторых определений понятий "компетентность", "компетенция", "образовательная компетенция", взятых из разных источников:

➢ компетентность - качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным; ➢ компетентность - способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность;

➢ компетентность - потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием;

➢ компетентность — это обладание определённой компетенцией, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения;

**Группы компетенций и их структура.**

**И.А. Зимняя** выделила три основные группы компетенций:

*1.* ***Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:***

- *компетенции здоровьесбережения*: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

- *компетенции ценностно-смысловой ориентации* в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

- *компетенции интеграции*: структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения, приращения накопленных знаний;

13

- *компетенции гражданственности*: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

- *компетенции самосовершенствования*, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

*2****. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы*:**

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество; толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол); социальная мобильность;

- компетенции в общении (устном, письменном): диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

*3.* ***Компетенции, относящиеся к деятельности человека:***

- компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

**Вопросы для закрепления:**

1. Что такое компетентностный подход?

2. Что такое компетенция? Перечислите компоненты компетенции?

**Литература:**

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.

**Тема 2. Виды и классификация компетенций**

**Занятие 2 -3 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Виды и классификация компетенций. Образовательная компетенция. Общепредметные компетенции. Предметные компетенции

**Предыдущие знания обучающихся:** Компетентностный подход. Понятие компетенций. Компетенция и компетентность.

**Результаты обучения:** Обучающиеся будут способны определять классификацию и виды компетенций.

**Информация по теме*:***

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в

14

деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения обучающимися. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки обучающихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

**Образовательная компетенция** – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающихся по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

Определив понятие образовательных компетенций, следует выяснить их иерархию. В соответствии с разделением содержания образования на общее *метапредметное* (для всех предметов), *межпредметное* (для цикла предметов или образовательных областей) и *предметное* (для каждого учебного предмета), существует трехуровневую иерархия компетенций:

**1) ключевые компетенции** - относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

**2*)* общепредметные компетенции** – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

**3*)* предметные компетенции** - частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения. ***1.Что такое "ключевые компетенции»?***

Сам термин «ключевые компетенции» (кеу skills) указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. В то же время владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере профессиональной и общественной деятельности, в том числе и в личной жизни. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой области деятельности.

Проблема отбора базовых (ключевых, универсальных) компетенций является одной из центральных для образования. Все ключевые компетенции отличаются следующими характерными *признаками:*

*Во-первых,* они многофункциональны, овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной профессиональной или социальной жизни. *Во-вторых,* ключевые компетенции метапредметны и междисциплинарны, они носят обобщенный характер в силу чего легко переносимы в различные ситуации, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.

*В-третьих*, ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.

*В-четвертых*, ключевые компетенции многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

15

Ключевые компетенции опираются на универсальные знания, умения, обобщенный опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений. Универсальными, по мнению Л.Н. Боголюбова, являются фундаментальные знания, включающие в себя широкие теоретические обобщения, основные научные категории. Например, в математике к таким понятиям относится понятие «число», в физике – «энергия», в истории – «государство» и пр., а универсальные умения – это обобщенные способы деятельности.

Перечень ***ключевых образовательных компетенций*** определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающихся, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

***Ключевые компетенции: европейский вариант.***

***Изучать:***

• уметь получать пользу из опыта;

• организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их;

• организовывать свои собственные приемы изучения;

• уметь решать проблемы;

• самостоятельно заниматься своим обучением.

***Находить:***

• запрашивать различные базы данных;

• опрашивать окружение;

• консультироваться у эксперта;

• получать информацию;

• уметь работать с документами и классифицировать их.

***Думать:***

• организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий;

• критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; • уметь противостоять неуверенности и сложности;

• занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; • видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа;

• оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой;

• уметь оценивать произведения искусства и литературы.

***Сотрудничать:***

• уметь сотрудничать и работать в группе;

• принимать решения – улаживать разногласия и конфликты;

• уметь договариваться;

• уметь разрабатывать и выполнять контракты.

***Браться за дело:***

• включаться в проект;

• нести ответственность;

• входить в группу или коллектив и вносить свой вклад;

• доказывать солидарность;

• уметь организовывать свою работу;

• уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами. ***Адаптироваться:***

• уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; • доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений;

• показывать стойкость перед трудностями;

• уметь находить новые решения.

16

Представим еще одну точку зрения на рассматриваемый вопрос. Исходя из основных целей общего образования, а также структуры социального опыта, опыта личности, основных видов деятельности обучающихся **А. В. Хуторской** выделяет семь групп ключевых компетенций для общего образования:

С данных позиций ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

• **Ценностно-смысловые** компетенции.

• **Общекультурные** компетенции.

• **Учебно-познавательные** компетенции.

• **Информационные** компетенции.

• **Коммуникативные** компетенции.

• **Социально-трудовые** компетенции

• Компетенции **личностного самосовершенствования**

➢ **Ценностно-смысловые компетенции**. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами обучающихся, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения обучающихся в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

➢ **Общекультурные компетенции**. Круг вопросов, по отношению к которым обучающий должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения обучающимися научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

➢ **Учебно-познавательные компетенции**. Это совокупность компетенций обучающегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, обще-учебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам обучающий овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

➢ **Информационные компетенции**. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности обучающихся по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

➢ **Коммуникативные компетенции**. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми, и событиями, навыки

17

работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучающий должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для обучающихся каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

➢ **Социально-трудовые компетенции** означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Обучающий овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

➢ **Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам обучающий. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

**2. *Общепредметные компетенции***

Общепредметные компетенции имеют отношение к различным областям учебных дисциплин и образовательных сфер. Наличие таких компетенций основано на владении приоритетными предметными понятиями и приемами осуществления деятельности в области учебной дисциплины.

Развитие общепредметных компетенций обучающихся основывается на формировании навыков разрешения проблем, посредством освоения научных данных, пользующихся популярностью, теоретических понятий, признанных фактов, касающихся различных образовательных направлений и сфер.

Это предполагает обучение способам проведения анализа художественной литературы, лингвистического и стилистического оформления текста, выявление причинно-следственных связей между историческими событиями и процессами, государственными преобразованиями, политическими решениями. Кроме того, предполагается развитие речевых навыков, позволяющих применять средства речи, для разрешения задач построения коммуникативных связей и отношений, выражать свои мысли и формулировать точку зрения, делать умозаключения и строить грамотные монологи и диалоги.

В сфере одной учебной дисциплины ее содержание, разделы и приемы деятельности выступают основным условием развития интеграционных взаимосвязей, организации интегрированного процесса обучения, интегрированных учебных дисциплин.

18



*Рис. 1.2. Виды общепредметных компетенций*

***3. Предметные компетенции***

Предметные компетенции предполагают определенное описание и навыки развития в области конкретной учебной дисциплины. У обучающихся формируются способности использования конкретных знаний, информационных источников, умений и приемов, которые отвечают требованиям освоения той и ли иной учебной дисциплины или решения определенного круга задач.

Предметная компетенция охватывает навыки педагогов и обучающихся в рамках определенной учебной дисциплины. Например, при изучении какого-то языка, предметная компетенция будет иметь следующую структуру:

➢ Языковая компетенция;

➢ Речевая компетенция;

➢ Коммуникативная компетенция;

➢ Социокультурная компетенция;

➢ Профессиональная компетенция.

От содержания предметных компетенций зависит качество образования. Предметная компетенция является многогранной системой, адаптированной для разрешения основных образовательных целей и задач.

Как система, она имеет следующий вид:

➢ Совокупность теоретических научных знаний;

➢ Навыки практической деятельности и способы действия по определенному образцу; ➢ Развитие опыта применения креативного подхода в образовательной сфере, позволяющего применять эффективные решения в проблемных ситуациях; ➢ Развитие ценностного восприятия и эмоционального отношения к природным, социальным процессам, отдельной личности.

**Профессиональная компетенция**

Профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Формирование профессиональной компетентности — процесс постепенный и непрерывный. Его можно разбить на следующие этапы:

1.Получить специальное образование.

2.Приобрести практические знания и навыки.

3.Повысить квалификацию, пройти специальные курсы и тренинги.

4.Приобрести профессиональный опыт.

5.Достичь профессионализма в своей сфере.

По мере накопления опыта, приобретения новых знаний и навыков совершенствуется компетентность работника. В начале этот процесс модерируется педагогами, далее — наставниками, HR-менеджерами (специалисты по управлению

19

персоналом компании) и руководством. Успешность процесса во многом обусловлена личностью самого сотрудника.

**Профессиональная компетентность специалиста**

- цель образования, профессиональной подготовки;

- промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста,

осуществляющего свою профессиональную деятельность;

- способность специалиста применять научные и практические знания к

предмету профессиональной деятельности;

- высокое качество трудовой деятельности на основе знаний и умений,

владения способами выполнения деятельности;

- широкая общая и специальная эрудиция;

- постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки;

- индивидуальный стиль и индивидуальные способы самоутверждения в

профессиональной среде;

- психологическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и

ответственно;

- обладание человеком способностью и умением выполнять определенные

трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека.

*Рис. 1.3. Содержание понятия профессиональной компетентности*

***Виды профессиональной компетентности:***

***Специальная компетентность.***

Владение объемом знаний, достаточным для осуществления профессиональной деятельности на должном уровне. Кроме того, к данному виду относится способность работника к адекватной оценке собственного профессионального уровня и умение проектировать свое развитие как специалиста.

***Социальная компетентность****.* Уровень социальной компетентности определяет умение работника эффективно выстраивать отношения с коллегами, планировать совместные действия. Навыки эффективной коммуникации, соблюдение корпоративной культуры и ответственность за результаты труда, — все это входит в понятие социальной компетентности.

***Индивидуальная компетентность****.* Умение рационально организовать труд, тайм менеджмент, стремление к личностному росту, — основные компоненты индивидуальной компетентности. Работники с высоким уровнем индивидуальной компетентности менее подвержены эмоциональному выгоранию, способны работать в условиях цейтнота. Каждый вид компетенций включает в себя набор навыков, знаний, умений. Они проявляются у сотрудников в разной степени. Можно определить, насколько развит тот или иной специалист, обратив внимание на индикаторы его поведения при выполнении должностных обязанностей.

**Содержание этапов формирования профессиональных компетенций** Таблица 1

| **№** | **Этап** | **Содержание этапа** |
| --- | --- | --- |
| **1** | **Диагностический** | 1.Определение уровня сформированности общеучебных навыков, необходимых для освоения профессиональной компетенции. |

20

|  |  | 2.Диагностика личностных мотивов, ценностей, целей профессионального образования. 3.Диагностика индивидуальных особенностей, детерминирующих эффективность учебной деятельности. |
| --- | --- | --- |
| **2** | **Мотивационно ценностный** | Формирование и развитие мотивации профессионального образования, формирование ценностно-смыслового отношения к профессии и профессиональному образованию |
| **3** | **Теоретический** | Формирование системы знаний, практических умений, обеспечивающих эффективность профессиональной компетенции. |
| **4** | **Практический** | Применение знаний, умений, практических действий в учебных, учебно-профессиональных и нестандартных ситуациях. |
| **5** | **Контрольно**  **аналитический** | Контроль и оценка сформированности профессиональной компетенции, коррекция по необходимости, проектирование дальнейшего развития. |

Профессиональная компетентность педагогов отличается по своему структурному устройству в зависимости от определенной дисциплины, специфики организации учебного процесса, технологии и методов преподавания.

**Вопросы для закрепления:**

1. Что такое ключевые компетенции?

2. Какова роль общепредметных компетенций?

3. Назовите структуру предметной компетенции?

**Домашнее задание:**

Напишите “Группу ключевых компетенций по А.В.Хуторскому”.

**Литература:**

1. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. — М.: Издательство «Эйдос»;

**Тема 3. Психолого-педагогическая характеристика самостоятельной работы Занятие- 4 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Актуальность самостоятельной работы. Характерные признаки и подходы самостоятельной работы. Роль самостоятельной работы в формировании профессиональных компетенций студентов.

**Предыдущие знания обучающихся**: Виды компетенции. Образовательная компетенция. Общепредметные компетенции. Предметные компетенции

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны понять значимость самостоятельной работы в формировании профессиональных компетенций.

**Информация по теме*:***

Самостоятельная работа – планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно исследовательская работа обучающихся, выполняемая во внеаудиторное (аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его

21

непосредственного участия (при частичном непосредственном участии преподавателя, оставляющем ведущую роль за работой студентов).

Самостоятельная работа студентов в колледже является важным видом учебной деятельности студента. Самостоятельная работа студентов играет значительную роль в рейтинговой технологии обучения. Государственным стандартом предусматривается, как правило, 40% часов из общей трудоемкости дисциплины на самостоятельную работу студентов (далее СРС).

**Цель** самостоятельной работы студентов – овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности. Самостоятельная работа студентов способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня.

Задачами СРС являются:

➢ систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений студентов;

➢ углубление и расширение теоретических знаний;

➢ формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;

➢ развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности; ➢ формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

➢ развитие исследовательских умений;

➢ использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, на практических и лабораторных занятиях, при написании курсовых и выпускной квалификационной работ, для эффективной подготовки к итоговым зачетам и экзаменам.

Повышение значимости самостоятельной работы студентов в процессе их профессиональной подготовки доказывается не только нормативно-законодательными документами, но и ростом педагогических исследований по данной проблематике. Актуальность самостоятельной работы как формы образования и формирования готовности студентов к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности является современной проблемой, не вызывающей сомнений. Так, Н.В. Горденко подчеркивает, что самостоятельная работа является главным резервом повышения качества подготовки специалистов. Современный выпускник, успешный на рынке труда, должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность, быть способным самостоятельно определять сложность профессиональной задачи в любых условиях. Сформированность необходимых личностных качеств будущего специалиста и профессиональных компетенций требует высокого уровня самостоятельности выпускника на этапе профессиональной подготовки.

Самостоятельная работа в своем педагогическом смысле призвана решать множество образовательных задач и задач личностного развития. К образовательным задачам относятся такие, как приобретение (закрепление, углубление, контроль) знаний, формирование умений, развитие метапредметных навыков или навыков в рамках конкретной дисциплины. К личностным задачам, решаемым в процессе самостоятельной работы, следует отнести: формирование и развитие самостоятельных навыков работы (формулирование задачи, постановка цели, нахождение и отбор информации, выбор решения, принятие решения, принятие ответственности за решение). Следовательно, самостоятельная работа, как форма образовательного процесса, призвана решать не только дидактические задачи, но и общепедагогические, и личностные; формировать и развивать

22

профессиональные компетенции, способствовать развитию личности как будущего специалиста, профессионала.

Характерные ***признаки*** самостоятельной работы:

− это существенная составляющая часть образовательного процесса; − это форма образовательного процесса, которая может осуществляться аудиторно и внеаудиторно;

− это самостоятельная познавательная активная деятельность обучающихся без прямого руководства педагога;

− это деятельность, которая осуществляется самостоятельно при руководящей роли педагога, планирующего и контролирующего ее выполнение

Н. В. Сметанина определяет самостоятельную работу «…*как сложный и непрерывный вид учебной деятельности студентов, который осуществляется как на занятиях, так и во время самостоятельной подготовки»*. Автор подчеркивает роль педагогического руководства преподавателей в организации самостоятельной работы, а также значение собственно самостоятельной работы, которая позволяет углубить, осмыслить, систематизировать полученный материал; совершенствовать приобретенные навыки и умения. Для эффективной самостоятельной работы в процессе профессионального саморазвития, по мнению Н. В. Сметаниной, необходимо гибкое, целенаправленное руководство преподавателя, овладение навыками и эффективными методами самостоятельной деятельности студентами. Данное определение, вероятно, более подходит для аудиторной самостоятельной работы, поскольку отмечает углубление и осмысление уже полученных знаний. Кроме того, в данном определении нечетко прослеживается связь профессионального саморазвития и самостоятельной работы.

Е. И. Сахарчук в своих работах, давая определение самостоятельной работе студентов, напротив, подчеркивает, что это свободная деятельность, эффективность которой определяется самоконтролем, рефлексией, целенаправленностью, активностью, самоорганизацией со стороны студентов. Собственно самостоятельная работа инициируется студентами с позиции «индивидуальных внутренних познавательных мотивов в наиболее удобное с их точки зрения время».

Не претендуя на полноту анализа понятия самостоятельной работы, можно выделить *четыре ведущих подхода* в его определении.

**Деятельностный подход** – самостоятельная работа как частный вид деятельности, самостоятельно организуемая в силу индивидуальных мотивов познавательного, личностного, профессионального развития, свободная в выборе времени, объема и средств, самоконтролируемая, опосредованная внешним управлением преподавателя.

**Субъектный подход** предполагает обращение к индивидуально-психологическим детерминантам. К психологическим детерминантам относится, прежде всего, саморегуляция. Как отмечает И. А. Зимняя, понятие саморегуляции было введено и обосновано И. П. Павловым, Н. А. Бернштейном, П. К. Анохиным, О. А. Конопкиным, А. К. Осницким в отношении человека как совершенной, самосовершенствующейся, саморегулируемой системы. В контексте саморегуляции студент должен уметь ставить цели самостоятельной работы, уметь проектировать, планировать процесс самостоятельной деятельности, определять необходимые условия, выбирать средства для ее осуществления.

И. А. Зимняя дает определение самостоятельной работе с позиции **личностно деятельностного подхода**. В рамках данного подхода самостоятельная работа обусловлена внутренней мотивацией субъекта, его целенаправленностью на освоение учебного материала, стремлением к результату, способностью к планированию и структурированию объема и задач самостоятельной деятельности. Следовательно, эффективность самостоятельной работы зависит не только от уровня сформированных навыков и умений самостоятельной деятельности, но и от уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности.

