

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

**Кузнецов Алексей Юрьевич**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема: Особенности готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья  
Направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
Магистерская программа Комплексное сопровождение семей с детьми-инвалидами

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

д.п.н., профессор Фурьева Т.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Кунстман Е.П.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Кузнецов А.Ю.

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2020

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.....	8
1.1. Понятие, сущность и содержание термина готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.....	8
1.2. Факторы, способствующие готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.....	27
Глава II. Эмпирическое исследование особенностей готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.....	40
2.1. Исследования уровня готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.....	40
2.2. Разработка программы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.....	61
Заключение.....	70
Библиография .....	75
Приложения.....	82

## Введение

Востребованность в квалифицированных педагогах-психологах в современных школах России с каждым годом растет. Это связано, в частности, с увеличением количества детей в школах, с внедрением инклюзивного образования. Сейчас в сфере образования невозможно обойтись без педагогов-психологов, обладающих глубокой теоретической подготовкой, широкой гуманитарной эрудицией и свободно владеющих практическими умениями и навыками. Многообразие задач и видов практической деятельности педагога-психолога предъявляет повышенные требования к уровню квалификации специалистов.

Проблема подготовки специалистов к профессиональной деятельности и повышения эффективности обучения в высшей школе всегда была актуальной. В исследованиях таких ученых, как А.Ф. Аменд, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.О. Котлярова, И.Я. Лернер, Н.П. Рябина, В.А. Сластенин, А.В. Усова, Н.М. Яковлева и других, были предложены концепции, раскрывающие основные аспекты и направления повышения качества профессионального образования.

Вопросам исследования профессиональной готовности посвящены труды Б.Г. Ананьева, В.П. Беспалько, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, А.В. Усовой и др.

Нами были выделены следующие противоречия между:

- 1) потребностью государства и общества в высококвалифицированных педагогах-психологах, обладающих сформированным навыком работы по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и практических оснований для его эффективного формирования в процессе получения высшего образования.

2) необходимостью совершенствовать процесс формирования готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья у будущих педагогов-психологов и недостаточной разработанностью факторов, необходимых для реализации этого процесса.

3) потребностью будущих педагогов-психологов успешно сопровождать детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной сформированностью у них этого профессионального навыка.

Выявленные противоречия обусловили формулирование проблемы исследования:

Каковы особенности готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья?

Нами были определены объект и предмет исследования.

Объект исследования: процесс развития готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Предмет исследования: сущностная характеристика особенностей готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ

Цель исследования: выявить и охарактеризовать особенности готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из цели исследования, нами были предложены следующие положения на защиту:

1. Готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья - это сложное, интегральное качество, проявляющееся в гармоничном сочетании компонентов готовности, включающих в себя устойчивые мотивы к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, понимание целей психолого-педагогической деятельности; необходимые профессиональные знания, позволяющие эффективно решать задачи

психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; эмоциональное принятие детей с различными типами ограничений, а также профессионально значимые свойства личности, определяющие профессиональную пригодность личности;

2. Особенности готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие четырех структурных компонентов (мотивационный, личностный, эмоционально-волевой, когнитивный), наличие взаимосвязи между компонентами и гармоничное сочетание всех компонентов готовности.

Для достижения цели исследования необходимо решение следующих задач:

1) Конкретизировать понятие и содержание термина готовность будущего педагога-психолога к работе по сопровождению детей с ОВЗ;

2) Охарактеризовать факторы, способствующие готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ;

3) Определить критерии и уровни сформированности готовности к работе по сопровождению и структурных компонентов готовности у студентов;

4) Разработать программу мероприятий по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Теоретико-методологической основой будут являться:

- системный подход (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, В.И. Каган, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, и др.), предполагающий понимание под педагогической системой определенной совокупности взаимосвязанных средств, методов, форм и процессов для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности специалиста;

- деятельностный подход (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В.

Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др.), в соответствии с которым происходит усвоение содержания обучения в процессе деятельности обучающегося и формируются человеческие способности и функции.

Методы исследования:

теоретические методы – изучение и теоретический анализ научных исследований, публикаций и нормативно-правовых документов по проблеме исследования; анализ, обобщение, сравнение;

эмпирические методы – анкетирование, тестирование, методы математико-статистической обработки информации.

