

Вони можуть бути використані для оцінки значень як факторів першого порядку, так і інтелектуально-особистісного потенціалу в цілому. Для цього необхідно значення явних перемінних помножити на регресивні ваги і результати підсумувати.

Наскільки гарно побудована модель описує кореляційну структуру даних? Відповідь на це питання дають індекси узгодженості емпіричних даних з теоретичною моделлю. Для всієї моделі вони такі: $\chi^2/\text{df} = 1,228$; $\text{CFI} = 0,976$; $\text{RMSEA} = 0,028$.

Таким чином, запропонована модель інтелектуально-особистісного потенціалу характеризується системністю і має гарну відповідність емпіричним даним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнилова Т. В. Саморегуляція и личностно-мотивационная регуляция принятия решений / Т. В. Корнилова // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В. И. Моросановой. – М., Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. – С. 181-194.

2. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т. В. Корнилова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С. 46-57.

3. Корнилова Т. В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов / Т. В. Корнилова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 66-78.

4. Леонтьев Д. А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8-31.

5. Леонтьев Д. А. Промежуточные итоги: от идеи

Висновки.

1. Встановлено значущі кореляційні зв'язки між показниками, що відображають конструкти інтелектуальний та особистісний потенціали. Між собою інтелектуальний та особистісний потенціали мають зв'язок на рівні 0,20 (шляховий коефіцієнт дорівнює $0,54 \times 0,38 = 0,20$).

2. З допомогою методу моделювання лінійними структурними рівняннями операціоналізовано поняття "інтелектуально-особистісний потенціал" та запропонована ієрархічна структурна модель, яка дозволяє проводити вимірювання цього гіпотетичного конструкту.

к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам / Д. А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 669-675.

6. Сергиенко Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2010. – 352 с.

7. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2011. – 464 с.

8. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

9. Холодная М. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М. А. Холодная, А. А. Алексапольский // Психологический журнал, Т. – 31. – № 4. – 2010. – С. 59-68.

Подано до редакції 08.10.12

УДК 159.9:371.13

Н. В. Періус (Україна, м. Чернівці)

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ШЛЯХОМ ВКЛЮЧЕННЯ ДО РІЗНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено опис складових технологій формування соціально-психологічної компетентності майбутніх педагогів. Програма професійного тренінгу містить три блоки вправ, кожен з яких орієнтований на розвиток певної особистісної якості одного з трьох компонентів соціально-психологічної компетентності: мотиваційно-ціннісний, операційний, функціональний компоненти.

Ключові слова: соціально-психологічна компетентність, соціально-психологічний тренінг, психодрама, рольова гра.

В останні роки суспільство ставить нові високі вимоги до кваліфікації фахівців, що працюють у соціальній сфері, до рівня їхньої компетентності. Особливо важливою в діяльності педагога є соціально-психологічна компетентність, оскільки вона є одним з важливих компонентів професіоналізму педагога.

Аналіз літератури з проблеми показує складність та неоднозначність тлумачення як самого поняття соціально-психологічної компетентності, так і підходів до її структури і механізмів формування. Соціально-психологічна компетентність, її сутність та шляхи її формування і розвитку представлені у працях

Т.Ю. Базарова, І.В. Бачкова, О.О.Бодальова, А. А. Деркача, Е.Ф. Зеєра, Ю.П. Зінченка, В.Н. Карандашева, Є.О. Клімова, А.К. Маркової, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжнікова та ін. Разом з тим існує нагальна необхідність системного теоретико-методологічного та емпіричного вивчення цієї проблеми.

Метою нашого дослідження є пошук шляхів формування соціально-психологічної компетентності в майбутніх педагогів.

Теоретичний аналіз психологічних джерел показав, що при створенні програми формування соціально-психологічної компетентності необхідно враховувати єдність трьох видів діяльності студентів у процесі професійного становлення, а саме: спеціальним чином організовану учбову діяльність, позаучбову і діяльність у процесі проходження учбової практики.