23

Рассматривая самостоятельную работу как предмет нашего исследования, нельзя не обратить внимания на собственно понятие «самостоятельный», который указывает на решающую роль личных усилий и личностный характер деятельности, в чем и заключается смысл субъектности.

В методологии самостоятельной работы **личностно-ориентированный подход** абсолютно оправдан.

Проведённый анализ определений позволяет выделить некоторые составляющие самостоятельной работы, имеющие место во всех определениях.

*Во-первых*, самостоятельная работа является управляемым (в период обучения) видом самостоятельной образовательной деятельности, которая имеет место до, вовремя и после организованного образовательного процесса и является движущей силой перманентного процесса самообразования.

*Во-вторых*, самостоятельная работа — это процесс, который зависит от управляющей, руководящей роли преподавателя.

*В-третьих*, самостоятельная работа, ее эффективность обусловлена личностными качествами студентов (мотивацией, целенаправленностью, познавательной и деятельностной активностью, самостоятельностью, саморегуляцией).

*В-четвертых*, эффективность самостоятельной работы студентов, ее характер зависят от условий ее организации. К таким условиям могут относиться степень управления преподавателем, характер содержания заданий и задач самостоятельной работы, степень обеспеченности (информационная и техническая база, методическое сопровождение, навыки самостоятельной деятельности студентов

ь

т

с

а

ч

к

а

к

,

а

т

о

ба

р

я

а

н

ь

л

е

т

я

о

т

с

о

м

а

с

б

о

ь

т

с

а

ч

и

я

и

н

а

в

о

з

а

р

бо

о

м

а

с

➢ внутренне мотивированная

деятельность

м

е

и

➢ целенаправленная, с личностным

л

а

я

е

с

а

т

с

смыслом

а

м

е

в

е

ц

а

у

➢ относительно свободная, без помощи

д

з

о

о

и

р

➢ самоорганизуемая во времени

п

н

е

а

п

г

р

➢ саморегулируемая (планирование,

о

р

п

г

о

я

о

,

контроль)

а

н

я

ь

м

а

➢ самосознание, рефлексивность,

л

е

м

е

у

е

т

р

я

самодисциплина

а

и

л

в

л

в

о

о

а

з

р

р

а

т

п

р

н

У

о

к

*Рис. 1.4. Составляющие самостоятельной работы*

В логике нашего исследования необходимо выявить структуру и типологию самостоятельной работы для того, чтобы определить возможности самостоятельной работы студентов для формирования профессиональных компетенций. Такая логика рассуждений позволит нам выйти на педагогические условия эффективности самостоятельной работы студентов в формировании профессиональных компетенций.

В структуре самостоятельной работы, опираясь на анализ определений, мы выделяем следующие компоненты с двух позиций:

− *с позиции преподавателя: планирование*, отбор учебных задач, контроль, анализ, обеспечение (информацией, источниками, средствами);

− *с позиции студента:* сформированность необходимых личностных качеств (самостоятельность, саморегуляция, самоконтроль, самооценка, рефлексия); сформированность навыков учебной деятельности (навыки самостоятельной работы, основные учебные действия (учебно-познавательная мотивация, целеполагание (личностный смысл), проектирование, планирование, анализ, синтез).

24

Классификация видов самостоятельной работы в педагогической литературе представлена также достаточно широко, что вполне обосновано, поскольку за основание классификации могут быть выбраны различные параметры в зависимости от предмета исследования. В дидактическом аспекте чаще всего применяется классификация по степени самостоятельности обучающихся или по типу учебного задания. Так, среди видов самостоятельной работы выделяют работы по подражанию, тренировочные работы, упражнения, работы творческого характера, исследовательские работы и другие.

И. Т. Сыроежкин, который взял в основание дидактическую цель и выделил три типа работ.

-Первый тип работ определен целью приобретения новых знаний;

-второй тип работ - целью совершенствования знаний (повторение, закрепление, применение);

-третий тип работ - целью проверки знаний .

Другой автор, В. П. Стрезикозин, предлагал в основу классификации положить характер учебной деятельности обучающихся, что позволило ему выделить такие самостоятельные работы, как: работа с учебником и учебной книгой; со справочной литературой (статистическими сборниками, справочниками по отдельным отраслям знаний, словарями, энциклопедиями и пр.); решение и составление задач; учебные упражнения; сочинения и описания; наблюдения и лабораторные работы; работы с использованием иллюстраций, карт, схем, графиков и раздаточного материала; графические работы.

И. И. Малкин в основу предлагаемой классификации самостоятельных работ помещает характер познавательной деятельности обучающихся: *репродуктивные, познавательно-поисковые, познавательно-практические самостоятельные работы*.

-К первому типу автор относит воспроизводящие, тренировочные, обзорные и проверочные самостоятельные работы;

-ко второму типу – подготовительные, констатирующие, экспериментально поисковые логически-поисковые самостоятельные работы;

-к третьему – учебно-практические и общественно-практические.

Таким образом, классификация самостоятельной работы в научно-педагогическом дискурсе представлена весьма разнообразно, что в целом оправдано, учитывая полифункциональность и многосторонность данного явления. В зависимости от аспекта исследования самостоятельной работы как педагогического явления выбирается соответствующее основание для классификации. Следовательно, оценить правомерность той или иной классификации невозможно.

В своей работе И. В. Ребро выделяет также три вида самостоятельной работы по параметру организации последней*: традиционная, аудиторная и индивидуальная* самостоятельная работа студентов.

***Под традиционной*** автор понимает домашнюю подготовку, направленную на закрепление знаний и умений, которые были сформированы в аудиторной учебной деятельности. Особенностью данной самостоятельной работы является автономность студентов в выборе времени и средств для выполнения работы. Ее целью является самостоятельное более глубокое рассмотрение изучаемого материала до степени свободного оперирования. В качестве форм данного типа самостоятельной работы автор называет самостоятельную подготовку к занятиям и контрольным формам - лекциям, семинарам, лабораторному практикуму, зачетам и экзаменам, выполнение докладов, сообщений, рефератов, курсовых работ и проектов.

***К аудиторной самостоятельной работе*** студентов автором причисляются различные формы контролирующих педагогических заданий, как: тестирование, зачет, опрос, уcтный или письменный коллоквиум, лабораторный практикум, экзамен. Иными словами, аудиторная самостоятельная работа носит контролирующий характер, позволяющий определить уровень освоения учебного материала, специфической

25

особенностью данного типа работ является руководящая, целенаправленная, контролирующая и корректирующая деятельность преподавателя.

***Индивидуальная самостоятельная работа*** студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени и в удобном для студента месте и требующая поисковых и исследовательских умений студента. Ее целью является развитие поисково-исследовательской компетентности студента, формирование способности к самообразованию и самореализации. Формами такой работы могут быть подготовка сообщений по материалам, не входящим в аудиторную форму образования, доклада на конференцию, исследовательского проекта, выпускной квалификационной работы.

**Вопросы для закрепления:**

1. Какова актуальность самостоятельной работы?

2. Какие ведущие подходы самостоятельной работы вы знаете?

3. Назовите виды самостоятельной работы?

**Домашнее задание:**

Проработка конспекта пройденной темы.

**Литература:**

1. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень

**Тема 4. Классификация исследователей по самостоятельной работе Занятие 5 ( лекция)**

**Ключевые вопросы:** Классификация исследователей по самостоятельной работе.

**Предыдущие знания обучающихся:** Аактуальность самостоятельной работы. Характерные признаки и подходы самостоятельной работы.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны понять классификацию самостоятельной работы.

**Информация по теме*:***

*Е. Я. Городецкая* классифицирует самостоятельную работу по параметру характера заданий: *репродуктивная, реконструктивная,* частично *поисковая* и *творческая* самостоятельные работы.

В определениях автора **репродуктивная** самостоятельная работа выполняется по образцу, методике; **реконструктивная** является частично продуктивной, предполагает **частичный** самостоятельный поиск студентами средств, информации, форм самостоятельной работы; вид **творческая самостоятельная** работа предполагает полностью самостоятельную деятельность студентов в решении учебного задания. Данная классификация может отвечать и требованиям уровневой характеристики самостоятельной работы студентов. Подобно данной классификации предлагается классификация *Ю. Г. Титовой.* Автор выделяет

-первый тип работ - по образцу, включающие дословное воспроизведение учебной информации или частично преобразующее;

-второй тип самостоятельных работ - это реконструктивно-самостоятельные работы; -третий тип - самостоятельные работы эвристического характера;

-четвертый тип работ включает работы, носящие творческий или исследовательский характер самостоятельной работы студентов.

26

Е. Н. Трущенко в своей классификации по параметру характера самостоятельной работы выделяет возрастание сложности по трем уровням, что созвучно классификации, предложенной Е. Я. Городецкой.

На первом репродуктивном (тренировочном) уровне, по мнению Е. Н. Трущенко, обучающиеся выполняют работы по образцу, цель которых заключается в закреплении знаний, отработке умений и навыков. С точки зрения таксономии образовательных задач, студент выполняет следующие когнитивные функции: узнавание, осмысление, запоминание.

На втором, реконструктивном уровне, студент работает с материалом самостоятельно, составляя планы, конспекты, тезисы, рефераты, сообщения, иными словами самостоятельно конструирует известный ему материал.

Третий, творческий или поисковый уровень самостоятельной работы студентов, требует от студента самостоятельной активной познавательной деятельности. Студент на данном уровне должен уметь самостоятельно находить, отбирать, конструировать новую информацию. Для выполнения самостоятельной работы на данном уровне подходят такие формы, как исследовательские, проблемные, творческие учебно-профессиональные задания (по типу кейса, проекта), а также курсовые и квалификационные работы.

Поскольку основополагающий фактор самостоятельной работы — это самостоятельность студента, как личностное качество, которое формируется и развивается в векторе к самостоятельной деятельности специалиста, то, следовательно, самостоятельная работа выступает механизмом формирования и развития самостоятельной деятельности (в дальнейшем - профессиональной). В этом смысле самостоятельную работу, как основу самостоятельной деятельности студентов, можно понимать, как моделирование будущей профессиональной деятельности. Следовательно, освоение навыков самостоятельной деятельности и оценки ее эффективности в процессе самостоятельной работы является залогом успешной профессиональной деятельности выпускников.

**Примеры самостоятельной работы студентов по задачам формирования профессиональной компетенции**

Таблица 2

| **Компонент**  **профессиональной компетенции** | **Задачи самостоятельной работы, обеспечивающей формирование**  **профессиональных**  **компетенций** | **Примеры** |
| --- | --- | --- |
| Мотивационно  ценностный | Формирование устойчивой ценности выбранной  профессии, развитие  мотивации к  профессиональной  деятельности,  профессиональному  образованию | Эссе, анализ документов, анализ нормативной документации в профессиональной области в печати и в электронных ресурсах,  исследовательская работа,  составление учебно  профессиональных памяток,  рекомендаций, советов |
| Когнитивный | Формирование знаний и  понимания профессиональной компетенции | Исследовательская работа,  подготовка тематических  сообщений, поиск ответов на проблемные вопросы, рефератов, подготовка доклада на учебно научную, учебно  профессиональную конференцию |
| Деятельностный | Отработка и закрепление умений, операций, | Работа с электронными  информационными ресурсами и |

27

|  | практических действий  формируемой компетенции | ресурсами Интернет,  исследовательская работа, работа с нормативными документами, создание проспектов, проектов, моделей; проектирование и  моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности, лабораторный  практикум. |
| --- | --- | --- |
| Личностный | Формирование навыков  самостоятельной  деятельности, саморегуляции, самоорганизации | Подготовка к предметным и  учебно-профессиональным  конкурсам, интеллектуальным и деловым играм, олимпиадам, подготовка к зачетам и экзаменам, участие в конференциях |
| Рефлексивный | Формирование навыков самоанализа, самоконтроля | Домашний контрольный тест, домашние контрольные работы с ответами и на взаимопроверку (по два варианта на выбор), аннотирование, реферирование, рецензирование текста; составление глоссария, кроссворда или  библиографии по конкретной теме; работа с компьютерными программами |

В работах Н. В. Солововой и О. Ю. Калмыковой приводится разнообразие современных форм и видов заданий для самостоятельной работы студентов. Авторы классифицируют задания по параметру дидактической цели: овладение знаниями, закрепление и систематизация знаний, формирование умений, формирование компетенций. *К первой группе* форм самостоятельной работы авторы относят работу:

- с текстами учебников, дополнительной литературы, нормативных и законодательных документов, аудио- и видеозаписей, профессиональных и популярных статей.

Студентам могут быть предложены составление *плана, плана-конспекта, опорной схемы, сравнительной таблицы, поисковая работа с электронными информационными ресурсами и ресурсами Интернет.*

*Ко второй группе* заданий для самостоятельной работы по закреплению и систематизации знаний авторами причисляются такие формы самостоятельной работы, как: -обработка конспекта лекции, статьи;

-разработка схем, таблиц, глоссария, ребусов, кроссвордов для систематизации учебного материала;

-выполнение тестовых заданий; ответы на контрольные вопросы; аннотирование, реферирование, рецензирование текста;

- составление списка источников, в том числе электронных ресурсов по изучаемой теме;

-работа с компьютерными программами и др.

**Формирование умений** в процессе самостоятельной работы возможно при выполнении *задач и упражнений различного уровня сложности; составлении таблиц, чертежей, схем; выполнении расчетно-графических работ; подготовки газеты, электронной презентации, сайта, телепередачи, выставки; выполнении проектов, моделей; составлении памяток, рекомендаций, советов, кодексов, рецензий и др.*

28

**Формирование компетенций** в процессе самостоятельной работы студентов, по мнению авторов, возможно при выполнении следующих заданий:

-подготовка эссе, написание сочинения;

-составление тематических сообщений к семинару, доклада на конференцию; -выполнение рефератов;

-решение учебно-профессиональных задач;

-участие в деловых, учебно-ролевых, имитационных играх;

-участие в учебно-научных и учебно-практических конференциях;

-проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности, экспериментальная работа;

-рефлексивный системный анализ профессиональных умений с использованием аудио-, видеотехники и компьютерных расчетных программ и электронных практикумов; -подготовка курсовых и дипломных работ.

Таким образом, актуальность модернизации самостоятельной работы как формы образовательного процесса обусловлена несколькими факторами.

*Во-первых*, повышением роли самостоятельной работы и увеличением времени для ее реализации, закрепленного в нормативных документах.

*Во-вторых,* СПО КР предопределяет роль и отведенное на самостоятельную работу время, но не дает конкретных рекомендаций по ее организации, по достижению компетентностно-ориентированного характера самостоятельной работы.

*В-третьих*, абитуриенты характеризуются разным уровнем подготовки к самостоятельной деятельности, что требует индивидуального подхода к организации самостоятельной работы и педагогических усилий для коррекции образовательных возможностей студентов. *В-четвертых*, применение психологического подхода к организации самостоятельной работы позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов (различные познавательные способности, различный темп, различный стиль обучения, различные мотивы освоения профессиональных компетенций и др.), что не всегда используется преподавателями.

**Вопросы для закрепления:**

1. Как классифицируется самостоятельная работа по Е. Я. Городецкой? 2. При выполнение каких заданий в процессе самостоятельной работы студентов формируются компетенции?

**Литература:**

1. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень

**Тема 5. Социальная компетентность личности как педагогическая проблема Занятие 6-7 (лекции)**

**Ключевые вопросы:** Социальная компетентность личности. Человеческий капитал. Компоненты социальной компетентности

**Предыдущие знания обучающихся:** Классификации исследователей по самостоятельной работе.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны определять социальную компетентность профессионально педагогической деятельности.

29

**Информация по теме*:***

Социальная компетентность личности есть интегративное социальное качество личности, включающее в свой состав ясное ценностное понимание социальной действительности, конкретное социальное знание как руководство к действию, субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности (в системе социальных институтов, норм и отношений) согласно должному уровню культуры, нравственности и права.

**Социальная компетенция** - социальные навыки (обязанности), позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

Основу социальной компетентности составляют знания об обществе, правилах и способах поведения в нем.

Социальная компетентность**-** устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, эмоционального реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, прогнозировать межличностные события.

Социальная компетентность **-** степень подготовленности педагога к профессионально-педагогической деятельности в сфере общения с обучающимися и их родителями, коллегами и руководителями, представителями различных организаций и общественности. Социальная компетентность проявляется как умение строить бесконфликтные отношения, способность к сотрудничеству и использованию разнообразных возможностей для улучшения воспитания обучающихся и решения возникающих проблем, а также как высокая личная ответственность за свои действия, обязательства перед другими людьми, причастными к решению педагогических задач. Социальная компетентность развивается на основе личных черт характера, соблюдения правил общения и знания юридических возможностей (прав и обязанностей) своих собственных и людей, вовлекаемых в педагогический процесс. Социальная компетентность – составная часть профессиональной компетентности.

Компетентность социальная- показатель характеристики уровня овладения личностью кругом социально-психологических знаний и нравственно-правовых оценочных суждений, позволяющих успешно адаптироваться и активно действовать в том или ином социальном окружении, например, в ситуации официального делового общения, в трудовом коллективе.

Развивающемуся современному обществу нужны образованные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность в ситуациях выбора, способные к сотрудничеству, обладающие большой мобильностью, динамизмом, конструктивностью, высоким чувством ответственности за судьбу страны, готовые к социальному взаимодействию.

Социальная компетентность является одним из важнейших видов компетентностей, так как, во-первых, по мнению И.А. Зимней, все компетентности социальны в широком смысле, ибо они формируются в социуме; во-вторых, она является одной из важных ключевых компетентностей выпускника учебного заведения, так как представляет собой систему компетентностей, необходимых для успешной адаптации личности к социуму, обеспечивая профессиональный и личный успех.

Опираясь на мнение А.К. Марковой, можно сделать вывод, что социальная компетентность, как правило, определяется содержанием профессиональной деятельности специалистов, а также является залогом ее успешности.