Научная новизна исследования:

- уточнено понимание сущности понятия «готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ»;

- выявлена и теоретически обоснована структура и содержание готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ;

- выявлены факторы, способствующие развитию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Базой исследования является ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», студенты 2 курса института социально-гуманитарных технологий по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- теоретически обосновано и раскрыто понятие готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ;

- охарактеризованы факторы, способствующие развитию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- представлена комплексная программа развития готовности будущих

педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Объем и структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав (четыре параграфов), заключения, библиографического списка, приложений.

## Глава I. Теоретические аспекты готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ

### 1.1. Понятие, сущность и содержание термина готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ

В настоящее время в системе российского образования есть острая необходимость в профессиональных педагогах-психологах, умеющих и готовых работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Что же такое готовность будущего педагога-психолога к работе по сопровождению детей с ОВЗ? В научной литературе четкого определения нет, поэтому нам необходимо это определение разработать самостоятельно. Чтобы дать определение этому сложному термину необходимо разобрать его на составляющие, понять, что значит каждое конкретное слово и уже потом обобщить и вывести определение.

Начнем с первой и главной составляющей нашего сложного термина – готовность. Научному анализу категории «готовность» посвящены исследования, в которых данное понятие рассматривается как интегративное образование личности, как системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач [17].

И.А. Зимняя полагает, что готовность к деятельности в рамках образовательного пространства предполагает строгое и системное овладение определенными знаниями и умениями, стойкую убежденность человека, социально-значимую направленность личности [38].

Готовность как способность к эффективно выполняемой профессиональной деятельности исследует также В.А. Сластенин. При этом в структуре готовности ученый выделяет психический, научно-теоретический и практический компоненты [42]. Он отмечает, что готовность является сложным, многоуровневым, разноплановым личностным

образованием человека; это та или иная степень подготовленности и настроенности духовных сил специалиста на решение поставленных задач в соответствующих условиях [42].

Существуют различные научные подходы к структуре готовности. Так, в исследованиях Л.В. Кондрашевой представлены следующие структурные компоненты готовности к деятельности: мотивационный (профессиональные установки и интересы), нравственно-ориентированный (ценностные ориентации, профессиональная этика), познавательно-операционный (профессиональная направленность внимания, памяти), эмоционально-волевой (волевые процессы, обеспечивающие эффективность деятельности), ценностный (самооценка своей деятельности) [9].

А.И. Мищенко основными компонентами готовности считает познавательный (понимание задач деятельности), мотивационный (стремление к деятельности, потребность успешно выполнить обязанности), волевой (умение управлять собой, сосредоточение волевых сил на выполнении задач) и эмоциональный (чувство долга и личная ответственность за конечный результат) [17].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в педагогической теории понятие «готовность» рассматривается как особое состояние личности (К.М. Дугай-Новакова), как наличие определенных способностей (В.А. Сластенин), как системообразующая установка к деятельности с позитивным результатом и стремлением к решению педагогических задач (Т.Б. Гершкович, М.Т. Громкова).

Кроме понятия готовность в научной литературе также используется понятие подготовленность. Важно понимать различия в этих понятиях, потому что это не синонимы.

Подготовленность рассматривается как наличие у специалиста личностных качеств, теоретических знаний, практических навыков и умений, позволяющих в любое время успешно решать стоящие перед ним задачи и

выполнять функциональные обязанности [1]. При этом подготовленность специалиста к деятельности в целом еще не означает, что он готов в определенный момент совершить необходимые действия, тем более результативно. На деле многое зависит от мотивации, внутренней собранности, волевой настроенности, способности в данный момент выполнить необходимую работу и добиться требуемых результатов.

Готовность специалиста — в узком понимании как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий, а в широком как совокупность профессионально обусловленных требований к человеку — традиционно наиболее активно изучалась военной и спортивной психологией, а также психологией труда [43].

Кондратьева Т. А. считает, что готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, установок, свойств и качеств личности, которые обеспечивают будущему специалисту возможность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступить и творчески выполнить свои профессиональные функции и обязанности [36].

Существует немало различных подходов к понятию готовность и его трактовок, определяющихся как теоретическими пристрастиями авторов, так и спецификой задач, которые они решали в своих исследованиях. Во всем этом разнообразии можно выделить три подхода, уровня изучения готовности специалистов к профессиональной деятельности: психофизиологический, функционально-психологический и личностный.