При формуванні соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів у рамках учбової діяльності використовуються як традиційні методи викладання у вузі, так і нетрадиційні (активні) [3].

Традиційні методи є однією з провідних форм викладання. До них належать лекція, видами якої є описова (лекція-повідомлення, переважаним є сприймання матеріалу, його запис і запам'ятовування), пояснювальна (містить не тільки опис матеріалу, але й розкриває причинно-наслідкові зв'язки тих явищ, процесів, законів, які підлягають викладенню), проблемна (використовується система проблемних ситуацій, для розв'язання яких висувуються гіпотези, які будуть розв'язуватися потім у ході групової дискусії) і популярна [4]. Лекція є традиційною, економічною та гнучкою формою передачі знань і відіграє значну роль у розвитку культури мислення студента, а також має вплив на формування мотивації до вивчення психології.

У проблемному навчанні ключовим поняттям є проблемна ситуація, під якою розуміють психічний стан суб'єкта, що виникає у суб'єкта в ситуації дефіциту знань або способів дій для здійснення певної дії, тобто в ситуації протиріччя між знанням і незнанням. Це протиріччя виступає для суб'єкта у вигляді запитання до самого себе чи іншого. У проблемному навчанні проблемна ситуація має дві сторони: протиріччя і спонукання (мотивація до усунення протиріччя). При цьому зміст лекції повинен бути представлений не у вигляді тексту, системи проблемних ситуацій, що зустрічаються в діяльності педагога. Проблемна ситуація переводиться в проблемну задачу, при розв'язанні якої необхідно виділити умови та невідоме. Передумовою організації проблемної лекції є достатній рівень знань студентів з даної тематики, інтерес до проблеми.

Крім традиційних лекцій для формування соціально-психологічної компетентності використовувалися лекції з елементами активних методів: лекція-бесіда, лекція-діалог, лекція з розглядом проблемних ситуацій, лекція-консультація, прес-конференція. Такі лекції зроблені для таких дисциплін: "Вступ до спеціальності", "Вікова психологія", "Соціальна психологія", спецкурсу "Соціально-психологічна компетентність педаго-

га" тощо, які містять блок проблемних ситуацій різного рівня складності з метою одержання студентами знань про специфіку роботи педагога, кола його професійних проблем, а також індивідуальних та вікових особливостей учнів, а також ситуацій, що виникають у спілкуванні педагога з учнями.

У практиці навчання використовуються різні види семінарських занять, зокрема, з використанням активних методів навчання, таких як метод групової дискусії, аналіз конкретних ситуацій, метод інциденту, метод мозкової атаки, синектика, ділова, рольова, інноваційна гра, соціально-психологічний тренінг тощо (Н.Н. Богомоллова, А.А. Вербицький, І.А. Григор'єва, В.М. Єфімов, Р.Ф. Жуков, М.М. Кашапов, Н.В. Ключова, Г.А.Ковальов, М.М. Лебедева, Л.А. Петровська та ін.). Нетрадиційні (активні) методи навчання студентів зазвичай поділяють на 3 блоки: дискусійні, ігрові та сензитивний тренінг (В.С. Герасимова, Ю.Н.Смельянов, М.М.Кашапов, Н.В.Ключова).

Групові дискусії – спосіб організації взаємодії учасників групи, який дозволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних сторін, уточнити взаємні позиції, що зменшує супротив сприйманню нової інформації, усунути емоційну упередженість. Метод дозволяє формувати в студентів здатність до аналізу реальних ситуацій, уміння слухати і взаємодіяти з іншими учасниками, показує неоднозначність розв'язання більшості проблем.