Социальная компетентность по-разному трактуется в современной психолого педагогической литературе. Одни авторы, определяя социальную компетентность, отдают предпочтение социальным знаниям, другие -освоению умений и выработке различных поведенческих сценариев, третьи считают важным дополнить необходимые знания и умения вполне определенными психологическими качествами и способностями. Ряд

30

авторов в содержании социальной компетентности на передний план выдвигают определенные свойства личности (табл.3).

Определение социальной компетентности учеными

Таблица 3

| **Автор** | **Социальная компетентность – это** |
| --- | --- |
| Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова (2005) | Знания, умения и навыки конкретного индивида, приобретенные и усвоенные им в результате взаимодействия с социумом, и его способность ориентироваться в социальной среде |
| Д.А. Почебут  (2007) | Способность к конструктивному использованию социальных знаний, умений и навыков для успешного создания системы формальных и неформальных социальных связей, обеспечивающих адаптацию и самореализацию в системе социальных взаимоотношений |
| Г. Э. Белицкая (2009) | Знания, умения и навыки конкретного индивида, приобретенные и усвоенные им в результате взаимодействия с социумом, и его способность ориентироваться в социальной среде |
| В.Н. Куницина (2003) | Система знаний о социальной действительности и о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая конъюнктуру; действуя по принципу «здесь и сейчас и наилучшим образом»; извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств |
| Г.И. Сивкова  (2001) | Наличие уверенного поведения, которое реализуется различными автоматизированными навыками, позволяющими человеку гибко менять свое поведение в зависимости от складывающейся ситуации |
| Е.М. Ефимова (2012) | Социальная активность, готовность к изменениям, к  самоопределению, а также совокупность личностных качеств человека, позволяющих ему свободно ориентироваться в динамично меняющейся социокультурной среде |
| О.Н. Мачехина (2007) | Это комплекс знаний о социальной действительности, социальных умений и навыков, социально-личностных характеристик, уровень сформированности, которых у каждого человека позволяет ему выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации и эффективно выполняя заданную социальную роль |
| В.В. Цветков  (2002) | Социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно  взаимодействовать с социумом, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, а также участвовать в социально значимых проектах и продуктивно выполнять различные социальные роли |
| И.П. Гладилина, М.В. Жирова,  О.С. Михно  (2012) | Совокупность качеств личности, социальных знаний и умений, которые обеспечивают положительную интеграцию в социум в процессе творческого решения социальных задач и выполнения социальных ролей |
| Е.В. Коблянская (1995) | Понимание отношения «Я - общество», умение выбрать правильные социальные ориентиры, умение организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами |
| Н. В. Калинина (2006) | Интегративное личностное образование, объединяющее в систему знания человека об обществе и самом себе, умения, навыки поведения в обществе, а также отношения, проявляемые в личностных качествах человека, его мотивациях, ценностных ориентациях, позволяющих интегрировать внутренние и внешние |

31

|  | ресурсы для достижения социально значимых целей и решения проблем |
| --- | --- |
| А.В. Спирин  (2010) | Сложная динамическая интегральная система личностных качеств, обеспечивающая их способность действовать в социуме с учетом позиций других людей |
| И.А. Зимняя  (2003) | Собирательное понятие, определяющее уровень социализации человека, высший уровень его социальной активности и освоения действительности; моральную и правовую зрелость личности; личностное свойство, обеспечивающее взаимоотношения человека с миром на основе его отношения к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности, отношения к обществу, проявляющееся во взаимодействии человека с другими людьми, отношения к деятельности |
| М.И. Лукьянова (2001) | Сознательное выражение личности, проявляющееся в ее убеждениях, взглядах, отношениях, мотивах, установках на определенное поведение, в сформированное личностных качеств, способствующих конструктивному взаимодействию |
| В.М. Басова  (2008) | Интегративное качество личности, сформированное в процессе обучения, воспитания, общения, деятельности, которое находит свое выражение в способности и готовности человека к просоциальным действиям, к социальному взаимодействию, в умении выстраивать отношения с другими людьми |
| С.А. Учурова  (2007) | базисная интегративная характеристика личности, отражающая ее достижения в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающая овладение социальной ситуацией и дающая возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами |

Вопрос о социальной компетентности актуален в силу ряда обстоятельств общего и частного характера. С ростом влияния *человеческого капитала* увеличивается значение образования, подготовки специалистов.

**Человеческий капитал** (англ. *human capital*) — совокупность знаний, умений, навыков, использующихся для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом.

Образовательная политика, учитывает не только общенациональные интересы, но и общие тенденции мирового развития, влияющие на систему образования, в частности: ➢ расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает

необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; ➢ значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности; ➢ возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70– 80% национального богатства, что, в свою очередь, обусловливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения. Способность к политическому и социальному выбору, коммуникабельность и толерантность, опережающее развитие образования предполагают социальную компетентность личности. Но, с точки зрения теоретической, главным, на наш взгляд, является понятие человеческого капитала. Человеческий капитал есть живое, личностное или субъективное бытие символического капитала в виде культурно развитых продуктивно-творческих сил человека, благодаря которым люди начинают производить как люди – производить не просто цемент, сталь или прибыль, а культурно воспроизводить полноту своей жизни во всем богатстве человеческой субъективности.

32

Рассмотрев множество трактовок понятия «социальная компетентность», учитывая и общую тематическую направленность многих определений, мы вывели свое определение данного понятия, которое наиболее полно отражает представление о социальной компетентности как части профессиональной компетентности: ***социальная компетентность – это интегративное свойство личности, позволяющее человеку адаптироваться, конструктивно и бесконфликтно взаимодействовать в современном обществе, продуктивно решать профессиональные задачи и проигрывать различные социальные роли.***

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме позволяет выделить следующие компоненты социальной компетентности: *мотивационный, когнитивный, деятельностно-коммуникативный и рефлексивный.*

**Мотивационный компонент** включает в себя:

➢ наличие потребности во взаимодействии и общении, позитивная установка на собеседника, на социальное взаимодействие;

➢ готовность акцентировать внимание на позитивных изменениях или событиях, связанных с поведением и деятельностью человека;

➢ положительная мотивация к взаимодействию, направленность на достижение результатов в значимой деятельности, ценностное отношение к себе и другим; **Когнитивный компонент** (рефлексия знания и понимания) включает в себя: ➢ знания основ социологии, педагогики, психологии и этики, необходимые для успешной адаптации в профессиональной деятельности и социальной жизни;

➢ знание сущности и содержания процесса общения, его особенности в деятельности специалиста гуманитарного профиля;

➢ знание социально-психологических и этических проблем общения; ➢ умение эффективно строить отношения с различными категориями людей; – определение барьеров общения и формирование условий для их успешного преодоления;

➢ знание вопросов делового этикета;

➢ знание основ планирования профессиональной карьеры.

**Деятельностно-коммуникативный компонент** (рефлексия действий) включает в себя:

➢ умение устанавливать межличностные связи;

➢ умение решать психологические задачи, возникающие в процессе общения с клиентами, коллегами, руководством;

➢ умение правильно оценивать вербальную и невербальную экспрессию во взаимоотношениях с другими людьми;

➢ умение согласовывать свои действия с действиями других субъектов деятельности; ➢ умение вести деловую беседу, дискуссию и участвовать в данных формах делового общения;

➢ способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации;

➢ навыки эффективного общения в практической деятельности специалиста гуманитарного профиля;

➢ способность субъекта брать ответственность за свои действия.

**Рефлексивный компонент** (рефлексия чувств) включает в себя:

➢ умение сознательно контролировать свою деятельность (учебную и профессиональную) и уровень собственного развития, личностных достижений; ➢ способность мысленного восприятия позиции собеседника;

➢ способность и умение осмысливать свою профессиональную деятельность, оценивать свои умения.

**Вопросы для закрепления:**

1. Какова роль социальной компетенции?

33

2. Что означает человеческий капитал?

3. Какие компоненты социальной компетенции вы знаете?

**Домашнее задание:** Заполните таблицу 4

Таблица 4

| № | Компоненты социальной  компетентности | Определение (сущность) |
| --- | --- | --- |
| 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| 3 |  |  |
| 4 |  |  |

**Литература:**

1. С.А. Учурова. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе УрФУ, 2011 Екатеринбург

**Тема 6. Функции социальной компетентности**

**Занятие -8 (практическое)**

**Цель:** Научить применять определения уровня сформированности социальной компетентности обучающихся, состоящий из анкеты, шкалы оценки уровня социальной компетентности.

**Предыдущие знания обучающихся:** Социальная компетентность личности. Человеческий капитал. Компоненты социальной компетентности.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны определять функции и сферы социальной компетентности.

**Информация по теме*:***

**Исследователями определены функции социальной компетентности** Таблица 5

| **Функция** | **Содержание** |
| --- | --- |
| Прикладная | Применение социальных знаний и умений в практической жизнедеятельности |
| Адаптационная | Реализация человеком своей потребности, возможности, способности вступать во взаимодействие с другими членами общества, социальными микрогруппами, институтами, организациями и обществом в целом |
| Интегративная | Возможность быть принятым в сообщество, социальную группу, общество и т.д. |
| Ориентационная | Выбор того или иного направления в своей деятельности, как социальной, так и профессиональной |
| Статусная | Получение индивидом определенного социального статуса, адекватного его знаниям и умениям, что позволяет человеку занять соответствующее место в обществе |
| Ролевая | Освоение индивидами социальных ролей и усвоение ими социокультурных норм |

В современных исследованиях выделяют *три основных сферы* проявления социальной компетентности личности в зависимости от уровня взаимодействия: на

34

социальном уровне в системе «человек - общество», на межличностном в системе «человек - человек» и на профессиональном в системе «человек - профессиональная среда». **Сфере *«человек - общество»*** соответствует социально-ролевой аспект социальной компетентности, проявляющийся в соответствии поведения определенной социальной роли, которая принимается человеком (роль студента, ученого, врача и т. д.). В связи с этим социальная компетентность -качественная характеристика процесса социализации личности, важнейшее условие эффективной адаптации человека к новым обстоятельствам жизни.

**Сфере «человек - человек**» соответствует коммуникативный аспект социальной компетентности. В этом аспекте социальная компетентность проявляется в умении ориентироваться в ситуациях общения, взаимодействовать с непосредственным социальным окружением, правильно определять личностные особенности людей и выбирать адекватные способы общения с ними. Сущность социальной компетентности состоит в способности и готовности личности устанавливать контакты с другими людьми, поддерживать их в меняющемся социальном окружении. Таким образом, социальная компетентность близка к понятию «компетентность в общении».

**Сфере «человек - профессиональная среда»** соответствует профессиональный аспект социальной компетентности, и она рассматривается как профессионально значимое качество, определяющее степень соответствия знаний, умений и навыков человека социальным требованиям профессии. Это, в первую очередь, актуально для профессий, связанных с общением.

**Задание**

А. А. Новиковым был разработан инструментарий определения уровня сформированности социальной компетентности обучающихся, состоящий из анкеты, шкалы оценки уровня социальной компетентности (см.таб.6). Уровень сформированности социальной компетентности оценивался согласно результатам положительного выбора из предложенных вариантов ответа: **«всегда», «иногда», «никогда».**

**Оценка и определение уровня социальной компетентности (шкала)** Таблица 6

| **Варианты**  **ответов:** | **Количество**  **избраний-баллы:** | **Оценка и уровень сформированности**  **социальной компетентности:** |
| --- | --- | --- |
| ВСЕГДА | 26-35 (включая 4 вопрос № ответа-1) | Социальная компетентность сформирована достаточно хорошо - «высокий» уровень |
| ВСЕГДА | 16-25 | Социальная компетентность сформирована средне - «средний» |
| ВСЕГДА | Ниже 16 | Социальная компетентность сформирована недостаточно - «низкий» уровень |

Анкета определения уровня сформированных социальных компетентностей студентов состоит из следующих вопросов:

**1. Оцените честно свои умения, действия в коллективном взаимодействии:** Таблица 7

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. Предлагаю собственные идеи в решении проблем |  |  |  |
| 2. Проявляю интерес к точке зрения членов команды |  |  |  |
| 3. Помогаю группе достичь результата |  |  |  |

35

| 4. Стремлюсь достичь консенсуса |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 5. В случае возникновения конфликта стремлюсь его разрешать |  |  |  |

**2. Оцените, пожалуйста, следующие свои действия:**

Таблица 8

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. Работаю (учусь) для того, чтобы быть хорошим студентом (не отстающим) |  |  |  |
| 2. Учусь (работаю), чтобы быть лучшим  студентом, получать высокую стипендию |  |  |  |
| 3. Учусь (работаю) только для удовлетворения уровня знаний |  |  |  |

**3. Оцените, пожалуйста, следующие свои качества:**

Таблица 9

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. Уверен в своих силах и возможностях |  |  |  |
| 2. Работаю с неудачами, делаю выводы, не боюсь ошибаться |  |  |  |
| 3. Уверен в успехе своих намерений, отвечаю за свои действия |  |  |  |

**4. Поставьте галочку или обведите кружком тот вариант ответа, который соответствует вашему типу поведения в следующих ситуациях:**

Таблица 10

|  | **Варианты ответов:** |
| --- | --- |
| 1. | В стрессовых ситуациях помогаю другим сохранять спокойствие, веру в успех. Мобилизую товарищей, организую к выполнению необходимой работы |
| 2. | Реагирую спокойно на сложные ситуации. Эффективно работаю под давлением, сохраняя качество работы, спокойствие и объективизм |
| 3. | Не контролирую эмоции, срываюсь, разговариваю на повышенных тонах, теряю объективность, самообладание в стрессовых ситуациях |
| 4. | Избегаю людей или ситуации, которые провоцируют негативные эмоции, замыкаюсь в себе. Не могу выполнять какую -либо работу в напряжённой ситуации, требуется время, чтобы успокоиться |

**5.Оцените Ваши действия в принятии решений:**

Таблица 11

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. В принятии решений оцениваю ситуацию, руководствуюсь здравым смыслом |  |  |  |

36

| 2. Чтобы принять решение учитываю мнения других, оцениваю ситуацию с позиции «не навреди» |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |

**6. В оценивании креативности укажите, пожалуйста:**

Таблица 12

| **Варианты ответов:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. В любой деятельности (учеба, работа и др.) стараюсь проявлять творчество, воображение |  |  |  |
| 2. Слежу за инновациями в интересующей меня сфере деятельности, профессии и других сферах |  |  |  |

**7. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:**

Таблица 13

| **Варианты:** | **да** | **нет** |
| --- | --- | --- |
| 1.Умею правильно выражать свои мысли |  |  |
| 2.Умею вести деловую переписку |  |  |
| 3.Умею изъясняться на иностранном языке, наладить контакт |  |  |

**8. В оценке социальной активности, укажите следующие свои действия:** Таблица 14

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. Слежу за политической и международной  обстановкой |  |  |  |
| 2. Выражаю активную гражданскую позицию. Отслеживаю события в стране, включая правовые, законодательные и др. новшества |  |  |  |
| 3. Разбираюсь в происходящих социальных и экономических процессах в стране |  |  |  |

**9. Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:**

Таблица 15

| **Варианты ответов:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1.Постоянно повышаю свой профессиональный уровень: читаю спец. литературу, обсуждаю тематику с экспертами и т.д. |  |  |  |
| 2.Читаю интересующую меня литературу, стараюсь повысить свой культурный уровень, уровень энциклопедических знаний и т.д. |  |  |  |
| 3.Проявляю интерес к не профессиональным видам деятельности (спорт, вокал, шахматы и т.д.) |  |  |  |

**10. В оценке информационной грамотности, укажите, пожалуйста:**

37

Таблица 16

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1. Способен адекватно анализировать и воспринимать информацию |  |  |  |
| 2. Применяю в работе современные информационные технологии |  |  |  |

**11. В оценке взаимодействия с представителями других культур, укажите:** Таблица 17

| **Варианты:** | **всегда** | **иногда** | **никогда** |
| --- | --- | --- | --- |
| Взаимодействие с представителями других  национальностей, культур и вероисповедования вызывает у меня чувство нетерпимости |  |  |  |
| Принимаю и интересуюсь культурой  людей, с которыми общаюсь |  |  |  |

**12.Оцените, пожалуйста, свои качества:**

Таблица 18

|  | **качество**  **выражено**  **достаточно**  **высоко** | **качество выражен о среднее** | **качество**  **выражено**  **недостаточно** |
| --- | --- | --- | --- |
| 1.Мотивация на успех |  |  |  |
| 2.Духовность, культура, гуманность |  |  |  |
| 3.Приверженность здорового обр. жизни |  |  |  |
| 4.Творческое воображение, креативность |  |  |  |
| 5.Самообладание, устойчивость,  толерантность |  |  |  |
| 6.Образованность |  |  |  |
| 7.Работоспособность, трудолюбие, ответственность |  |  |  |
| 8.Доброжелательность |  |  |  |

• К определению социально-коммуникативной компетентности относятся вопросы анкеты № № 1,4,7. Социально-коммуникативную компетентность определяют компетенции, способствующие успешному взаимодействию в команде.

• уровень самоконтроля, стрессоустойчивости, самообладания определяется вопросом № 4;

• уровень коммуникативности - вопросом № 7;

• индивидуально-личностную компетентность определяют вопросы №№ 2, 3, 5, 6, 9, 12 авторской анкеты;

• компетенцию: «Уверенность в себе, своих силах, своих действиях» можно оценить посредством ответов на вопрос № 3;

38

• вопрос № 5 позволяет оценить компетенцию: «Умение принимать решения»; • вопрос № 6 - компетенцию: «Креативность, творческое воображение»; • компетенцию: «Потребность личностного роста, самообразования, саморазвития» определяет вопрос № 9.

• ответы на вопрос № 12 позволяют оценить личностные качества. • политическую и социально-экономическую компетентность определяет вопрос № 8 - «Социальная активность»;

• поликультурную компетентность определяет вопрос № 11 - «Взаимодействие с представителями других культур».