В психофизиологическом подходе под готовностью понимается оптимальное состояние психических и физиологических функций организма, позволяющее выполнять какую-либо профессиональную деятельность. Готовность как своеобразное состояние личности не может возникнуть вне общего повышения активности работы мозга, различных систем и органов, для нее необходимы биохимический и физиологический сдвиги в организме.

Это обеспечивает настройку организма на предстоящую деятельность.

В функционально-психологическом подходе изучается соответствие психологических качеств личности функциональным особенностям предстоящей деятельности.

В личностном подходе подчеркивается роль исследования познавательных процессов, эмоциональных и волевых компонентов, а также мотивов поведения.

В контексте нашего исследования именно личностный подход при изучении готовности к профессиональной деятельности и условий ее развития является ведущим и приоритетным. В рамках данного подхода работают следующие ученые (Л. И. Дьяченко, В. С. Ильин, Я. Л. Коломинский, В. А. Ядов). Они понимают готовность к профессиональной деятельности как интегральное личностное образование, систему качеств личности, обеспечивающих результативность деятельности специалиста. С позиций данного методологического основания готовность к профессиональной деятельности выступает сложным комплексным психическим образованием, связанным с глубинными структурами личности, с ее ценностно-смысловой сферой. Личностными ресурсами, обеспечивающими психологическую готовность к профессиональной деятельности, являются характеристики позитивного личностного развития, такие как интернальный локус контроля, высокий уровень осмысленности жизни (К. Муздыбаев). Критерием сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности выступает интегрированность ее структуры [39].

Готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой, проявляется в следующем:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [34].

Состояние готовности к профессиональной деятельности следует понимать как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Будучи целостным образованием, готовность к профессиональной деятельности включает следующие компоненты:

1) мотивационный компонент (потребность успешно выполнять поставленные цели и задачи в рамках деятельности, интерес к профессиональной деятельности, стремление добиться успеха в профессиональной деятельности);

2) когнитивный компонент (понимание обязанностей в рамках профессиональной деятельности, знание средств достижения успеха в поставленных задачах);

3) личностный компонент (чувство ответственности и толерантности, уверенности в успехе, воодушевления);

4) эмоционально-волевой компонент (управление собой и мобилизация сил, способность к эмпатии и пониманию других людей, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни) [16].

Возникновение состояния готовности к профессиональной деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной или возникшей перед ним задачи). Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы

коррективы. Причём анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются, доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности [28].

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к профессиональной деятельности, сформулировано понятие готовности, определено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на ее развития и устойчивость ее проявлений.

Также можно выделить два вида готовности: длительная и ситуативная (временная). Длительная готовность включает в себя:

- положительное отношение к определенному виду деятельности, профессии;
- адекватные требованиям деятельности черты характера, способности, темперамент, мотивация;
- устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов;
- необходимые в данной области деятельности знания, навыки и умения.

Временное состояние готовности, как правило, отражает особенности и требования предстоящей ситуации. Возникновение и становление ситуативной готовности обуславливаются такими факторами, как понимание специалистом предстоящей задачи, осознание личной ответственности за ее решение, уверенное желание добиться успеха и выработка четкого плана действий [18].

Следует отметить, что обе формы готовности существуют и проявляются в единстве, сочетаясь в процессе выполнения задачи и определяя в итоге эффективность деятельности специалиста. При этом

временное состояние готовности, как правило, зависит от длительной готовности и, в свою очередь, определяет ее продуктивность в конкретных условиях.

Исходя из анализа научной литературы можно сделать вывод, что готовность к профессиональной деятельности рассматривается как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; а так же как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; и как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий [38].

В готовности к профессиональной деятельности педагога-психолога в научной литературе выделяется три ее вида: физическая, психологическая и специальная. Физическая готовность нами не рассматривается в данном исследовании, поскольку в психолого-педагогической деятельности по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья не предъявляется специальных требований к физическому состоянию специалиста.

Психологическая готовность отражает субъектный, индивидуальный уровень готовности к профессии, который составляют социально-психологические и индивидуально-личностные характеристики специалиста, требующиеся в конкретной деятельности.

Именно в психологической готовности к профессиональной деятельности выделяются следующие компоненты готовности: мотивационная готовность, личностная готовность, когнитивная готовность и эмоционально-волевая готовность.