Групові дискусії підвищують мотивацію і залученість учасників до вирішення обговорюваної проблеми, дає поштовх до наступної пошукової активності учасників, що, у свою чергу, реалізується в їхніх конкретних діях. Об'єктом дискусійного обговорення можуть виступати не тільки спеціально сформульовані проблеми, але й випадки з професійної практики, і міжособистісні стосунки самих учасників. Метод групового обговорення сприяє усвідомленню кожним учасником своєї власної точки зору, розвитку ініціативності, а також розвиває комунікативні уміння і навички.

Варіантом групової дискусії є "круглий стіл" — групові дискусії, яку веде модератор. Нами поведи-лися такі засідання "круглого столу": "Творча зустріч з учителями", "Вплив учбової практики на професійне самовизначення майбутніх педагогів", "Актуальні проблеми соціальної психології".

Приклад (сценарій).

Круглий стіл "Творча зустріч з учителями-предметниками".

Вид групової дискусії — засідання круглого столу для студентів 1-го, 2-го курсів.

Мета: розширення і конкретизація уявлень про професійну діяльність педагога, формування інтересу до неї.

Учасники: Учителі-предметники, що викладають різні навчальні дисципліни у загальноосвітній школі.

У ході круглого столу обговорюються наступні питання:

1. Вибір професії педагога - випадок чи доля?
2. Актуальні проблеми педагога у роботі з дітьми.
3. Найефективніші форми і методи викладання навчальних дисциплін та контролю знань учнів.
4. Найефективніші форми і методи виховної роботи педагога з дітьми різного віку.

Для з'ясування змін уявлень про діяльність педагога використовувався опитувальник, що ґрунтувався на методиці незакінчених речень.

Опитувальник за результатами засідань круглого столу:

У роботі педагога мені сподобалося....

Мені було цікаво....

Мене розчарувало....

Для мене корисним було....

Мені не сподобалося у роботі педагога....

Для мене було новим....

Найбільше мене вразило....

Мене здивувало....

Хотілося б наступного разу...

Результати. На підставі відповідей студентів можна зробити висновок про те, що їх розчарував той факт, що професія педагога поки що не зовсім адекватно винагороджується матеріально та не пов'язана з соціальними пакетами, що існують у певних регіонах для стимуляції фахівців певних спеціальностей. Разом з тим, більшість студентів зазначили, що дізналися багато нового про специфіку роботи педагогів-предметників та специфіку різноманітних середніх закладів освіти (I-II рівня акредитації), що допомогло їм визначитися з вибором місця учбової практики. Крім цього, цей захід став чинником підвищення мотивації до пізнання специфіки вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, що впливають на ефективність навчальної діяльності та поведінку учнів. Таким чином, групова дискусія чинить вплив насамперед на формування мотиваційно-ціннісного компонента.

Аналіз конкретних ситуацій стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до закріплення чи набуття теоретичних знань для одержання відповідей на питання, що обговорюються відповідно до конкретної ситуації. Метою використання цього методу є не тільки закріплення знань, але й відпрацювання навичок практичного використання концептуальних схем аналізу практичних ситуацій, уміння вийти за рамки конкретної ситуації, розглядаючи її перспективи, є показником компетентності. Метод аналізу конкретних ситуацій для студентів-педагогів полягає в тому, що їм пропонується реальна проблемна ситуація з професійної діяльності педагога. У ході спільного обговорення моделюються альтернативні рішення і приймаються найбільш прийнятні.

Метод аналізу конкретних ситуацій важливий не тільки як можливість відпрацювання умінь прийняття рішень в новій ситуації, але і як можливість ідентифікації з досліджуванним і набуття досвіду розуміння думок і почуттів учнів, рефлексії власного життєвого

досвіду та його оцінки на основі нових набутих знань.

План аналізу проблемних ситуацій.

1. Постановка проблеми. Виявлення з невизначеної проблемної ситуації задачі (виділення умов та невідомого), коректне формулювання задачі. Умови: соціальні (стать, вік, характеристики сім'ї (повна, неповна, дитина-сирота тощо)) та індивідуальні особливості учня (типовий емоційний стан в таких ситуаціях – страх, тривожність, агресія, вікові кризи, особистісні риси тощо), який потрапив до певної ситуації. Визначення зовнішніх умов та обмежень, що впливають на ситуацію. Невідомі: психолого-педагогічні чинники проблеми у спілкуванні з учнем, мотивація учня тощо.