• информационно-инструментальную компетентность определяет вопрос № 10. • автором разработаны «вспомогательные шкалы» оценки уровня сформированности всех вышеобозначенных компетенций.

**Вопросы для закрепления:**

1. Перечислите функции социальной компетенции?

2. Назовите сферы проявления социальной компетенции?

**Домашнее задание:**

Проработка конспекта пройденной темы

**Литература:**

1. В.С. Елагина, Е.Ю Немудрая Основы педагогического общения. Учебное пособие 2012 **Тема 7. Структурные компоненты социальной компетентности**

**Занятие -9 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Структурные компоненты социальной компетентности. Критерии и эмпирические показатели социальной компетентности

**Предыдущие знания обучающихся:** Функции социальной компетентности. Сферы проявления социальной компетентности личности. Анкета.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны согласовывать интересы личные и общие, сотрудничать, работать в коллективе.

**Информация по теме*:***

Под структурой социальной компетентности понимаются ее основные компоненты и различные содержательные уровни.

Структура компетентности –это ее составные элементы или стороны (аспекты, грани) ***С.З. Гончаров*** в структуре социальной компетентности выделяет такие структурные компоненты:

➢ аксиологический – в виде иерархии главных жизненных ценностей; ➢ гносеологический – верные социальные знания, необходимые для взаимодействия человека с самим собой (самовоспитание, саморазвитие), с другими людьми для оптимального решения социально значимых задач; такие знания предполагают методологическое, категориальное, рефлексивное и проективное мышление; такое мышление оперирует системными связями целого, что позволяет субъекту решать социальные задачи принципиально, *в общем виде и многообразно варьировать общее решение применительно к меняющимся частным ситуациям;*

39

➢ субъектный – готовность к самоопределению и самоуправлению, самодеятельности и нормотворчеству, умение порождать самостоятельно новые причинные ряды в социальной реальности и нести ответственность за принятое и сделанное;

➢ праксиологический (технологический), означающий умение осуществлять гуманитарно-социальные технологии и коммуникации в системе социальных норм, институтов и отношений; социальной компетентности выражается во владении техникой жизни в сферах личной, гражданской и профессиональной жизнедеятельности, в организованности и технологической конструктивности, в эффективной продуктивности в единицу времени.

Эти компоненты соотносятся следующим образом: ценности и знания выступают в роли *направляющей, регулятивной и управляющей* функций и непосредственно ориентируют на определенные действия (субъект знает, что делать согласно ценностям и знаниям); субъектные качества составляют личностную основу социальной компетентности; праксиологический компонент является результирующим – от него зависит эффективность операционально-практического включения субъекта в социальную действительность. Социальная компетентность есть операционально оформленная социальная (жизненная, экзистенциальная) методология личности. В ней решающим является не информация, а методология в сфере ценностей и знаний, антропологии и социологии. Ее отличительная особенность – синтез ценностей и технологий.

***В.Н. Куницына*** предлагает следующую структуру социальной компетентности: • Оперативная социальная компетентность - знание о социальных институтах и структурах, их представителей в обществе; представление о функционировании социальных групп, современной конъюнктуры, широты и требований современного репертуара ролевого поведения, общая социальная ориентация и осведомленность. • Вербальная компетентность - уместность высказываний, учет контекста и подтекста высказывания, отсутствие трудностей в письменной речи, вариативность интерпретации информации, хорошая ориентация в сфере оценочных стереотипов и шаблонов, множественность смыслов употребляемых понятий, метафоричность речи.

• Коммуникативная компетентность — владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету.

• Социально-психологическая компетентность - межличностная ориентация; представление о разнообразии социальных ролей и способов взаимодействия; умение решать межличностные проблемы; выработанные сценарии поведения в сложных, конфликтных ситуациях.

• Эго-компетентность - осознание своей национальной, половой, сословной, групповой принадлежности, знание своих сильных и слабых сторон, своих возможностей и ресурсов, понимание причин своих промахов, ошибок, знание о механизмах саморегуляции и умение ими пользоваться, практические психологические знания о себе, приобретенные в жизненном опыте.

Как отмечает ***Т.В. Антонова*** (1995), социальная компетентность состоит из следующих компонентов:

• мотивационно-эмоционального, включающего отношения к другому человеку как высшей ценности, проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; • когнитивного, связанного с познанием другого человека, способностью понять его

особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния;

40

• поведенческого, касающегося выбора адекватных ситуаций, способов общения, этически ценных образцов поведения.

***М.И. Лукьянова*** предлагает следующую структуру социальной компетентности: • мотивационно-ценностный компонент (мотивы социальной деятельности, сформированность мотивации, стремление к достижениям, установки на социальное взаимодействие, отношение к нравственным нормам, ценности общественного и личностного порядка);

• операционно-содержательный (знания, умения, навыки, позволяющие осуществлять критический анализ своих и чужих поступков, прогнозировать результат взаимодействия, осуществлять коммуникацию, влиять на других людей, ставить цели и добиваться их реализации);

• эмоционально-волевой (выбор решения, способность к самоконтролю и саморегуляции, готовность взять на себя ответственность, решительность, уверенность в себе).

**Соотнесение структурных компонентов и содержательных элементов социальной компетентности (по С.А. Учуровой)**

Таблица 19

| Структурные  компоненты  социальной  компетентности | Содержательные  элементы социальной компетентности | Признаки социальной компетентности |
| --- | --- | --- |
| Мотивационный | Мотивы, потребности, установки на социальное взаимодействие, эмпатия | Наличие потребности во взаимодействии и общении, позитивная установка на  собеседника, на социальное взаимодействие, готовность акцентировать внимание на позитивных изменениях или событиях, связанных с поведением и деятельностью человека, положительная мотивация к взаимодействию, направленность на  достижение результатов в значимой  деятельности, ценностное отношение к себе и другим |
| Когнитивный | Ролевая гибкость | Совокупность знаний об особенностях и стилях взаимодействия на деловых и личностных уровнях отношений, о системе правил регуляции совместных действий, групповой динамике, ролях, позициях, об особенностях поведения в процессе  взаимодействия и совокупность умений, обеспечивающих эффективное протекание взаимодействия в системе деловых и личностных отношений с учетом опыта, ценностей и социальных условий, знание о человеке и себе, знание норм и правил взаимодействия в обществе, осознание новых социальных ролей |

41

| Операционально Поведенческий  (деятельностный) | Коммуникативные  умения, способность к работе в группе | Совокупность коммуникативных и  интерактивных умений, готовность и способность понять и быть понятым другими, адекватное отражение контекста общения, выбор способов общения, образцов поведения, владение различными стилями общения на разных уровнях и умение их применять в соответствии с ситуацией, навыки социального поведения, актуализация социального опыта |
| --- | --- | --- |
| Рефлексивный | Ответственность,  способность к  разрешению конфликтов и проблем | Способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, видеть преимущества и слабые стороны любой позиции, адекватно интерпретировать поведение людей, критически оценивать эффективность взаимодействия, оценивать результаты совместной деятельности, принимать объективные решения и нести за это ответственность, анализ и регуляция конфликтов и проблем |

Наполнение компонентов социальной компетентности содержательными элементами во многом зависит от возраста, от проблемной группы и т.д. Критерии и эмпирические показатели социальной компетентности можно представить, следующим образом.

**1. Ценностное самосознание личности** - оно обнаруживается в ее умении выражать в понятиях избранные ценности, обосновывать их, оценивать события с позиций таких ценностей, определять в понятиях ценностные основы бытия человека, коллектива, Родины, государства, труда, собственности и др., своего социального статуса; выражать в понятиях свою культурную и иную самоидентификацию; в оформленном целеполагании, в социальной направленности поведения, в доминирующих элементах образа жизни.

**2. Конкретные социальные знания** - проявляются в методологичности, категориальности, рефлексивности, проективности и конструктивности (операциональной исполнимости) мышления, в умении понимать единое в многообразном, всеобщее в особенном, решать социальные задачи в общем виде и варьировать решения применительно к конкретным обстоятельствам.

**3. Субъектные качества** - проявляются в умении личности самоопределяться в актах мышления, воли, веры и чувств; в нравственных, политических, профессиональных и других отношениях; самостоятельно делать выбор, принимать решения, нести личную ответственность за принятое и сделанное, творчески моделировать новые социально значимые варианты действия и общения; в самоуправлении, самодеятельности, самовоспитании. Итоговый показатель субъектности – самостоятельность личности.

Итоговым показателем социальной компетентности является – умение человека согласовывать интересы личные и общие, корпоративно-профессиональные и государственные, кооперировать личные усилия с усилиями других, сотрудничать, работать в коллективе.

**Вопросы для закрепления:**

1. Какие структурные компоненты социальной компетентности выделяет С.З. Гончаров? 2. Назовите критерии и эмпирические показатели социальной компетентности?

**Домашнее задание:**

Проработка конспекта пройденной темы.

42

**Литература:**

1. С.А. Учурова. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе УрФУ, 2011 Екатеринбург

**Тема 8. Педагогический подход к социальной компетентности**

**Занятие 10 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Элементы социальной компетентности. Аспекты социальной компетентности.

**Предыдущие знания обучающихся:** Структурные компоненты социальной компетентности. Критерии и эмпирические показатели социальной компетентности

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны знать элементы и аспекты социальной компетентности как социально-компетентное поведение, специфику ситуаций, целереализацию, целесобразность.

**Информация по теме*:***

Изменения во всех областях жизни современного общества, в том числе в сфере образования, требуют критического осмысления происходящих процессов, выработки новых подходов, использования эффективных средств, квалифицированных исполнителей для реализации поставленных задач.

Одной из главных целей преобразований является интеграция нового поколения в общественную жизнь, повышение интереса к совершенствованию знаний, умений и навыков. Необходимо формировать у молодежи особые личностные качества, которые помогут преуспеть в профессиональной деятельности, во взаимодействии с окружающим миром.

Что такое современный специалист? Это информированный и компетентный человек. Каково значение слова «компетентный»? Вот его традиционное определение: *компетентный – знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области специалист. (Словарь русского языка. Ожегов С. И.)*

В современной науке существует также подход к определению социальной компетентности как «компетентного поведения».

Социально компетентное поведение – поведение человека, способствующее достижению его собственных целей в различных ситуациях, но одновременно с этим учитывается и социальную желательность этих целей.

Х. Шулер и Д. Бартелме выделяют четыре элемента для определения социальной компетентности в этом аспекте.

*Первый элемент* социальной компетентности – ***контекст взаимодействия (интеракции)****.* Социальная компетентность проявляется в интеракции индивидов, в их взаимодействии. Поведение в социальном контексте выбирается из определенного репертуара, но в соответствии с конкретной ситуацией. В различных ситуациях могут быть похожие данные, требования, поэтому и способы поведения будут похожими. Это предположение является основой для выделения *второго существенного элемента* – ***специфики ситуации***. Соответствие ситуации определяется здесь наличием правил и ожиданий определенного типа поведения. Основой для регулирования поведения выступают нормы и роли. Человек направляет свои действия на обнаруженные ролевые преимущества и представляет их в соответствии со специфическими требованиями ситуации.

43

Важным фактором при выборе и регулировании собственного поведения в интерперсональном контексте является попытка посредством интеракции достичь поставленной цели. По отношению к реализации целей и планов следует учитывать потребности и желания партнера. Следовательно*,* ***целереализация*** является также важным

*третьим элементом* компетентного поведения.

С целереализацией тесно связан еще один *четвертый элемент* компетентного поведения – ***целесообразность*** *–* так как для достижения цели необходимо выбрать соответствующие ей средства. Целесообразность и соответствие ситуации являются существенными характеристиками определения поведения как компетентного. Следовательно, можно предположить, что социально компетентным будет тот, чья деятельность в рамках общности адекватна ее ценностям и направлена на взаимодействие по решению реальных жизненно важных для общности и личности проблем. При этом действия, поведение человека соответствуют нормам общества, ориентированы на цель общности и способности человека реализуются адекватно ситуации.

Описанные выше элементы социально-компонентного поведения мы можем использовать при исследовании развития социальной компетентности обучающихся в образовательном процессе.

Во-первых, контекст взаимодействия характеризуется двусторонностью взаимодействий педагога и обучающихся, обучающихся между собой. Во-вторых, ситуация сама по себе является специфичной, поскольку образовательный процесс является целенаправленным специализированным процессом передачи накопленных прошлыми поколениями знаний и культурных ценностей. В-третьих, образовательный процесс преследует определенные цели, прописанные в нормативных документах, которые должны быть реализованы в силу того, что образование представляет собой и результат овладения обучающимися системой знаний, умений, навыков как основы личностного развития.

В-четвертых, динамическая характеристика образования связана с процессом достижения целей, способами получения результата, условиями и формами организации обучения и затраченными при этом усилиями.

Рассматривая социальную компетентность как социально-компетентное поведение, необходимо учитывать три аспекта, выделяемых зарубежными исследователями: *социально-ситуативный, эвалюативный, темпоральный.*

Охарактеризуем кратко **социально-ситуативный аспект**. Формирование и развитие социальной компетентности представляет собой процесс овладения алгоритмами деятельности, позволяющими человеку анализировать внешние предписания ситуации и осуществлять соответствующее влияние на нее, учитывая необходимость приспособления к социальным правилам, нормам, ожиданиям и неизбежность изменения социальных институтов. Социальная компетентность выступает в таком понимании как контекст зависимая переменная. Под социальной компетентностью в этом аспекте понимается – система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств.

**Эвалюативный аспект** раскрыт в работах немецких исследователей У.П. Каннинга, Г. Югерта, А. Редер. Социально компетентное поведение не может быть свободным от ценностей – оно оценивается по определенной шкале, но так как системы ценностей разные, то одно и то же поведение может рассматриваться как социально компетентное, так и социально некомпетентное. Выбор системы ценностей зависит от окружения и определяется способностью к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей.

**Темпоральный аспект** компетентного поведения характеризуется тем, что социально компетентное поведение соотносится с временным отрезком. Многое в поведении человека определяет его возраст и то время, когда происходит то или иное

44

событие. С возрастом человек приобретает адаптивную реакцию на неудачу, выражаемую в изменении стратегии, а не в поспешном и неоправданном переходе к другой стратегии. Немаловажным является то, что стратегии поведения с возрастом становятся более сложными в когнитивном аспекте, ориентированными на других, вербализованными и прогностичными.

Взрослый человек различает цели ближней и дальней перспективы. Все это сопровождается саморегуляцией, позволяющей справляться с сильными негативными эмоциями.

Анализ различных подходов к выявлению сущности социальной компетентности позволяет нам сформулировать следующее определение.

Социальная компетентность – это ***базисная интегративная характеристика личности, отражающая ее достижения в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающая овладение социальной ситуацией и дающая возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме нормами.***

Следующей задачей нашей работы являлось исследование структуры и содержательного наполнения социальной компетентности как интегративной характеристики личности. Решая эту задачу, мы рассмотрели структуры социальной компетентности, предложенные Т.В. Антоновой, В.Г. Первутинским, Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой. Как отмечает Т. В. Антонова, социальная компетентность состоит из следующих компонентов:

➢ **мотивационно-эмоционального**, включающего отношения к другому человеку как высшей ценности, проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия; ➢ **когнитивного,** связанного с познанием другого человека, способностью понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния;

➢ **поведенческого,** касающегося выбора адекватных ситуаций, способов общения, этически ценных образцов поведения.

В целом, соглашаясь с позицией автора, позволим себе высказать некоторые замечания. На наш взгляд, «проявление доброты, внимания, заботы, помощи, милосердия» относится не только к мотивационно-эмоциональному компоненту, но и находят свое отражение и в других компонентах, характеризуя социально зрелого человека. Мы также считаем, что содержание второго компонента, не исчерпывается только знанием другого человека, но и включает в себя знание своих особенностей, способность понимать свое состояние в процессе взаимодействия, воспринимать себя и свои действия глазами партнеров, видеть преимущества и слабые стороны любой позиции. Только в таком соотношении (знание себя и другого) возможно адекватное восприятие происходящего вокруг.

**Вопросы для закрепления:**

1. Какие элементы выделяют Х. Шулер и Д. Бартелме для определения социальной компетентности?

2. Какие аспекты социально- компетентного поведения выделяют зарубежные исследователи?

**Домашнее задание:**

Проработка конспекта пройденной темы.

**Литература:**

1. С.А. Учурова. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе УрФУ, 2011 Екатеринбург.

45

**Тема 9. Психолого-педагогические аспекты возрастной динамики развития социальной компетентности обучающихся в образовательном процессе**

**Занятие-11-12 ( лекция)**

**Ключевые вопросы:** Формирование социальной компетентности обучающихся на разных возрастных этапах. Аспекты подросковой и юношеский возрастной динамики развития социальной компетентности обучающихся. Общение со своими сверстниками – ведущий вид деятельности.

**Предыдущие знания обучающихся:** Элементы социальной компетентности. Аспекты социальной компетентности

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны выделять задачи развития социальной компетентности школьников на разных возрастных этапах в образовательном процессе:

**Информация по теме*:***

Формирование социальной компетентности школьников на разных возрастных этапах связывается исследователями и практиками с ведущей деятельностью, и психическими новообразованиями (Н.В. Калинина, О.А. Крузе-Брукс, И.И. Лукьянова, С.А. Учурова и др.).

В соответствии с психологией развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), условием и средством формирования психических новообразований, соответствующих определенному возрастному этапу развития, является ведущая деятельность, базовым психическим новообразованием на всех этапах развития школьника является произвольность и осознанность регуляции своей личностной активности, а каждая ступень обучения призвана решать конкретные психологические задачи:

*начальная ступень* - овладение учебной деятельностью как условием формирования психологических структур произвольной регуляции;

*основная школа* -овладение социально-коммуникативными видами деятельности как условием для личностного самоопределения;

*старшая ступень* - освоение проектирования личностью своего жизненного пути как условием социального самоопределения.