Нам интересен аспект психологической готовности, поскольку данный вид готовности включает в себя все необходимые компоненты для будущей успешной профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством

которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве [22].

Опираясь на предложенные учеными определения понятия готовность, мы в нашей диссертации будем понимать под готовностью следующее.

Готовность — это сложное, целостное психическое образование, включающее мотивационный компонент (желание осуществлять определенную деятельность), личностный компонент (толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья) эмоционально-волевой (способность к эмпатии и пониманию потребностей ребенка) и когнитивный компонент (практическое применения навыков и умений).

В нашем конкретном случае рассматривается готовность к следующему виду профессиональной деятельности – сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Деятельность по сопровождению обычно осуществляют педагоги-психологи. Педагог-психолог - это специалист, сочетающий в своей работе знания по психологии и педагогике. Как правило, специалист работает в школе, проводит работу в образовательных учреждениях, направленную на сохранение психического здоровья и развитие личности учащихся и студентов. Выявляет условия, затрудняющие становление личности, и посредством психопрофилактических мер, психодиагностики, психокоррекции, консультирования и реабилитации оказывает помощь учащимся, учителям и родителям (лицам, их заменяющим) в решении личностных, профессиональных и других психологических проблем [33].

Функции педагога-психолога включают в себя:

- Осуществление профессиональной деятельности, направленной на сохранение психологического, соматического и социального благополучия детей в процессе воспитания и обучения;

- Содействие в охране прав личности в соответствии с конвенцией по охране прав ребенка;
- Определение факторов, препятствующих развитию личности обучающихся, и принятие мер оказания различного вида психологической помощи;
- Проведение психологической диагностики различного профиля и предназначения;
- Ведение документации по установленной форме и использование ее по назначению;
- Участие в планировании и разработке развивающих и коррекционных программ образовательной деятельности с учетом индивидуальных и половозрастных особенностей личности детей, тем самым, содействие в развитии у них готовности к ориентации в различных ситуациях самоопределения;
- Консультирование работников учреждения по вопросам развития данного учреждения, практического применения психологии, ориентированной на повышение социально-психологической компетентности детей, педагогических работников, родителей.

Таким образом, будущий педагог-психолог – это молодой человек, студент, обучающийся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Следующее понятие, которое необходимо рассмотреть – это сопровождение. Категорию сопровождение можно рассматривать как в ключе педагогики, так и в ключе психологии. С точки зрения педагогики очень многие исследователи рассматривают вместе понятия педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка. Необходимо различить эти категории, поскольку они несут под собой разный смысл.

Понятие педагогическое сопровождение появилось в отечественной науке относительно недавно. Часть специалистов считают, что данный

термин тесно связан с педагогической поддержкой, но выступает в качестве самостоятельного педагогического инструмента [31],[15]. Другие придерживаются мнения о том, что педагогическое сопровождение выступает в качестве независимого явления [40]. Отмечается, что понятие педагогической поддержки является первичным по отношению к педагогическому сопровождению [36]. В педагогических словарях термин педагогическая поддержка, определяется, как деятельность профессиональных педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (и подросткам) в решении индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, деловой и межличностной коммуникацией, с успешным продвижением в обучении, личным и профессиональным самоопределением [36].

Впервые в отечественной педагогике проблема педагогической поддержки научно была сформулирована О.С. Газманом, который предложил определение педагогической поддержки как деятельности преподавателя, направленной на оказание оперативной помощи ученикам в решении их проблем для достижения позитивных результатов в обучении [18]. Педагогическая поддержка направлена на преодоление барьеров, препятствующих благоприятному развитию личности в сфере получения знаний.

В свою очередь, педагогическое сопровождение представляет собой понятие более широкого значения, указывающее на следующую стадию развития педагогической поддержки. Если педагогическая поддержка предназначена чаще всего для учеников младших классов, то педагогическое сопровождение — для обучающихся старшего возраста (старшеклассников, студентов). По мнению Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение характеризуется не столько уменьшением степени вмешательства взрослого в процесс образования, сколько умением самого воспитанника решать свои учебные и личностные проблемы [4].

Е.И. Казакова понимает под сопровождением – помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора [20].

Сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе определяется как «целостная системно организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной среде» [20].

Сопровождение - это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций:

- диагностика существа возникшей проблемы;
- информация о существе проблемы и путях ее решения;
- консультации на этапе принятия решения и выработка плана решения проблемы;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения [37].