2. Вироблення критеріїв розв'язання проблеми.

3. Висунення і перевірка гіпотез (що стало причиною даної ситуації).

4. Вироблення альтернативних рішень, під яким розуміється спосіб дій, що веде до розв'язання проблемних ситуацій.

5. Прийняття рішення.

Приклад. Мета — засвоєння професійних знань, що передбачає розв'язання таких завдань: опис професійної ситуації; розуміння сутності ситуації (причини проблеми, мотивація поведінки учасників тощо); формування навичок прийняття рішення. Вимоги до організації простору - робота в групах.

Серед таких ігрових ситуацій можна згадати ситуацію "Навчальний конфлікт", в ході якої відпрацьовуються навички з ухвалення рішення в ситуації конфлікту; ситуацію "Бесіда з батьками", метою якої є використання одержаних у ході навчання знань у спілкуванні з батьками дітей певного віку.

Одним з варіантів методу аналізу конкретних ситуацій є метод інциденту, який характеризується наявністю екстремальних умов (дефіцит часу, недостатність інформації, стресова чи критична ситуація). Цей метод особливо важливий при формуванні функціонального компоненту, оскільки в стресовій ситуації більшість людей ніяковіють, діють хаотично, ухвалюють неефективні рішення. Механізм впливу цього методу на особистість полягає у формуванні активної позиції шляхом аналізу реальної ситуації; розвиток навичок використання знань до конкретної ситуації (психологічних особливостей учнів, особливостей соціальної ситуації тощо), аналіз альтернатив і ухвалення рішення; вміння швидко збирати інформацію, функціональний компонент — здатність діяти в незнайомій, екстремальній ситуації.

Гра як форма і метод активного навчання. У процесі навчання студент повинен оволодіти двома видами діяльності — освітньою (учбовою), яка має на меті оволодіння фундаментальними науковими знаннями, вміннями і навичками, розвиток пізнавальної сфери і особистості майбутнього фахівця) і професійною, яка забезпечує трансформацію учбової діяльності в професійну. У зв'язку з цим В.С. Герасимова [4] ділить ігри на два класи — учбові (засіб засвоєння наукових знань) і ділові (засіб професійного навчання).

Учбова гра спрямована на активізацію пізнавальної діяльності студента, підвищення активної позиції, самостійності, формування таких особистісних якостей, як добросовісність, наполегливість у досягненні мети (операційний компонент).

Ділова гра слугує заміщенням двох реальностей — процесів професійної діяльності і соціальних процесів. Цей метод використовується для закріплення нового матеріалу, формування професійних умінь і навичок. Специфіка ділової гри полягає в тому, що вона моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професії педагога загалом. Цілями ділової гри в формуванні соціально-психологічної компетентності майбутнього педагога є:

- формування цілісного уявлення про професійну діяльність та її динаміку (специфіка діяльності педагога, що працює в різних організаційних умовах); професійні знання, необхідні педагогу (вікові особливості дітей, діагностика готовності дитини до школи, взаємодія педагога з батьками тощо), та вмінь (приймати рішення, здатність керувати дитячим колективом тощо), накопичення рольового досвіду різних позицій — операційний компонент;

- формування мотиваційно-ціннісного компонента: здатність до емоційних переживань, глибокий інтерес до того, що відбувається, спрямованість на іншого (учня);

- формування функціонального компонента: емоційна стабільність, впевненість у собі в складних ситуаціях.