Это позволило Н.В. Калининой выделить возрастные составляющие социальной компетентности и наполнить их конкретным содержанием для трех возрастных групп: младших школьников (табл.20), подростков и старших школьников (табл.21).

**Составляющие социальной компетентности (СК) на младших школьников на этапах развития личности**

Таблица 20

| **Компоненты**  **СК** | **Составляю щие** | **Младший школьный возраст** |
| --- | --- | --- |
| Когнитивно  поведенческий компонент  (знания, умения и навыки) | Знания | Знание норм правил поведения и взаимодействия обучающегося  Знание продуктивных приемов учебной деятельности Знание особенностей собственной личности, способствующих успеху в деятельности |
|  | Умения и  навыки  социального поведения | Сформированность продуктивных приемов учебной деятельности  Сформированность умений конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми |

46

| Мотивационно личностный  компонент  (отношения) | Отношения, выраженные через  мотивы и  ценности | Навыки самоконтроля  Навыки конструктивного поведения в трудных ситуациях  Стремление к соблюдению правил, руководство в поведении сознательными социальными нормами и правилами |
| --- | --- | --- |
| Сформированность учебной мотивации  Ценностное отношение к другой личности, стремление к дружеским контактам |
|  | Личностные качества | Высокая самооценка, удовлетворенность собой |
| Самоорганизация и саморегуляция |
| Критичное отношение к себе |
| Интеллектуальная рефлексия |

Младший школьный возраст характеризуется реальным расширением детских возможностей, наличием существенных изменений в мотивационном, когнитивном, эмоциональном, поведенческом аспектах, в общении с окружающими, в развитии нравственной, умственной и физической сфер. Вместе с тем у младших школьников еще не сложилась иерархия мотивов и связанных с ними устоявшихся способов поведения. Все это позволяет эффективно формировать у них социальную компетентность.

Начало обучения в школе изменяет социальную ситуацию развития ребенка: меняется его социальная роль, у него появляются социально значимые обязанности, выполнение которых имеет общественную оценку. Все это связано с учебой, поэтому именно овладение учебной деятельностью способствует формированию у младшего школьника социальной компетентности. Развитие в мотивационной сфере мотивации успеха (достижения) в деятельности является благоприятным для социальной адаптации.

При такой мотивации действия школьника направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Мотивация успеха в учебной деятельности определяет личностную активность и выступает одним из показателей социальной компетентности младшего школьника.

В этом возрасте происходит качественное изменение когнитивной сферы личности. Действия приобретают опосредованный характер, становятся осознанными и произвольными. Это служит основой для возникновения и развития анализа, рефлексии, внутреннего плана действий, что в свою очередь приводит к произвольной регуляции поведения. Произвольная регуляция поведения, руководство в поведении сознательными, социально нормативными целями и правилами, способность к саморегуляции являются вторым существенным признаком социальной компетентности младшего школьника.

В младшем школьном возрасте ребенок овладевает способностью смотреть на себя своими глазами и глазами других, у него развивается диалогичность сознания, критичность по отношению к себе и окружающим, он становится способным к адекватной самооценке. Однако более характерной для этого возраста является высокая самооценка.

В младшем школьном возрасте складывается новый тип отношений с окружающими людьми: утрачивается безусловная ориентация на взрослого и происходит сближение со сверстниками. Особое значение приобретают навыки конструктивного взаимодействия.

Для младшего школьного возраста наиболее значимыми психологическими составляющими социальной компетентности являются: сформированность мотивации достижения в учебной деятельности, продуктивных приемов учебной работы; высокая самооценка и самопринятие, усвоение навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми и навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях.

Основными признаками социальной компетентности на данном возрастном этапе выступают: сформированность мотивации достижений в учебной деятельности;

47

сформированность навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; руководство в поведении сознательными и социально нормативными целями и правилами, усвоение социальных норм поведения; удовлетворенность собой, адекватная достаточно высокая самооценка; обладание критичностью по отношению к себе и окружающим; усвоение навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, усвоение прочных дружеских контактов; сформированность навыков конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях.

Подростковый и юношеский возраст привлекали и до сих пор продолжают привлекать к себе повышенное внимание социологов, психологов, педагогов по целому ряду причин.

*Во-первых*, они являются переходными от детства к взрослости, и то, что у ребенка приобретается в подростковом и юношеском возрасте, в значительной мере сохраняется и дальше. Отсюда можно сделать вывод о том, что знание особенностей развития детей данных возрастов позволяет прогнозировать поведение и деятельность взрослого человека.

*Во-вторых*, эти возрастные периоды протекают достаточно бурно, противоречиво и конфликтно, а те конфликты, которые у ребенка возникают в данном возрасте, могут существенно повлиять на его дальнейшее развитие. Поэтому на основе конфликтов, характерных для подросткового и юношеского возраста, можно прогнозировать и конфликты с окружающими людьми взрослого человека, в том числе его будущие взаимоотношения с разными людьми.

*В-третьих*, в подростковом и юношеском возрасте завершается развитие всех основных психологических характеристик личности.

К настоящему времени зарубежными и отечественными исследователями (Ш. Бюлер, К. Левин, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Ст. Холл, Э. Шпрангер, Э. Эриксон, Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин) получен большой фактический материал об особенностях подростков и юношей, многообразии факторов, влияющих на их развитие, о специфике их идеалов, интересов, нравственных представлений, особенностях становления воли, мотивов деятельности, что создало необходимую базу для многопланового изучения этих важных этапов психического развития на новом научном уровне. В этой части нашего исследования рассмотрим социальную компетентность на психолого-педагогическом уровне, т.е. особенности развития социальной компетентности в подростковом и юношеском возрасте в образовательном процессе.

Подростковый и юношеский возраст в современной международной традиции рассматривается в единстве и часто этот этап обозначается одним термином – подростковый возраст. Правда, при этом выделяют обычно две стадии – ранний подростковый (до 14 лет) и старший подростковый (до 19 лет), что соответствует в отечественной традиции выделению подросткового и юношеского возраста.

Формирование личности – одно из самых последних изменений в подростковом возрасте – Л.С. Выготский связывает с развитием рефлексии и самосознания, которое он определяет, как социальное сознание, перенесенное внутрь. Возникновение самосознания означает переход к новому принципу развития – к овладению внутренней регулировкой психических процессов и поведения в целом. Следовательно, означает переход к новому возрастному периоду, юношескому.

В периодизации Д.Б. Эльконина так же, как и в теории Л.С. Выготского, подростковый и юношеский возраст, как всякий психологический возраст, связан с появлением нового в развитии. Однако эти *новоообразования*, по его мнению, возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Центральное новообразование переходного возраста – возникновение представления о себе как «не о ребенке»; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

48

С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие учащегося, которое существенным образом изменяется именно в переходном возрасте. Усвоение ребенком нравственного образца происходит тогда, когда он совершает реальные нравственные поступки в значимых для него ситуациях. Но усвоение этого нравственного образца не всегда проходит гладко. Совершая различные поступки, подросток больше поглощен частным содержанием своих действий. Но именно в этот период существует возможность оказать нужное педагогическое влияние, потому что вследствие «недостаточной обобщенности нравственного опыта» нравственные убеждения подростка находятся еще в неустойчивом состоянии.

Особое значение в развитии подростка приобретает формирование чувства *«взрослости».* Оно определяет стремление подростков приобрести умения и качества, характеризующие взрослого человека, и составляет основу формирования *ответственности* - важнейшей характеристики личности. Как отмечает Н.В. Калинина, именно ответственность является основой для развития социальной компетентности.

С формированием ответственности тесно связано развитие *воли и произвольности поведения подростка* (Л.С. Выготский). Умение владеть собой - важное качество взрослого, зрелого человека. Однако для типичного подростка характерны недостаточность волевых усилий, организованности, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели.

Для развития воли, следовательно, особую роль приобретает усиление *цели.* Социально-компетентный подросток овладевает сознательным *целеполаганием.* Формирование ответственности в этом возрасте тесно связано с другим центральным личностным новообразованием этого периода - становлением нового уровня *самосознания, «Я-концепцией».* Происходит осознание подростком своего «Я», которое проявляется в формировании самооценки, в отношениях со сверстниками и взрослыми, в повышенном интересе к собственной личности и потребности в оценке своих личностных качеств. Стремление оценивать себя по объективным критериям, интерес к себе как к равноправному члену общества, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на реальных и потенциальных достижениях подростка, выстраивание социально одобряемого идеального «Я» - все это способствует развитию его социальной компетентности; отражается в адекватной самооценке и уровне притязаний учащегося.

Новый уровень самосознания подростка характеризуется появлением *способности* и *потребности* познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростков стремление к *самоутверждению, самовыражению и самовоспитанию,* способствующее развитию социальной компетентности учащихся (развитию качеств личности, способствующих общению, социальных умений и навыков, усвоение социальных ролей и поло ролевых стереотипов).

Развитие социальной компетентности подростка обусловлено выраженной потребностью в *эмоциональном благополучии* и включает развитие способности к *эмпатии,* умения дифференцировать собственные *эмоции* и эмоции других людей, *самоконтроля и самомотивации.*

Таким образом, анализ особенностей развития личности и возрастных задач развития в отрочестве позволяет в качестве основных показателей социальной компетентности подростка выделить следующие: *ответственность; адекватная самооценка, согласованная с уровнем притязаний; сформированность позитивной мотивации учения и преобладание мотивации достижения; владение средствами общения и навыками конструктивного взаимодействия в различных ситуациях; сформированность эмпатии по отношению к партнеру, принятие ролей.*

Основное психологическое новообразование этого возраста — это умение старшеклассника составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать политические, эстетические, нравственные идеалы, что свидетельствует о росте *самосознания.*

49

*Самосознание* в этом возрасте приобретает качественно-специфический характер. Оно связано с необходимостью оценить качества своей личности с учетом конкретных жизненных устремлений.

В этом возрасте формируется принципиальность, развиваются убеждения, чувство долга и ответственности. **В юности** получает новое развитие механизм идентификации - обособления. Обостряется способность к эмпатии, способность к эмоциональному переживанию состояния других как своих собственных. Завершается формирование «образа Я». Высокого уровня развития достигают волевые качества: *самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка*. Повышается интерес к философско

этическим проблемам. В это время формируется *мировоззрение*, складывается система суждений об окружающей действительности.

В юности возникает проблема выбора *жизненных ценностей*. Юноши и девушки стремятся сформировать собственную позицию по отношению к себе, по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Таким образом, основными показателями социальной компетентности в юношеском возрасте являются *адекватная самооценка; ценностное отношение к учению и познанию, сформированность коммуникативных умений, умений разрешения конфликтов, высокий уровень ответственности; сформированность мотивации достижения и социально значимых ценностных ориентаций; высокий уровень самоуважения, самопринятия, рефлексии.*

В ранней юности происходит открытие своего внутреннего мира, осознание своей уникальности.

Общение со своими сверстниками – ведущий вид деятельности в подростковом и юношеском возрасте.

«Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими *тремя признаками*.

*Во-первых,* это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности.

*Во-вторых,* ведущая деятельность – это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы.

*В-третьих,* ведущая деятельность – это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка».

В аспекте развития социальной компетентности подростков и юношей общение со сверстниками необходимо по *трем причинам*.

*Во-первых,* это очень важный канал получения информации, с помощью которого подростки и юноши узнают необходимые сведения, по разным причинам не сообщаемые им взрослыми. Общение со сверстниками становится большей ценностью, чем с родителями.

*Во-вторых*, общение – это специфический вид деятельности и межличностных отношений. Совместная деятельность вырабатывает у подростка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными.

*И, наконец, общение* – это специфический вид эмоционального контакта. Общение со сверстниками, являясь ведущей деятельностью, определяет развитие подростка. Желание иметь друзей, занять определенное положение в группе имеет определенное значение для подростка. Он стремится в группу, которая играет огромную роль в его самоопределении. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Для формирования социальной компетентности подростка важно умение оценивать групповые нормы и причины их привлекательности. Кроме того, самоутверждение подростка также происходит в группе.

50

Для социальной компетентности учащегося наиболее значимо умение оценивать групповые нормы и причины их привлекательности. Группа нужна подростку и для самоутверждения. Типичной чертой подростка является **конформность** (изменение в поведении или мнении человека под влиянием реального или воображаемого давления со стороны другого человека или группы людей. Зачастую в качестве синонима используется также слово конформи́зм— «подобный», «сообразный») – склонность к усвоению определенных групповых норм, привычек и ценностей, подражательность. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией.

Однако в подростковом возрасте основной трудностью в проявлении социальной компетентности становится свойственное данному возрасту «неумение правильно соотнести свои возможности и притязания с реальными результатами деятельности, общения».

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволил выделить *задачи р*азвития социальной компетентности подростков в образовательном процессе: ➢ осознание необходимости принятия «норм» конкретного социума; ➢ осмысление и адекватная оценка своих возможностей в данной ситуации по достижению предполагаемого результата;

➢ умение актуализировать свой личностный опыт применительно к конкретной ситуации;

➢ определение возможных и наиболее эффективных способов деятельности, вариантов поведения;

➢ готовность к принятию личной ответственности за выбор собственного поведения в ситуации социального взаимодействия;

➢ создание ситуации партнерства и взаимного уважения в учебном процессе; ➢ овладение нормами общения со взрослыми и сверстниками;

➢ содействие овладению подростками нормами дружбы как важнейшему приобретению ребенка в подростковом возрасте;

➢ овладение умениями рефлексии как механизма развития самосознания.

**Показатели социальной компетентности в подростковом и юношеском возрасте** Таблица 21

| Компоненты  социальной  компетентности | Содержательные элементы | Показатели социальной компетентности в  подростковом возрасте | Показатели социальной компетентности в  юношеском возрасте |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Мотивационный | Мотивы,  потребности,  установки,  эмпатия | Положительная мотивация к взаимодействию,  ценностное отношение к себе и другим, мотивация достижения, эмпатия по отношению к партнеру | Ценностное отношение к учению и познанию, принятие ценностей «я» и «другой», мотивация достижения, эмпатия по отношению к партнеру |
| Когнитивный | Ролевая гибкость | Стремление к проявлению себя в социально  одобряемой деятельности, знание собственных  личностных особенностей, знание о другом человеке, знание норм и правил взаимодействия в  обществе, целеполагание | Дифференциация  социальных сценариев, знание собственных личностных резервов, знание норм и правил взаимодействия в обществе,  целеполагание |

51

| Операционально Поведенческий (деятельностный) | Коммуникативные умения,  способность к  работе в группах | Знание продуктивных способов норм и правил взаимодействия, общения и поведения в обществе | Владение средствами организации своего  поведения, владение разными стилями  общения на разных  уровнях, навыки  социального поведения |
| --- | --- | --- | --- |
| Рефлексивный | Решение проблем и конфликтов | Умения находить  консенсусные или  компромиссные решения при наличии  противоположных мнений, взглядов | Навыки преодоления трудностей. |
| Ответственность | Самоуважение,  социальная  ответственность,  регуляция конфликта и проблемы, саморегуляция, контроль и самоконтроль, самореализация,  адекватная самооценка, согласованная с уровнем притязаний | Самоуважение,  самоопределение,  социальная  ответственность,  адекватная самооценка, согласованная с уровнем притязаний |

**Вопросы для закрепления:**

1. Что такое конформность?

2. Какие личностные качества ты считаешь важным?

**Домашнее задание:**

Напишите эссе на тему «Мои жизненные планы».

**Литература:**

1. С.А. Учурова. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе УрФУ, 2011 Екатеринбург

**Тема 10. Групповая учебная работа как способ развития социальной компетентности обучающихся**

**Занятие-13-14 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Организационные формы образовательного процесса. Педагогический потенциал групповой учебной работы, способствующий развитию социальной компетентности учащихся в образовательном процессе.

**Предыдущие знания обучающихся:** Формирование социальной компетентности школьников на разных возрастных этапах. Аспекты подросковой и юношеский возрастной динамики развития социальной компетентности обучающихся. Общение со своими сверстниками – ведущий вид деятельности.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны реализовывать и применять в образовательном процессе модель развития социальной компетентности обучающихся посредством групповой учебной работы.

52

**Информация по теме*:***

Для характеристики современного человека учитываются интегральные свойства личности: ориентация на общественные интересы, сознательность, усиление внутренней детерминации поведения, самостоятельность, ответственность за последствия своего поведения, умение в кратчайшие сроки принимать оптимальное решение.

В настоящее время в образовании идёт поиск организационных форм, методов обучения и воспитания, способствующих созданию условий для развития коммуникативных умений, навыков работы в группе, умений решения конфликтов и проблем, эмпатии, ответственности, ролевой гибкости – тех содержательных элементов социальной компетентности личности.

Образовательный процесс реализуется в определенных организационных формах. Однако, целенаправленное развитие личности учащегося требует сознательного включения в процесс обучения разнообразных видов деятельности, использования всего многообразия ее организационных форм.

Конструируя организационные формы учебной деятельности, педагог создает условия, в которых могут проявиться и развиваться различные способности учащихся. Овладение тем или иным способом деятельности является частью социального опыта и соответственно, участвуя в учебно-познавательной деятельности, организованной в той или иной форме, обучающий усваивает определенные роли, например, лидера, партнера, помощника, организатора и так далее. Обучающий приобретает навыки работы в группе, умение разрешать конфликтные ситуации, выполнять различные роли, строить программу совместной деятельности, то есть те качества, которые составляют сущность социальной компетентности. Таким образом, в современной дидактике организационные формы обучения рассматриваются как особое средство реализации не только развивающей, воспитательной функций образовательного процесса, но и функции социализации.