Следует отметить, что значительная часть толкований дефиниции педагогическое сопровождение связана с характером действий педагога по отношению к подопечным. Так, например, Е.А. Александрова говорит о педагогическом сопровождении как об умении педагога находиться вместе с учениками, сопровождать их в индивидуальном освоении получаемых знаний[4]. При этом под сопровождением понимается не просто действие, а сложный процесс взаимодействия субъектов педагогической деятельности, направленный на достижение прогресса обучаемого. В качестве недостатка приведенной трактовки следует выделить то, что в ней не раскрывается возможность применения педагогических методов и средств.

В.А. Сластенин, наоборот, подробно раскрывает в своей трактовке педагогического сопровождения методы актуальной педагогической деятельности. С его точки зрения, педагогическое сопровождение — это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной

ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога [42].

По мнению Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, педагогическое сопровождение — это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора [36]. Данное определение подробно раскрывает цели сопровождения как конкретные результаты развития личности.

Отдельно следует выделить исследования в области педагогического сопровождения с позиции педагогической адаптации. Адаптация обучаемого к образовательному процессу представляет собой перестройку познавательной, мотивационной, эмоциональной-волевой сфер обучаемого при переходе к систематическому, организованному образовательному процессу [12]. В этой связи чрезвычайно важна роль педагога в процессе приспособления обучаемого к новым условиям познавательной деятельности.

Так, О.А. Сергеева под педагогическим сопровождением понимает деятельность, обеспечивающую создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [39].

С точки зрения психологии сопровождение — это целостная, комплексная система взаимодействия психолога с человеком на уровне его субъективных психологических проблем для оказания ему психологической помощи и социальной поддержки. Процесс психологического сопровождения сосредоточен на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствует восстановлению веры в себя и свои возможности, повышает устойчивость личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам. При этом ответственность за принятие решения лежит на самом человеке, а сопровождающий обладает только совещательными

правами и учитывает его интересы.

М.Р. Битянова выделяет следующие принципы сопровождения:

1. Безусловная ценность внутреннего мира ребенка;
2. Создание условий для самостоятельного творческого освоения ребенком мира и отношений с ним;
3. Создание условий в рамках объективной данной ребенку педагогической среды для максимального раскрытия индивидуально-личностного потенциала;
4. Осуществление сопровождения преимущественно педагогическими средствами и при ведущей роли педагога [41].

В нашей работе мы будем понимать сопровождение как педагогический термин. Наиболее близким для нас является определение Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой, педагогическое сопровождение — это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора [6].

Исходя из анализа составляющих общего термина, мы можем сделать следующее предположение.

Готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья - это сложное, интегральное качество, проявляющееся в гармоничном сочетании компонентов готовности, включающих в себя устойчивые мотивы к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, понимание целей психолого-педагогической деятельности; необходимые профессиональные знания, позволяющие эффективно решать задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; эмоциональное принятие детей с различными типами ограничений, а также профессионально значимые свойства личности,

определяющие профессиональную пригодность личности.

В готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья мы выделяем следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, личностный.

Мотивационный компонент мы рассматриваем как совокупность устойчивых мотивов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Понимание целей психолого-педагогической деятельности в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию таких детей.

Когнитивный компонент включает в себя осознание и принятие идеи и ключевых принципов работы по сопровождению. Овладение необходимыми профессиональными знаниями в области психологии и социальной педагогики, позволяющими эффективно решать профессиональные задачи в условиях процесса сопровождения.

Эмоционально-волевой компонент проявляется в эмоциональном принятии детей с различными типами ограничений, снижении уровня и изменения качества эмоциональных затруднений, которые испытывают педагоги-психологи при контакте с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Ключевое - направленность на другого человека, субъект-субъектное взаимодействие.

Личностный компонент проявляется в профессионально значимых свойствах личности педагога-психолога из числа характерологических, морально-нравственных, коммуникативных и других качеств, определяющих профессиональную пригодность личности [18].

Таким образом, готовность к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья является необходимой предпосылкой эффективной профессиональной деятельности педагога-психолога при работе по сопровождению. Содержание и структура

готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья определяются требованиями деятельности к психическим процессам, состояниям, опыту, свойствам личности и ее установкам.