Для навчання майбутніх педагогів можна використовувати різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, ділового театру (Н.В. Ключева, 1992). Операційні ігри мають сценарій, в якому закладений більш-менш визначений алгоритм "правильності" і "неправильності" рішення, що ухвалюється, тобто студент бачить той результат впливу на подію, який виникає під впливом рішення, яке він ухвалює. Операційні ігри застосовуються як засіб навчання фахівців і формування їх особистісних і ділових якостей, зокрема, соціально-психологічної компетентності. Метою ділового театру є одержання досвіду ухвалення рішення в екстремальних ситуаціях, в обмежений час оцінити обстановку і знайти правильний напрямок поведінки.

Таким чином, ділова гра слугує "інструментом" розвитку практичного і теоретичного мислення фахівців, здатності аналізувати складні умови організації, ставити і розв'язувати нові професійні задачі. Це досягається за рахунок організації взаємодії учасників гри зі змістом професійної діяльності, що міститься у грі у вигляді системи проблемних завдань або конкретних ситуацій.

Ще одним різновидом гри є **рольова гра**, у ході якої студент стикається з ситуаціями, релевантними тим випадкам, які характерні для реальної діяльності і ставлять перед необхідністю змінити свої установки. Тоді створюються умови для формування нових, ефе-

ктивніших комунікативних навичок. Психічна активність в ігрових методах досягається в результаті взаємодії і взаємозмін всіх сторін інтра- та інтерпсихічних проявів індивідів [5]. Рольова гра впливає на формування соціально-психологічної компетентності майбутніх педагогів, дозволяє зіграти певну роль, тобто розвиває здатність перевтілюватися.

У рольовій грі можливе використання елементів психодрами. Мета психодрами – усунення неадекватних емоційних реакцій, відпрацювання вміння соціального сприймання, поглиблення самопізнання. На практиці сеанс психодрами полягає в розігруванні певної ситуації, що включає так званого протагоніста (основна дійова особа, чиї конфлікти слід розв'язати) та інших дійових осіб. У всіх рольових іграх психологу-тренеру відводиться провідна роль. Однак у подальшому виявляється тенденція висунення на перший план взаємодію між учасниками.

Набуття професійного досвіду, що лежить в основі соціально-психологічної компетентності, відбувається не тільки при безпосередній участі в активних формах взаємодії з іншими людьми: Г.М. Андрєєва пропонує певні шляхи одержання відомостей про характер проблемних ситуацій, способи їх розв'язання:

- Форми групової роботи в стилі груп самоаналізу, де учасники мають можливість верифікувати свої визначення проблемних ситуацій у ході порівняння думок всіх членів групи. Перевагою групових форм роботи є те, що одним з її продуктів може бути створення нових засобів аналізу, характерною рисою яких є їх експлікованість у процесі формування, а тому піддаються корекції.

- Аналітичне спостереження соціально-психологічної взаємодії як реального, так і представленого в художній чи документальній формі дає можливість не тільки "тренування" набутих пізнавальних засобів, але й сприяє оволодінню засобами регуляції власної поведінки.

- Мисленнєве програвання своєї поведінки в різних ситуаціях, розвиток здатності планувати і діяти "в умі", яка може використовуватися для забезпечення "контрольованої спонтанності", яка є важливою характеристикою компетентної поведінки.

Сензитивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості та сприймання себе як психофізичної єдності). Особливістю цього методу є прагнення до максимальної самостійності учасників. Основним засобом стимуляції групової взаємодії виступає феномен відсутності структури. Складність опису тренінгу полягає в тому, що метод ґрунтується на актуалізації почуттів і емоцій, а не інтелекту. У ході сензитивного тренінгу учасники включаються в зовсім нову для них сферу соціального досвіду, завдяки якій вони дізнаються, як вони сприймаються іншими членами групи, і мають можливість порівнювати ці перцепції з самосприйманням.

Для формування компетентності ми використовували соціально-психологічний тренінг, що ґрунту-

вався на методах активного навчання (рольових іграх). У ході соціально-психологічного тренінгу за допомогою спеціальної системи психологічних вправ та ігор в учасника з'являється можливість побачити себе і свої проблеми очима інших людей, безпечно для себе проживати численні нові ролі, набувати необхідні навички та уміння спілкування, які не вдалося розвинути в ході попереднього періоду життя, засвоїти нові форми поведінки, усвідомити свої проблеми та знайти шляхи їх розв'язання.