Именно поэтому одним из эффективных путей развития социальной компетентности в образовательном процессе, на наш взгляд, является ***групповая учебная работа.*** Для решения этой задачи мы рассмотрим особенности организации групповой учебной работы, ее преимущества по сравнению с другими организационными формами обучения, принципы, на которых строится учебное сотрудничество в групповой учебной работе, условия эффективного проведения групповой работы для развития социальной компетентности.

Именно тогда были найдены активные формы обучения: диспут, дискуссия, конференция, «суд» над литературным героем, коллективная выставка учебных достижений, письменные и устные доклады обучающихся.

***Групповая работа*** способствует продуктивному взаимодействию обучающихся на протяжении всего обучения, развитию умений видеть позицию другого, оценивать ее, принимать или не принимать, соглашаться или оспаривать, а главное – иметь собственную точку зрения, отличать ее от другой, уметь ее отстаивать.

Важным фактором, стимулирующим процесс социального развития обучающихся, является непосредственное включение их в групповую учебную деятельность, ориентированную не только на развитие интеллекта, но и на развитие необходимых умений и навыков межличностного взаимодействия. Групповая учебная работа предполагает сотрудничество обучающихся в небольших группах, ориентированных на достижение общей цели, субъективно значимой для всех ее членов.

Под малой группой мы будем понимать немногочисленную по составу группу, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов. В таком случае с некоторым дополнением основное определение можно сформулировать следующим образом.

53

**Малая учебная группа** – часть коллектива обучающихся (2–7 чел.), члены которого объединены общей целью, общей учебной деятельностью, организованной на некоторое ограниченное время и находятся в непосредственном личном контакте, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе, так и особых групповых ценностей, норм поведения.

**Псевдогруппы** – объединения обучающихся, от которых требуют работать вместе, но у которых к этому нет желания. Они встречаются, но не стремятся работать вместе, помогать друг другу. Учащиеся в лучшем случае лишь делают вид, что работают вместе. Их действия слабо координированы. Некоторые из них стараются переложить работу на партнеров. Общение между обучающимися не только не помогает учебе, но отвлекает от нее, не позволяя заниматься самостоятельно. В результате обучение в такой группе менее успешно, чем работа в индивидуальном режиме. Образно говоря, псевдогруппа меньше суммы своих частей. К сожалению, псевдогруппы нередко встречаются на практике.

**Традиционные (обычные) учебные группы** образуют обучающиеся, принимающие задание работать вместе, но не видящие в этом особой необходимости. Взаимозависимость здесь невысока. Члены группы обмениваются информацией на этапе прояснения задания, а затем работают индивидуально. Достижения каждого оцениваются только индивидуально, коллективная оценка отсутствует.

**Эффективные группы** отличаются тем, что их участники не только принимают задание работать вместе, но и ощущают в этом необходимость. Они активно и сознательно вступают во взаимодействие друг с другом. Их работа ориентирована на общую цель, создающую дополнительный мотивационный фактор. Необходимость достижения общей цели побуждает их оказывать помощь друг другу, вдохновлять друг друга.

Рассмотренные структуры деятельности позволяют выделить в структуре групповой учебной деятельности следующие основные компоненты.

**Групповая цель** – это то, чего стремиться достигнуть группа в совместной деятельности, идеально представляемый ее результат. Групповая цель может быть расписана в виде более частных и конкретных групповых задач, поэтапное решение которых приближает группу к достижению общей цели.

**Групповой мотив** – это то, что побуждает группу к совместной деятельности, непосредственная побудительная сила.

**Групповое действие** – это такой элемент совместной деятельности, который направлен на выполнение текущей групповой задачи.

**Групповой результат** – это то, чего реально достигает группа в совместной деятельности.

**Групповая оценка –** характеристика критериев успешности и анализ результатов с целью осуществления обратной связи, получения данных о продвижениях. **Контроль и корректировка** групповой деятельности – это необходимые этапы, позволяющие определить пути ее совершенствования.

Как показывают многочисленные эксперименты, обучение в групповой работе демонстрирует ***важные преимущества*** по сравнению с другими формами учебной деятельности.

➢ **Повышение уровня осмысления материала.** Задания, выполненные в группе, отличаются большей логичностью, обоснованностью, их положения глубже и серьезнее аргументированы, чем аналогичные работы, выполняемые в других организационных формах. Это относится не только к устным сообщениям членов групп, но и к письменным работам.

➢ **Рост числа нестандартных решений.** В группе все участники чаще выдвигают новые идеи, предлагают неожиданные варианты решения стоящих перед ними задач. ➢ **Позитивное отношение к изучаемому материалу.** Обучающиеся с интересом относятся к тому материалу, который они изучали в ходе групповой учебной работы. Они с большей готовностью возвращаются к предшествующим темам, углубляют и

54

расширяют полученные знания. Это положительное отношение в равной мере распространяется как на предметную область, так и на весь учебный процесс, в том числе – на познание самого себя, своих интересов и возможностей.

➢ **Освоение социальных ролей и умение работать в группе**. Групповая учебная работа дает возможность обучающимся усваивать различные социальные роли. Исполняя ту или иную роль, студент занимает определенную позицию. И чем разнообразнее выполняемые роли и занимаемая позиция обучающегося, чем активнее он включается в совместную деятельность, тем больше развивается готовность и способность понять другого человека, адекватное самовыражение в общении, способность ориентироваться в сложной динамике отношений между членами группы, тем эффективнее развивается социальная компетентность.

Для обоснования ***педагогического потенциала*** групповой учебной работы необходимо сначала определиться с самим понятием, не получившем на данный момент исчерпывающего анализа. Словосочетание «педагогический потенциал» довольно часто употребляется в научной литературе. Однако, как показал анализ, разные авторы, применяя этот термин, вкладывают в него разный смысл.

Педагогический потенциал используется, *во-первых*, как нечто само собой разумеющееся, *во-вторых,* неоднозначно.

Этимологически он означает «скрытые возможности, мощность, силу». Широкая трактовка смыслового понятия «потенциал» состоит в его рассмотрении как «источника возможностей, средств, запаса, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи или достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области».

В более узком смысле понятие «потенциал» в научной литературе принято употреблять в качестве синонима «возможностям», применительно к какой-либо сфере, «степени мощности» в каком-либо отношении.

Таким образом, термин ***«потенциал»,*** означает наличие у кого-либо скрытых, не проявивших еще себя возможностей или способностей в соответствующих сферах их жизнедеятельности.

На наш взгляд, ***педагогический потенциал – это интегральное понятие, определяющееся комплексом принципов, условий и возможностей для целостного развития и саморазвития личности.***

Педагогический потенциал выступает как условие становления личности, организации конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса Мы выделяем *мотивационную, когнитивную, деятельностную, коррекционно диагностическую* задачи, определяющие педагогический потенциал групповой учебной работы и соотносимые со структурными компонентами социальной компетентности, задачами развития социальной компетентности учащихся в подростковом и юношеском возрасте. Рассмотрим эти возможности подробнее.

В основе **мотивационной возможности** находится потребность в развитии собственных коммуникативных и аналитических умений, а также осознание противоречий между индивидуальными или общественными ценностями. Эта возможность реализуется через изменение социальных установок личности, корректировку ценностей, направленности на взаимодействие и реализация себя как субъекта социальных отношений, способного к принятию себя и другого как ценности, с высоким уровнем эмпатии. Эта возможность соотносится с мотивационным компонентом социальной компетентности.

**Когнитивная возможность**, связанная с одноименным компонентом социальной компетентности, создает условия для понимания обучающимися, что он недостаточно хорошо знает себя, закономерности поведения других, ему не хватает информации о способах взаимодействия с людьми, о построении коммуникации. Следовательно, эта возможность групповой учебной работы заключается в познании себя и других, социума и

55

существующих в нем отношений, эффективных способов социального взаимодействия, осознании существующих и собственных социальных ролей.

**Деятельностная возможность** осуществляется, с одной стороны, в пробе ряда социальных ролей, что расширяет социальный опыт обучающегося. С другой – проектировании собственного поведения и развития. Это позволяет участникам групповой учебной работы научиться соотносить собственное поведение с принятыми в обществе нормами, собственным статусом и позицией, находить собственные способы социального поведения в конкретной ситуации. Это возможность соотносится с операционально

поведенческим (деятельностным) компонентом социальной компетентности. **Коррекционно-диагностическая возможность** групповой учебной работы, соотносимая с рефлексивным компонентом социальной компетентности, позволяет педагогу лучше узнать обучающихся, группу, отношения внутри нее, а также корректировать межличностные отношения в группе, статус отдельных членов группы, групповые ценности и проверять результаты коррекции.

Столь широкий педагогический потенциал групповой учебной работы позволяет использовать ее для развития социальной компетентности обучающихся в подростковом и юношеском возрасте, способствуя развитию таких содержательных элементов социальной компетентности, как ответственность, ролевая гибкость, эмпатия, коммуникативные умения, умение работать в группе, сотрудничать и разрешать возникающие проблемы и конфликты.

**Вопросы для закрепления:**

1**.** Какие важные преимущества демонстрирует обучение в групповой работе по сравнению с другими формами учебной деятельности?

2. Определите значения термина педагогический потенциал?

**Домашнее задание:** Проработка конспекта пройденной темы.

**Литература:**

1. В.С. Елагина, Е.Ю Немудрая Основы педагогического общения 2012 Учебное пособие

**Тема 11. Принципы организации в групповой работе в образовательном процессе**

**Занятие -15-16 (лекция)**

**Ключевые вопросы:** Принципы организации групповой учебной работы. Условии обеспечивающие эффективное сотрудничество в группах. Роль педагога.

**Предыдущие знания обучающихся:** Организационные формы образовательного процесса. Групповая учебная работа. Педагогический потенциал.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны объяснять принципы организации в групповой работе в образовательном процессе, способны раскрыть роль педагога в групповой учебной работе для эффективности профессиональной деятельности.

**Информация по теме*:***

Однако, чтобы сложилась эффективная учебная группа, необходимо провести специальную работу, обеспечить выполнение целого ряда условий.

Для обоснования этих условий необходимо исследовать принципы, которые являются основой применения групповой работы в образовательном процессе. В своей

56

работе Лиймитс Х.Й. подчеркивает, что групповая работа «является существенным залогом реализации ряда принципов дидактики», а именно, принципа активности и сознательности, принципа доступности и индивидуального подхода, принципа наглядности.

Но автор выделяет один из дидактических принципов, придавая ему особое значение, – **принцип взаимного обогащения обучающихся** на уроке, считая, что он является не только исходным для групповой работы, но и позволяет подойти к другим формам обучения с новых позиций. В процессе обучения учитель передает обучающимся различные ценности, представляющие собой обобщенный опыт человечества, фиксированный в самых различных формах. Овладение этими ценностями, социальным опытом человечества обеспечивает молодому поколению возможность в дальнейшем активно участвовать в трудовой и общественной деятельности. Для развития личности наиболее благоприятна ситуация относительного равновесия в области обмена ценностями, когда каждый получает возможность выступить в роли дающего и получающего.

Развитие коллектива и каждой личности вызывает новые потребности и как следствие этого нарушается равновесие. Нарушение равновесия и его преодоление являются условиями дальнейшего развития личности и коллектива.

В работе *Н.И. Поливановой, И.В. Ривиной* выделено *три принципа* организации совместной деятельности учащихся.

Первый **принцип «индивидуальных вкладов»,** на основе которого эффект совместного решения задачи достигается суммированием, наложением и дополнением усилий студентов.

Второй **принцип «позиционный»,** при котором важны столкновение и координация разных позиций членов группы. Совместная деятельность при «позиционном» принципе определяется выявлением и столкновением различных позиций обучающихся в групповой учебной работе. Разброс точек зрения неизбежно приводит к их сопоставлению и дискуссии, что позволяет обучающимся точнее понять содержание и характер задачи, оценить выдвинутые гипотезы и предлагаемые пути решения.

Психологической основой третьего принципа – **принципа «содержательного распределения действий»** является включение в совместную учебную деятельность различных моделей действия обучающихся. Педагог задает начальные действия и операции, которые затем распределяются между участниками так, что каждый из них

может осуществлять только свое действие. В ходе работы происходит обмен действиями и, таким образом, освоение различных начальных действий и способов преобразования объекта. Содержательное распределение и обмен действиями между участниками предполагают применение графических и других знаковых моделей в качестве средств организации групповой учебной работы и фиксации преобразования заданного способа, если он неадекватен задаче на данном этапе поиска решения.

В своем исследовании Г.В. Сорвачева выделяет пять принципов коллективной учебно-познавательной деятельности: **принцип целенаправленности и систематичности** (любая организационная форма должна преследовать четкие, хорошо продуманные цели, в соответствии с целями урока и образовательного процесса в целом); **принцип вариативности** (использование всех видов и форм групповой учебной работы в процессе обучения обучающихся); **принцип социализации** (социализация личности происходит эффективнее в совместной деятельности, если обучающиеся выполняют в ней разнообразные функции и осваивают различные социальные роли); **принцип динамичности** (предполагает усложнение конкретных педагогических задач, решаемых в процессе групповой учебной работы и требует перехода от регламентируемой деятельности к активной самостоятельной, а затем творческой); **принцип оптимального выбора видов и организационных форм коллективной учебно-познавательной деятельности** (вытекает из многообразия факторов, влияющих на эффективность коллективной работы). При ее планировании и организации необходимо учитывать уровень развития коллектива, определенный уровень уже приобретенных обучающимися навыков коллективной работы,

57

возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, потребности и возможности, подготовку самого педагога как организатора и руководителя такой работы, наличие у него необходимых дидактических материалов. И, наконец, самое главное – необходимо помнить, что каждая организационная форма и вид учебной деятельности обладают определенным воспитательным потенциалом.

Все это позволяет нам сформулировать принципы организации групповой учебной работы, вариативные для всех учебных предметов и обеспечивающие успешность введения групповой учебной работы в процессе обучения как с точки зрения повышения его эффективности, так и в аспекте развития социальной компетентности обучающихся.

Мы выделяем такие принципы групповой учебной работы: **принцип взаимного обогащения обучающихся на уроке, принцип индивидуальных вкладов, принцип содержательного распределения действий, принцип целенаправленности и систематичности, принцип социализации.**

Выделение принципов групповой учебной работы, анализ их сущности необходимы для определения педагогических условий эффективного использования групповой работы для развития социальной компетентности учащихся.

В своих психологических и педагогических исследованиях авторы выявили ***пять условий,*** обеспечивающих эффективное сотрудничество в группах.

*Первое условие* вовлечения обучающихся в групповую учебную деятельность – позитивная взаимозависимость между членами группы.

*Вторым условием* является индивидуальная оценка результатов работы членов группы.

*Третьим условием* выступает максимизация непосредственного взаимодействия обучающихся, ориентированная на оказание взаимопомощи в процессе решения учебных задач как в интеллектуальном, так и в эмоционально-личностном плане.

*Четвертое обязательное условие* групповой учебной работы – целенаправленное обучение навыкам групповой работы.

*Пятое условие* – систематическая процедура рефлексии хода групповой учебной работы, т.е. процедура осознания, анализа и оценки событий, имевших место в группе во время урока. Соглашаясь с названными авторами, мы выделяем *шестое условие* – диалогическую позицию педагога в групповой учебной работе.

Рассмотрим подробнее выделенные условия. Главное условие формирования эффективной учебной группы – позитивная взаимозависимость, начинающаяся с четкого понимания всеми общей задачи, представления результатов совместной работы. Участники группы должны знать, что им предстоит сделать. Однако, каждый знает, что он достигнет своей цели лишь тогда, когда и все другие также успешно достигнут своих собственных целей. Существенно и то, что чем более значима цель, стоящая перед членами группы, тем больше усилий они готовы затратить для ее достижения, тем больше ощущают ответственность за успех своих товарищей, тем с большей готовностью приходят на помощь друг другу, тем лучше их взаимопонимание.

Важную роль играет разделение ответственности между членами группы путем закрепления за каждым специфических обязанностей (ролей). Приняв на себя ту или иную роль, каждый тем самым показывает, какого поведения могут от него ожидать другие и какой реакции, в свою очередь, он ожидает с их стороны.

В процессе групповой учебной работы каждый член группы чувствует, что его усилия замечены и оценены, а лично он признан и уважаем своими товарищами, что создает благоприятные условия для его личностного развития.

В основе условия позитивной взаимозависимости лежит, выделенный нами выше, принцип «содержательного распределения действий». Успех выполнения задания зависит от того, насколько эффективно были распределены действия между членами группы.

Следующим условием, в основе которого находится принцип «индивидуальных вкладов», выступает индивидуальная оценка результатов работы участников группы. В

58

ходе групповой учебной работы создается единый «групповой продукт», и педагогу непросто оценивать индивидуальный вклад каждого студента. Вместе с тем индивидуальная оценка на основе общего группового результата также недопустима. Это приводит к тому, что один или несколько членов группы делают всю работу, а положительную оценку получают все, в том числе и те, кто не участвовал активно в работе. Часто в одной группе оказываются разные по силам студенты, и одинаковая для всех участников группы оценка не будет отражать вклад определенного студента, т.е. будет несправедливой. Неодинаковыми по силе могут оказаться и группы в целом, и, хотя это можно скорректировать разными по сложности заданиями, тогда возникает проблема «весового» наполнения оценки, ее дифференцированности; наконец, в практических и лабораторных работах сложно оценить степень овладения студентами суммой практических навыков, на развитие которых нацелена работа.

При выставлении индивидуальной оценки следует выполнять два обязательных правила:

– каждый участник группы знает о принятом способе оценки заранее; – вклад каждого известен всем участникам группы.

Процедура индивидуальной оценки может служить инструментом определения академической успеваемости и уровня владения навыками групповой работы, профилактики групповых конфликтов, улучшения учебной деятельности в целом. Высокая мотивация обучения и развитие чувства индивидуальной ответственности за групповую учебную работу способствуют развитию социальной компетентности.