В существующих условиях профессиональная деятельность осуществляется согласно профессиональным стандартам. Для педагогов-психологов таким профессиональным стандартом является профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [43]. Профессиональный стандарт выполняет двойную функцию:

1) выступает в качестве управленческого инструмента – применяется работодателем при заключении трудовых договоров, разработок должностных инструкций специалистов, установления системы оплаты труда;

2) выступает в качестве профессиональной нормы деятельности, описывает необходимые знания, умения и навыки для успешной деятельности специалиста по запросам и потребностям общества и среды [41].

Структура профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» включает в себя следующие элементы: общие сведения, описание трудовых функций специалиста, характеристика обобщенных трудовых функций, сведения об организациях-разработчика профессионального стандарта.

Основной целью профессиональной деятельности является психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в

освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления.

Как мы видим из текста стандарта, сопровождение является ключевой целью в работе педагога-психолога.

Раздел «Общие сведения» определяют деятельность по психолого-педагогическому сопровождению, включающие разграничения по группе занятий и по отнесению к видам экономической деятельности.

В функциональную карту вида профессиональной деятельности входит две группы трудовых функций:

1) Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ;

2) Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления.

Обе группы трудовых функций очень важны для становления педагога-психолога как профессионала в деятельности по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

В первой группе функций больше отражается сопровождение

образовательного процесса, консультативная работа, создание и реализация образовательных программ.

Во второй группе функций рассматриваются методы работы конкретно с детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые могут быть использованы в работе по сопровождению. Несомненно, педагог-психолог при работе с такими детьми обязан располагать трудовыми функциями второй группы для успешного осуществления процесса сопровождения.

В профессиональном стандарте выделяются следующие трудовые функции:

1) Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ;

2) Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций;

3) Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;

4) Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации;

5) Психологическая диагностика детей и обучающихся;

6) Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;

7) Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях);

8) Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса в области работы по поддержке лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;

9) Психологическая профилактика нарушений поведения и отклонений в развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья, детей и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;

10) Психологическое консультирование лиц с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;

11) Психологическая коррекция поведения и развития детей и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации;

12) Психологическая диагностика особенностей лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетних обучающихся, признанных в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющихся потерпевшими или свидетелями преступления, по запросу органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Каждая из представленных трудовых функций важна при работе по сопровождению. Сопровождение является основной трудовой функцией специалиста. Оно включает в себя все перечисленные направления деятельности, то есть является более широким понятием. Различия в использовании направлений деятельности в рамках работы по сопровождению зависит от направления работы педагога-психолога. Нас интересует деятельность по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

В профессиональном стандарте сложно выделить конкретную трудовую функцию, которая единолично отвечает за процесс сопровождения. Сопровождение – комплексный процесс, в рамках которого специалистом используются все трудовые функции. Это процесс создания условий для успешного развития и обучения ребенка [14]. В рамках сопровождения педагог-психолог должен отслеживать динамику развития ребенка в процессе обучения и развития, создавать условия для развития ребенка, для помощи и сопровождения его в процессе обучения.

Задачами специалиста при сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья являются:

- 1) Выявление особенных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, обусловленных недостатками в развитии;
- 2) Осуществление индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей развития и индивидуальных возможностей.

Важным условием организации сопровождения является разработка адаптированной образовательной программы (что соотносится с трудовой функцией 3.1.1, где сказано, что педагог-психолог должен обладать трудовым навыком разработки программ развития универсальных учебных действий, программ воспитания и социализации обучающихся, воспитанников, коррекционных программ). В программе обязательно учитывается психофизическое развитие ребенка, уровень индивидуальных возможностей и социальной адаптации.

Основной целью сопровождения детей с ОВЗ является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ. Определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы происходит поэтапно, по определенному алгоритму и осуществляется

всеми специалистами комплексно (психологи, дефектологи, педагоги и т.д.).

В рамках сопровождения педагог-психолог осуществляет диагностические мероприятия, составляет индивидуальный образовательный маршрут для ребенка совместно с другими специалистами. Проводит необходимые и указанные в индивидуальном образовательном маршруте занятия, проводит консультативно-просветительскую работу с родителями [5]. Как мы видим, в рамках сопровождения специалист использует практически все прописанные в профессиональном стандарте трудовые функции.

## 1.2. Факторы, способствующие готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Для успешного формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе в целом, и к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья нужно выявить и реализовать необходимые условия и факторы.