Програма професійного тренінгу містить три блоки вправ, кожен з яких орієнтований на розвиток певної особистісної якості одного з трьох компонентів соціально-психологічної компетентності. Так, вправи на розвиток емоційної стабільності і впевненості спрямовані на формування функціонального компонента; розвиток рефлексії і представлення себе в професійній діяльності — на формування операційного компонента; розвиток емпатії і відкритості в спілкуванні - на формування мотиваційно-ціннісного компонента.

Блок 1. Мотиваційно-ціннісний компонент. Розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту передбачає використання комплексу вправ на розвиток інтересу до внутрішнього світу іншої людини, що дає змогу набутти емоційний досвід, відчути іншу людину, сформувати уважність до її властивостей і станів, здатність розуміти її за допомогою емоційних асоціацій і переносів, розвинути здатність відображати почуття іншого в своїх, зберігаючи власну позицію і психологічну дистанцію, змінити ірраціональні переконання. Цей блок передбачає формування відкритості в спілкуванні, уміння бути природними в спілкуванні, готовності до співробітництва, схильності до надання допомоги шляхом використання вправ, спрямованих на організацію командної роботи.

Блок 2. Операційний компонент. У ході тренінгу використовується комплекс вправ, спрямованих на розвиток рефлексії у процесі спостереження за іншими учасниками тренінгу, організації зворотного зв'яз-

ку учасників і у вигляді запитань тренера. Сформованість часової спрямованості майбутніх педагогів досягається комплексом вправ і рольових ігор, спрямованих на роботу з метою формування здатності прогнозувати ситуацію та її ефективне розв'язання; передбачення результатів дій, а також на вміння аналізувати причини, що стали джерелом проблем.

Блок 3. Функціональний компонент. Розвиток емоційної стабільності учасників відбувається у процесі накопичення досвіду поведінки в стресовій ситуації - конфліктних, в обмеженні часу, оволодіння навичками саморегуляції і способами зняття напруження. Вправи на розвиток впевненості, зниження тривожності спрямовані на формування умінь працювати з важкими дітьми, асертивного прийняття критики, вироблення навичок протистояння тиску, а також набуття ресурсу і віри в себе як професіонала.

Оскільки будь-яка професійна діяльність є системним утворенням, тому до процесу навчання студентів слід підходити комплексно, використовуючи механізми формування компонентів соціально-психологічної компетентності майбутнього педагога як через організацію навчального процесу, так і **позааудиторну діяльність**. У нас такою спільною діяльністю виступала діяльність в громадській студентській організації з пропаганди здорового способу життя.

Таким чином, в рамках діяльнісного підходу формування компетентності можливе у процесі створення проблемних ситуацій і підвищення якості вибору, що здійснюється, як складової ухвалення рішення. Це можливе не тільки шляхом організації тренінгових занять, учбових практик, але й у позааудиторній діяльності, оскільки для формування соціально-психологічної компетентності важливим є поєднання проблемних ситуацій, що створюються штучно, і природних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з аналізом ефективності запропонованої програми розвитку соціально-психологічної компетентності майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2006. – 363 с.
2. *Бодалёв А.А.* Формирование понятия о другом человеке как личности / А.А. Бодалёв. – Л.: ЛГУ, 1970. – 135 с.
3. *Выбор методов обучения в средней школе* [под ред. Ю.К. Бабанского]. – М.: Аспект-Пресс, 1981. – 216 с.

4. *Герасимова В.С.* Методика преподавания психологии [Курс лекций] / В.С. Герасимова. – М.: Ось-89, 2004. — 112 с.

5. *Емельянов Ю.Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.

Подано до редакції 31.10.12