Третьим условием эффективного проведения групповой учебной работы является максимизация непосредственного взаимодействия между обучающимися. В основу этого условия положен принцип взаимного обогащения. В групповой учебной работе каждый обучающий может занимать активную позицию, что и делает ее привлекательной с коммуникативной точки зрения.

В процессе общения обучающиеся имеют возможность обмениваться своими знаниями, эмоциями, ценностями. Обогащаясь в интеллектуальном, эмоциональном, ценностном плане, обучающиеся развиваются как социально-компетентные личности. Интенсивный коммуникативный процесс способствует развитию коммуникативных умений, обогащению идеями, обмену знаниями, что приводит в целом к более глубокому пониманию содержания обучения и соответственно, к развитию социальной компетентности учащихся.

Четвертым условием выступает целенаправленное обучение навыкам групповой работы. Попытка объединить в группу обучающихся, которых не учили совместно работать, редко приводит к появлению эффективной группы. Умение выслушивать, поощрять и организовывать товарищей по группе не появляется само собой. Чтобы организовать успешную работу в группах, надо целенаправленно учить обучающихся работать вместе, формировать мотивы к систематическому использованию навыков совместной деятельности, развивать привычку сознательно придерживаться этикета, принятого для работы в условиях групповой учебной работы. Однако, объем времени и усилий, которые учитель должен потратить на формирование навыков совместной работы обучающихся, зависит, прежде всего, от предварительной подготовки учащихся. Навыки работы в группе в свою очередь являются основой успешной работы, необходимым условием формирования эффективной группы, а обогащение учебного опыта, приобретение опыта группового обучения и общения с другими людьми, соединение учебного и личного опыта в социальном контексте способствует развитию социальной компетентности. Выделенный в нашем исследовании принцип социализации, находит свое отражение в обозначенном условии целенаправленного обучения навыкам групповой работы.

Пятое, необходимое для успешной групповой учебной работы, условие заключается в систематической процедуре *рефлексии* хода учебной работы.

59

**Групповая рефлексия** – это организованный и сознательно направляемый процесс, в ходе которого члены группы обсуждают, насколько им удалось достичь поставленных целей и сформировать хорошие групповые отношения. При этом учащиеся выявляют, какие из действий группы были эффективны, а какие неудачны, принимают решение, какие из этих действий стоит активно использовать в будущей работе, какие усовершенствовать, а от каких отказаться.

**Задача рефлексии** – устранять неэффективные действия, способствовать совершенствованию навыков совместной работы всех членов группы. Соответственно, лучший способ учиться – анализировать свою работу, отмечать продвижение, выявлять затруднения, реагировать на неудачи, планировать меры по совершенствованию работы группы в целом и каждого из ее членов в отдельности, выработка нового знания путем общения с другими.

Эффективным инструментом совершенствования учебного процесса, создания условий для развития познавательной самостоятельности и социальной компетентности учащихся является процедура рефлексии групповой работы, в основе которой находится принцип целенаправленности и систематичности.

Шестое условие успешного протекания групповой учебной работы – диалогическая позиция педагога в этом процессе, задача которого больше не сводится к передаче суммы знаний и опыта, накопленного профессионалами. Он помогает обучающим самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, решать возникающие проблемы.

При детальном анализе работы педагога видно, что ему приходится выполнять много функций: организации, поддержки, контроля, стимулирования групповой учебной работы. Преподаватель объединяет учащихся в малые группы, организует процесс обучения, помогает учащимся устанавливать и поддерживать связи, создает условия для успешной социализации учащихся, т. е. в целом отвечает за четыре краеугольных камня: атмосферу, содержательную основу, коммуникацию и технологию. Малая учебная группа изменяет традиционную роль преподавателя в учебном процессе. Преподаватель становится консультантом, старшим, более опытным другом, партнером-координатором и тренером, ломая стереотип авторитарности и «истины в первой инстанции».

Мы можем выделить несколько сторон диалогической позиции педагога в групповой учебной работе. С одной стороны, педагог выступает как эксперт. В этом случае группа работает самостоятельно. Если возникают затруднения, то обучающиеся обращаются к учителю за помощью или уточнением. Педагог выступает здесь как эксперт, владеющий не только основным содержанием, но и содержанием обсуждаемых вокруг этого проблем. Педагог либо отвечает на вопросы, либо стимулирует различными дополнительными наводящими вопросами самостоятельный поиск ответов.

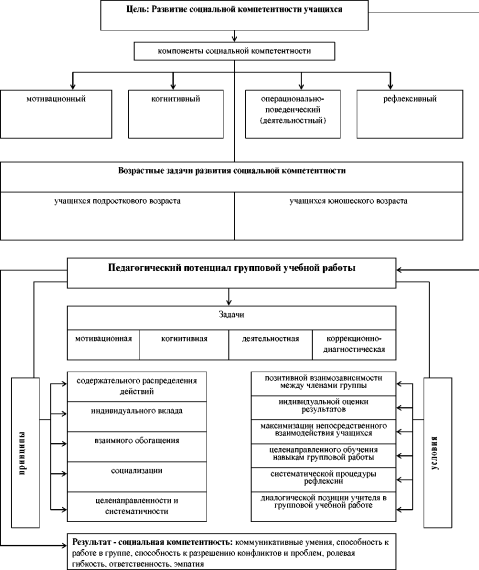
С другой стороны, педагог – это методист и дидакт. В данном случае эта позиция проявляется в том, что предлагается некоторый алгоритм работы, даются инструкции, ставятся задачи, оказывается помощь в организации рабочих мест. Здесь педагог создает условия для хорошо организованной и эффективной работы.

С третьей стороны педагог рассматривается как партнёр в обучении. Существенным в работе группы является межличностный фактор, который, к сожалению, часто игнорируется. Педагог стремится поддерживать атмосферу в группе, не просто ставить задачи, но и согласовывать их. При необходимости снимать возникающие напряжения и включаться в непосредственное обсуждение. Реализуя такую функцию, педагогу необходимо держать в поле зрения не только группу в целом, но и каждого участника в отдельности, в случае необходимости вникнуть в его трудности, помочь найти и реализовать свою индивидуальную роль в группе.

Таким образом, мы видим, что педагог выполняет ряд задач, которые не «специфичны» для него в «традиционном» смысле слова. Это тот, кто помогает создать в классе атмосферу, позволяющую раскрыться всем обучающимся. Не создает

60

искусственных ограничений, вызывающих напряженность между участниками образовательного процесса. И каждый знает, что педагог – это тот, кто поможет, если возникнет сложная ситуация. Педагог – это не только тот, кто что-то проверяет, контролирует, исправляет ошибки, но и тот, кто открывает что-то новое в своих студентах, помогая им «вырасти» в их знаниях, приобрести новые личностные качества. А групповая учебная работа – это именно та форма, которая позволяет успешно решать все поставленные педагогом задачи и тем самым достигать целей образовательного процесса



*Рис. 1.5. Модель развития социальной компетентности обучающихся посредством групповой учебной работы*

61

**Вопросы для закрепления:**

1. Выделите принципы, выделяемые исследователями для групповой учебной работы обучающихся?

2**.** Какова роль педагога в групповой работе обучающихся?

**Домашнее задание:**

Напишите условия эффективного проведения групповой учебной работы.

**Литература:**

1. В.С. Елагина, Е.Ю Немудрая Основы педагогического общения 2012 Учебное пособие

**Тема 12. Изучение эффективности групповой учебной работы в развитии социальной компетентности обучающихся**

**Занятие 17-18 (лекции)**

**Ключевые вопросы:** Характеристика констатирующего этапа опытно-поисковой работы Методики используемые для измерения содержательных элементов социальной компетентности.

**Предыдущие знания обучающихся:** Принципы организации групповой учебной работы Условии обеспечивающие эффективное сотрудничество в группах. Роль педагога.

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны раскрывать и проверять эффективность опытно-поисковых путей развития социальной компотентности.

**Информация по теме*:***

Опытно-поисковая работа - один из методов исследования, предполагающий внесение изменений в педагогический процесс только с учетом предварительно полученных позитивных результатов.

**Цель опытно-поисковой работы** заключалась в проверке эффективности модели развития социальной компетентности обучающихся посредством систематического использования групповой учебной работы на уроках. Опытно-поисковая работа проводилась с помощью таких методов, как систематизация и обобщение передового педагогического опыта, анализ собственной педагогической деятельности, наблюдение за деятельностью педагога и обучающихся, анкетный опрос и беседы с педагогами, тестирование и анализ работ обучающихся, количественный и качественный анализ полученных данных, статистическая и графическая обработка результатов исследования.

Для этого в целях проведения опытно-поисковой работы создаются *контрольные и экспериментальные* группы, совпадающие с учебными классами.

***Контрольные группы*** — это группы испытуемых, в которых ничего не меняется в процессе проведения опытно-поисковой, опытно-экспериментальной работы, а также педагогического эксперимента.

***Экспериментальные группы*** — это группы испытуемых, в которых внедряются новое содержание, новые методы, новые методики, технологии, педагогические условия и др.

***Опытно-экспериментальная работа*** - метод внесения преднамеренных изменений в педагогический процесс, рассчитанный на получение образовательного эффекта, с последующей проверкой. Опытно-экспериментальная работа — это средство проверки гипотезы. Данный метод исследования выступает как разновидность эксперимента.

В основу опытно-экспериментальной работы положен эксперимент, в котором исследователь не просто провоцирует или создает условия для наблюдения

62

предполагаемых закономерностей, а организует специальный контроль в виде управления переменными, которые оказывают влияние на протекание того или иного процесса. Различают *традиционные* и *факторные* планы проведения опытно экспериментальной работы. При традиционном планировании меняется только одна независимая переменная; при факторном - несколько. Если изучаемая область является относительно неизвестной и система гипотез отсутствует, то говорят о *пилотажной опытно-экспериментальной работе*, результаты которой могут помочь уточнить направление дальнейшего исследования.

Можно выделить **следующие задачи** опытно-поисковой работы:

➢ выявление на констатирующем этапе опытно-поисковой работы в опытных и контрольных группах исходного уровня социальной компетентности обучающихся; ➢ развитие социальной компетентности обучающихся в опытных группах на формирующем этапе посредством систематического использования групповой

учебной работы на уроках, на основе выделенных принципов и условий; ➢ проверка эффективности модели развития социальной компетентности обучающихся посредством систематического использования групповой учебной работы на уроках, как способа развития социальной компетентности в опытных группах на контрольном этапе опытно-поисковой работы;

➢ результаты опытно-поисковой работы чаще всего оцениваются по качественным критериям и показателям; уровни достижений в данном случае можно классифицировать как низкий, средний, высокий.

При проведении опытно-поисковой работы используется комплекс методов: ➢ наблюдение за деятельностью обучающихся и учителей во время проведения групповой учебной работы;

➢ анализ эффективности использования групповой учебной работы на различных учебных предметах;

➢ анкетный опрос педагогов, об использовании групповой учебной работы на уроках и ее возможностях для развития социальной компетентности обучающихся; ➢ тестирование, направленное на определение уровня социальной компетентности и изучение ее динамики в процессе обучения;

➢ опытно-поисковая работа по систематическому использованию групповой учебной работы на основе, выделенных в теоретической главе условий, способствующих развитию социальной компетентности;

➢ статистическая обработка полученных данных и графическое отображение результатов опытно-поисковой работы.

В соответствии с поставленными задачами опытно-поисковая работа осуществлялась в три этапа: **констатирующий, формирующий и обобщающий**. Все этапы между собой логически взаимосвязаны и подчинены общей цели. Каждый этап характеризуется своими задачами, средствами и методами их решения и результатами.

Для проведения опытно-поисковой работы необходимо было определить *варьируемые и неварьируемые* условия.

В качестве ***варьируемых условий*** мы рассматривали следующие:

– Способ обучения. В опытных группах систематически применялась групповая учебная работа, в контрольных группах применялись традиционные способы обучения, в которых, как известно, доминирует фронтальная учебная работа, и лишь изредка используются индивидуальная и групповая формы обучения;

**–** Способы контроля и результатов обучения. В опытных группах результаты учебной деятельности оценивали преподаватель, сами обучающиеся оценивали свою работу (самооценивание) и работу других обучающихся (взаимооценивание), в контрольных группах результаты учебной работы оценивались только преподавателем.

В качестве **неварьируемых условий** выступали:

– одинаковая учебная программа;

63

– одинаковый объем учебной информации, подлежащий усвоению;

– постановка одинаковых дидактических задач.

Первый этап опытно-поисковой работы – **констатирующий** *-* наблюдение, опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование), педагогический мониторинг; На этом этапе работа велась по двум направлениям. *Первое направление* было связано с изучением использования групповой учебной работы на различных учебных предметах, с целью выявления ее педагогического потенциала. Основной задачей *второго направления* являлось определение уровня развития социальной компетентности обучающихся, подбор диагностического инструментария.

Для решения поставленных задач первого направления на этом этапе опытно поисковой работы использовались следующие методы: *наблюдение за деятельностью обучающихся и педагогов, анализ их работы, анкетный опрос педагогов, беседы с педагогами по проблемам использования групповой учебной работы и ее эффективности, социометрический метод, апробация групповой учебной работы на отдельных уроках.*

Остановимся на результатах, полученных в ходе анкетного опроса, бесед с педагогами, изучения их практического опыта.

Для нашего исследования большой интерес представляло мнение педагогов о критериях эффективности групповой учебной работы, которое было выяснено как в беседах, так и с помощью анкетного опроса. Результаты изучения опыта различных педагогов по использованию групповой учебной работы и критерии ее эффективности

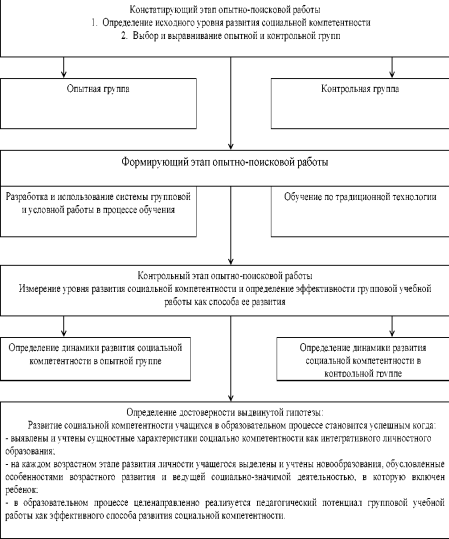
приведены в следующем таблице.

**Использование групповой учебной работы на занятиях**

Таблица 22

| Критерии | Показатели | % от  опрошенных |
| --- | --- | --- |
| Использование педагогами на уроках групповой учебной работы | Используют систематически | 10 |
| Используют периодически | 15 |
| Используют эпизодически | 30 |
| Не используют | 45 |
| Эффективность групповой учебной работы | Повышение активности учащихся | 42 |
| Рост качества знаний | 38 |
| Возможность реализовать индивидуальный подход | 20 |

64

*Рис. 1.6. Этапы опытно-поисковой работы*

В результате наблюдения за деятельностью обучающихся при посещении уроков других педагогов, мы пришли к выводу, что включенность обучающихся в групповую учебную работу представлена тремя видами: ***формально-ролевой, субъектно-ролевой и личностно-ролевой.***

В первом случае **формально-ролевом виде** обучающийся в учебной ситуации либо *формально* присутствует на занятиях и не вступает во взаимодействие, либо исполняет роль ученика, вступая во взаимодействие под давлением педагога. Таких обучающихся очень мало (11 %), и их поведение обычно связано с определенными обстоятельствами.

Во втором случае ***субъектно-ролевом виде*** обучающийся в учебной ситуации понимает и исполняет отведенную ему роль в групповой работе, во взаимодействие вступает в соответствии с исполняемой учебной ролью, что является свидетельством его

65

готовности к выполнению роли в диалоге, полилоге, проекте или дискуссии. Таких обучающихся большинство (72 %).

В третьем случае **личностно- ролевом виде** обучающийся в учебной ситуации понимает и исполняет выбранную им роль, во взаимодействие вступает активно, проявляет заинтересованность, хотя может быть ориентирован на оценку. Таких обучающихся также не очень много (16 %). Личностный компонент свидетельствует, что студент в учебной ситуации видит смысл, ориентирован на получение результата, а участие во взаимодействии осуществляет инициативно, целенаправленно.

Второй этап опытно-поисковой работы – ***формирующий*** - опрос, наблюдение, изучение результатов образовательной деятельности студентов, метод оценивания: создание диагностических ситуаций, метод экспертной оценки;

Третий этап опытно- поисковой работы - ***обобщающий*** *-* оценивание, статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы, обсуждение итогов проведенной работы и др.

**Функции и задачи этапов опытно-экспериментальной работы**

Таблица 23

| **Этап работы** | **Функции этапа** | **Задачи этапа**  **Опытно-экспериментальной работы** |
| --- | --- | --- |
| **1** | **2** | **3** |
| I этап:  констатирующий | Диагностическая | • выявление состояния проблемы экономического образования в педагогической практике:  • разработка критериев и показателей  экономической образованности студентов; • определение исходного уровня экономической образованности студентов |
| Постановочная и прогностическая | • определение цели, задач опытно  экспериментальной работы;  • определение ключевых позиций, основной идеи опытно-экспериментальной работы;  • прогнозирование результатов исследования |
|  | Организационная | • планирование организации опытно  экспериментальной работы;  • организация экспериментальной проверки отдельных вопросов  • апробация и экспериментальная оценка ключевых положений исследования (апробация основных компонентов технологии реализации дополнительного экономического образования);  • реализация дидактической модели при внедрении технологии дополнительного экономического образования; |
| II этап:  формирующий | Преобразующая | • осуществление преподавательской деятельности в учреждениях В ПО, учебных центрах  предприятий, обмен опытом;  • определение соответствия полученных экспериментальных результатов основным теоретическим положениям исследования и проведение коррекции технологии реализации модели дополнительного экономического образования |
|  | Диагностическая | • учет и фиксация изменений в процессе дополнительного экономического образования; • определение динамики экономической образованности студентов |

66

| III этап:  обобщающий | Аналитическая | • обработка полученных данных путем  теоретического анализа и методов  математической статистики;  • обобщение, систематизация и описание полученных результатов исследования;  • уточнение теоретико-экспериментальных выводов исследования |
| --- | --- | --- |
|  | Внедренческая | • внедрение результатов исследования в практику работы учреждений ВПО и СПО;  • популяризация идей дополнительного экономического образования посредством освещения накопленного положительного опыта в образовательных учреждениях |

Анализ ответов тех педагогов которые провели эту работу позволили сделать следующие выводы.

1. Учащиеся сами вовлекаются в процесс групповой учебной работы, так как для них эта форма проведения урока интересна.

2. При организации групповой работы возникают проблемы, связанные с возрастными особенностями обучающихся. Так, например, подростков трудно организовать на взаимодействие с обучающимися противоположного пола.

3. Подростки очень эмоциональны, подвижны, поэтому возникают проблемы с дисциплиной, так как обсуждается не только предложенный вопрос, но и другие волнующие на данный момент проблемы.

4. В результате групповой работы у обучающихся появляется:

- знание особенностей поведения людей, закономерностей групповой совместной деятельности, психологических механизмов межличностного взаимодействия; - умение анализировать свою деятельность как совокупность конкретных проблемных ситуаций, осуществлять межличностное взаимодействие, адекватно понимать индивидуальные особенности (свои и других людей), строить совместную деятельность, опираясь на эти особенности;

- способность сочувствовать и сопереживать, формировать социальные установки на общение, а также способность к адекватной самооценке.

5. Статус обучающегося в процессе участия в групповой учебной работе может измениться, чаще всего он повышается.

Следует отметить, что некоторые результаты, выделенные педагогами, связаны с развитием показателей социальной компетентности (эмпатия, межличностное взаимодействие, сотрудничество). Однако, как было показано выше, педагоги этого не осознают.

**Вопросы для закрепления:**

1. Какова цель опытно-поисковой работы?

2. Какие виды групповой учебной работы вы знаете?

**Домашнее задание:**

Проработка конспекта пройденной темы.

**Литература:**

1. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень

67

**Тема 13. Методики, используемые для измерения содержательных элементов социальной компетентности**

**Занятие 19 (практическое)**

**Цель:** Научить применять разные методики по определению уровня социальных компетенций.

**Предыдущие знания обучающихся:** Характеристика констатирующего этапа опытно поисковой работы. Функции и задачи этапов опытно-экспериментальной работы

**Результаты обучения:**

Обучающиеся будут способны применять разные методики по определению уровня социальных компетенций.

**Информация по теме*:***

Методики используемые для измерения содержательных элементов социальной компетентности

Для определения уровня развития коммуникативных умений мы использовали **тест В.Ф. Ряховского.** Предложенный тест содержит возможность определить уровень коммуникабельности человека.

**«Оценка уровня общительности»**

**Инструкция**: Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: "да", "нет", "иногда".

**Опросник**

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?

2. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?

3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки? 5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было? 6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обратится к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?.

7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?

10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?

11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будет томиться в ожидании?

12. Боитесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?

68

14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

**Обработка результатов**

«Да» - 2 очка, «иногда» - 1 очко, «нет» - 0 очков.

Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый.

**Классификатор к тесту В.Ф. Ряховского**

**30 - 32 очка** - Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

**25 - 29 очков** - Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводит из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством - в вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

**19 - 24 очков** - Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

**14 - 18 очков** - у Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

**9 - 13 очков** - Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры), любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

**4 - 8 очков** - Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

**3 очка и менее** - Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям - и на работе, и дома, и вообще повсюду - трудно с Вами. Да, Вам надо поработать

69

над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье - такой стиль жизни не проходит бесследно.

**2. Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера)**.

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обусловливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания, самооценки.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить или только личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцированно измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

**Шкала ситуативной тревожности (СТ)**

**Инструкция.** Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Таблица 24

| №  п/п | Суждение | Нет, это  не так | Пожалуй,  так | Верно | Совершенно  верно |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | Я спокоен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Мне ничто не угрожает | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Я нахожусь в напряжении | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Я внутренне скован | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Я чувствую себя свободно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Я расстроен | 1 | 2 | 3 | 4 |

70

| 7 | Меня волнуют возможные неудачи | 1 | 2 | 3 | 4 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 8 | Я ощущаю душевный покой | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Я встревожен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Я испытываю чувство  внутреннего удовлетворения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Я уверен в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Я нервничаю | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Я не нахожу себе места | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Я взвинчен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Я не чувствую скованности | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Я доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Я озабочен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Я слишком возбужден и мне не по себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Мне радостно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Мне приятно | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Шкала личной тревожности (ЛТ)**

**Инструкция.** Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Таблица 25

| №  п/п | Суждение | Никогда | Почти  никогда | Часто | Почти  всегда |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 21 | У меня бывает приподнятое  настроение | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 | Я бываю раздражительным | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Я легко расстраиваюсь | 1 | 2 | 3 | 4 |

71

| 24 | Я хотел бы быть таким же  удачливым, как и другие | 1 | 2 | 3 | 4 |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 25 | Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | Я чувствую прилив сил и желание работать | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Я спокоен, хладнокровен и собран | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Меня тревожат возможные  трудности | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Я слишком переживаю из-за пустяков | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Я бываю вполне счастлив | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | Я все принимаю близко к сердцу | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | Мне не хватает уверенности в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | Я чувствую себя беззащитным | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | У меня бывает хандра | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | Я бываю доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 | Всякие пустяки отвлекают и  волнуют меня | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | Бывает, что я чувствую себя  неудачником | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | Я уравновешенный человек | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах | 1 | 2 | 3 | 4 |

**Обработка результатов.**

1. Определение показателей ситуативной и личностной тревожности с помощью ключа.

2. На основе оценки уровня тревожности составление рекомендаций для коррекции поведения испытуемого.

72

3. Вычисление среднегруппового показателя СТ и ЛТ и их сравнительный анализ в зависимости, например, от половой принадлежности испытуемых.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов — низкая, 31—44 балла — умеренная; 45 и более высокая.

**Ключ**

Таблица 26

| Номера суждения | Ответы | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Никогда | Почти никогда | Часто | Почти всегда |
| **СТ** | | | | |
| 1 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 4 |

73

| 19 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 20 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| **ЛТ** | | | | |
| 21 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40 | 1 | 2 | 3 | 4 |

По каждому испытуемому следует написать заключение, которое должно включать оценку уровня тревожности и при необходимости рекомендации по его коррекции. Так, лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой

74

значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам. Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

По результатам обследования группы также пишется заключение, оценивающее группу в целом по уровню ситуативной и личностной тревожности, кроме того, выделяются лица, высоко- и низкотревожные.

**3**. Методика диагностики способов реагирования на конфликтные ситуации направлена на определение способности к разрешению конфликтов и проблем. Данная методика позволяет выявить основные стратегии поведения в потенциальной зоне конфликта – межличностных спорах и косвенно определить уровень конфликто

устойчивости личности.

**Тест-опросник Томаса-Килманна на поведение в конфликтной ситуации** Тест Томаса-Килманна (Kenneth W. Thomas and Ralph H. Kilmann, 1974) позволяет выявить ваш стиль поведения в конфликтной ситуации.

Опросник Томаса-Килманна не только показывает типичную реакцию на конфликт, но и объясняет, насколько она эффективна и целесообразна, а также даёт информацию о других способах разрешения конфликтной ситуации.

При помощи специальной формулы вы можете просчитать исход конфликта. **Инструкция:**

В каждой паре выберите то суждение, которое наиболее точно описывает ваше типичное поведение в конфликтной ситуации.

Рассмотрим ситуацию, когда вы обнаруживаете, что ваши желания отличаются от желаний другого человека, как вы обычно реагируете? Здесь вы найдете несколько пар утверждений, описывающих возможное ответное поведение. В каждой паре обведите утверждение «А» или «Б», которое наиболее характерно для вашего поведения. Во многих случаях ни поведение «А», ни поведение «Б» не являются для вас типичным. В таком случае обведите тот ответ, который в наибольшем приближении соответствует вашим возможным действиям.

Внесите ваши результаты в таблицу. Стиль, набравший наибольшее число баллов — ваш стиль разрешения конфликтов.

*Стимульный материал (вопросы).*

1. А) Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

Б) Чем обсуждать то, в чём мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем согласны мы оба.

2. А) Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б) Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов другого и моих собственных. 3. А) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б) Я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.

4. А) Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5. А) Улаживая спорную ситуацию, я всё время стараюсь найти поддержку у другого. Б) Я стараюсь сделать всё, чтобы избежать бесполезной напряжённости. 6. А) Я стараюсь избежать возникновения неприятностей для себя. Б) Я стараюсь добиться своего.

7. А) Я стараюсь отложить решение сложного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

Б) Я считаю возможным в чём-то уступить, чтобы добиться чего-то другого.

75

8. А) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б) Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чём состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9. А) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

Б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. А) Я твердо стремлюсь достичь своего.

Б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А) Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

Б) Я стараюсь успокоить другого и стремлюсь, главным образом, сохранить наши отношения.

12. А) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. Б) Я даю возможность другому в чём-то остаться при своем мнении, если он также идет навстречу мне.

13. А) Я предлагаю среднюю позицию.

Б) Я пытаюсь убедить другого в преимуществах своей позиции.

14. А) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах. Б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество своих взглядов. 15. А) Я мог бы постараться удовлетворить чувства другого человека и сохранить наши отношения.

Б) Я стараюсь сделать всё необходимое, чтобы избежать напряженности. 16. А) Я стараюсь не задеть чувства другого.

Б) Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б) Я стараюсь сделать всё, чтобы избежать бесполезной напряжённости. 18. А) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своём.

Б) Я дам возможность другому в чём-то оставаться при своём мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А) Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

Б) Я стараюсь отложить решение сложного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А) Я пытаюсь немедленно разрешить наши разногласия.

Б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих. 21. А) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого. Б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22. А) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и той, которая отстаивается другим.

Б) Я отстаиваю свои желания.

23. А) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас. Б) Иногда я предоставляю другим возможность взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А) Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

Б) Я стараюсь убедить другого в необходимости прийти к компромиссу. 25. А) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество своих взглядов. Б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого. 26. А) Я предлагаю среднюю позицию.

Б) Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.

76

27. А) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры. Б) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своём. 28. А) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б) Улаживая спорную ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого. 29. А) Я предлагаю среднюю позицию.

Б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30. А) Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б) Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы могли совместно с другим заинтересованным человеком добиться успеха.

*Ключ к тесту Томаса типы поведения в конфликте:*

Таблица 27

| **№** | **Соперничество /Конкуренция** | **Сотрудничество** | **Компромисс** | **Избегание** | **Приспособление** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1** |  |  |  | А | Б |
| **2** |  | Б | А |  |  |
| **3** | А |  |  |  | Б |
| **4** |  |  | А |  | Б |
| **5** |  | А |  | Б |  |
| **6** | Б |  |  | А |  |
| **7** |  |  | Б | А |  |
| **8** | А | Б |  |  |  |
| **9** | Б |  |  | А |  |
| **10** | А |  | Б |  |  |
| **11** |  | А |  |  | Б |
| **12** |  |  | Б | А |  |
| **13** | Б |  | А |  |  |
| **14** | Б | А |  |  |  |
| **15** |  |  |  | Б | А |
| **16** | Б |  |  |  | А |
| **17** | А |  |  | Б |  |
| **18** |  |  | Б |  | А |
| **19** |  | А |  | Б |  |
| **20** |  | А | Б |  |  |
| **21** |  | Б |  |  | А |
| **22** | Б |  | А |  |  |
| **23** |  | А |  | Б |  |
| **24** |  |  | Б |  | А |
| **25** | А |  |  |  | Б |
| **26** |  | Б | А |  |  |
| **27** |  |  |  | А | Б |
| **28** | А | Б |  |  |  |
| **29** |  |  | А | Б |  |
| **30** |  | Б |  |  | А |

*Обработка и интерпретация результатов теста:*

77

Количество баллов, набранных испытуемым по каждой шкале, даёт представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас и Р. Килманн применяли двухмерную модель регулирования конфликтов. Основополагающими измерениями в ней являются: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлечённых в конфликт; и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов.

Пять способов урегулирования конфликтов.



*Рис.1.7. Способы урегулирования конфликтов*

Соответственно этим двум способам измерения К. Томас и Р. Килманн выделяли следующие способы регулирования конфликтов:

1. *Соперничество (конкуренция) или административный тип,* как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

2. *Приспособление (приспосабливание),* означающее, в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради интересов другого человека.

3. *Компромисс или экономический тип.*

4. *Избегание или традиционный тип,* для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

5. *Сотрудничество или корпоративный тип,* когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Они полагали, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигнет успеха. При таких формах поведения как конкуренция, приспособление и компромисс или один участник оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, либо проигрывают оба, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше.

Другие специалисты убеждены, что *оптимальной стратегией в конфликте* считается такая, когда применяются все пять тактик поведения, и каждая из них имеет значение в интервале от 5 до 7 баллов. Если ваш результат отличен от оптимального, то одни тактики выражены слабо — имеют значения ниже 5 баллов, другие — сильно — выше 7 баллов.

Формулы, для прогнозирования исхода конфликтной ситуации:

А) Соревнование + Решение проблемы + 1/2 Компромисса

Б) Приспособление + Избегание + 1/2 Компромисса

• если сумма А> суммы Б, шанс выиграть конфликтную ситуацию есть у вас • если сумма Б> суммы А, шанс выиграть конфликт есть у вашего оппонента. **4.** Методика **«Локус контроля»** выявляет место субъективного контроля человека по отношению к различным событиям, ситуациям, областям жизни и отражает скорее локализацию ответственности человека за значимые ситуации своей жизни. Эта

78

ответственность может лежать на самом человеке или во вне, на обстоятельствах, на других людях.

**Методика исследования локуса контроля** (Rotter's Internal-External Locus of Control Scale) предложена Джулианом Роттером (Julian B. Rotter) в 1966 году на основе собственной теории субъективной локализации контроля. Под "локусом контроля" понимается устойчивая личностная характеристика, отражающая предрасположенность человека объяснять причины событий внешними или внутренними факторами.

Данная методика выделяет два типа локуса контроля: **экстернальный** (ответственность за успехи и неудачи своей жизни приписываются внешним обстоятельствам) и **интернальный** (ответственность приписывается себе самому).

Опросник УСК (уровень субъективного контроля) Джулиана Роттера диагностирует локализацию контроля над значимыми событиями, другими словами - уровень личной ответственности.

**Интернальный тип**. Человек считает, что происходящие с ним события зависят прежде всего от его личностных качеств (компетентности, целеустремленности, уровня способностей и т.п.) и являются закономерными следствиями его собственной деятельности.

**Экстернальный тип**. Человек убежден, что его успехи и неудачи зависят прежде всего от внешних обстоятельств – условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т. д.

Любой индивид занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными локусами контроля.

**Методика**

**1.**

a) Дети попадают в беду потому, что родители слишком часто их наказывают.

b) В наше время неприятности происходят с детьми чаще всего потому, что родители слишком мягко относятся к ним.

**2.**

a) Многие неудачи происходят от невезения.

b) Неудачи людей являются результатом их собственных ошибок.

**3.**

a) Одна из главных причин, почему совершаются аморальные поступки, состоит в том, что окружающие мирятся с нити.

b) Аморальные поступки будут происходить всегда, независимо от того, насколько усердно окружающие пытаются их предотвратит.

**4.**

a) В конце концов к людям приходит заслуженное признание.

b) К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными.

**5.**

a) Мнение, что преподаватели несправедливы к учащимся, неверно.

b) Многие учащиеся не понимают, что их отметки могут зависеть от случайных обстоятельств.

**6.**

a) Успех руководителя во многом зависит от удачного стечения обстоятельств.

b) Способные люди, которые не стали руководителями, сами не использовали свои возможности.

**7.**

79

a) Как бы вы ни старались, некоторые люди все равно не будут симпатизировать вам.

b) Тот, кто не сумел завоевать симпатии окружающих, просто не умеет ладить с другими.

**8.**

a) Наследственность играет главную роль в формировании характера и поведения человека.

b) Только жизненный опыт определяет характер и поведение.

**9.**

a) Я часто замечал справедливость поговорки: "Чему быть - того неминовать".

b) По-моему, лучше принять решение и действовать, чем надеяться на судьбу. **10.**

a) Для хорошего специалиста даже проверка с пристрастием не представляет затруднений.

b) Даже хорошо подготовленный специалист обычно не выдерживает проверки с пристрастием.

**11.**

a) Успех является результатом усердной работы и мало зависит от везения.

b) Чтобы добиться успеха, нужно не упустить удобный случай.

**12.**

a) Каждый гражданин может оказывать влияние на важные государственные решения.

b) Обществом управляют люди, которые выдвинуты на общественные посты, а рядовой человек мало что может сделать.

**13.**

a) Когда я строю планы, то я вообще убежден, что смогу осуществить их.

b) Не всегда благоразумно планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.

**14.**

a) Есть люди, о которых можно смело сказать; что они нехорошие.

b) В каждом человеке есть что-то хорошее.

**15.**

a) Осуществление моих желаний не связано с везением.

b) Когда не знают как быть, подбрасывают монету. По-моему, в жизни можно часто прибегать к этому.

**16.**

a) Руководителем нередко становятся благодаря счастливому стечению обстоятельств.

b) Чтобы стать руководителем, нужно уметь управлять людьми. Везение здесь ни причем.

**17.**

a) Большинство из нас не могут влиять сколько-нибудь серьёзно на мировые события.

b) Принимая активное участие в общественной жизни, люди могут управлять событиями в мире.

**18.**

a) Большинство людей не понимают, насколько их жизнь зависит от случайных обстоятельств.

b) На самом деле такая вещь, как везение, не существует.

80