В научной литературе существует большое количество определений термина педагогические условия от разных авторов. Перечислим некоторые из них.

Самое простое определение дает Л.И. Божович. Педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [10]. Н.М. Борытко под педагогическими условиями понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [44]. В.И. Андреев считает, что педагогические условия это обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора конструирования и

применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [6]. Е.А. Ганин под педагогическими условиями понимает совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного воспитательно-образовательного процесса с использованием современных информационных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами [13].

В научной литературе ряд авторов выделяет следующие виды педагогических условий:

1) Организационно-педагогические условия, выступающие как обстоятельства процесса обучения и воспитания субъектов педагогического взаимодействия, являющиеся результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов для достижения педагогических целей (И. В. Шеститко, С. Н. Павлов) [47], [19]; совокупность объективных возможностей, взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих успешное решение поставленных задач посредством целенаправленного управления образовательным процессом включая кадровое, учебно-методическое, организационное, диагностическое его обеспечение» (Е. И. Козырева, А. В. Маковчик) [19];

2) Психолого-педагогические условия, представленные как совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды. Это конкретный способ взаимосвязанных мер воздействия в учебно-воспитательном процессе, направленных на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности) с учетом психологических особенностей, продуктивных и эффективных способов и приёмов деятельности в заданных условиях (Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, И.А. Федякова) [19];

3) Дидактические условия, определяющиеся как обстановка процесса обучения, являющаяся результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей (М . Б. Богус) [2];

Также педагогические условия можно разделить на следующие три вида:

1) Согласно первому видению, педагогические условия – это совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Находясь в контексте первого подхода, авторы под педагогическими условиями понимают: «Комплекс мер, содержание, методы, приемы и организационные формы обучения и воспитания» [7]; «Совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [3]; «Совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [12];

2) Согласно второму видению, педагогические условия связываются с проектированием и конструированием педагогической системы, в которой условия выступают компонентом. Н.В. Ипполитова в своем научном исследовании говорит о том, что педагогические условия - это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [19]. Примерно той же позиции придерживается М.В. Зверева. Согласно ее точке зрения, педагогические условия – это есть содержательная характеристика одного из компонентов педагогической

системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками [7];

3) Согласно третьему видению, педагогические условия – это планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования.

Таким образом, можно сделать вывод, что под педагогическими условиями понимаются внешние характеристики педагогического процесса – содержание, формы, методы работы с обучающимися, педагогические приемы и средства пространства и среды. Все эти характеристики ориентированы на работу с внутренним миром обучающегося – потребностями, смыслами, ценностными ориентациями, мотивацией и т.д. [25].

Также можно выделить ряд важных положений о педагогических условиях, предложенных Н. Ипполитовой и Н. Стерховой:

1) Условия выступают как составной элемент педагогической системы;

2) Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

3) В структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

4) Реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы [21].

В нашем исследовании под педагогическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных мер в процессе формирования готовности к работе по сопровождению, соблюдение которых обеспечивает достижение будущими педагогами-психологами более высокого уровня готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

В научной литературе рассматривается большое количество условий, способствующих процессу формирования у специалистов, и в частности у педагогов-психологов, профессиональных компетенций, к которым относится и сопровождение. Приведем несколько примеров условий, выделенных учеными.

По мнению А. В. Маковчика, формированию профессиональной компетентности педагогов-психологов способствуют пять педагогических условий:

1) периодическая диагностика профессиональной компетентности специалистов с учетом принципов оперативности, комплексности, информативности и объективности; (То есть проверка сформированности необходимых знаний умений и навыков в процессе всего обучения);

2) развивающая образовательная среда, позволяющая реализовывать индивидуальную траекторию обучения на основе личного профессионального опыта и результатов диагностики обучающихся;

3) преемственность процесса формирования профессиональной компетентности специалистов в образовательной системе «учреждение высшего образования – учреждение дополнительного образования взрослых»;

4) разработка и внедрение компетентностно-ориентированных образовательных программ повышения квалификации и переподготовки

обучающихся;

5) развитие устойчивой мотивации обучающихся к повышению уровня профессиональной компетентности на основе рефлексии [26].

По мнению И. А. Адаева, для формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов педагогической сферы необходима реализация четырех педагогических условий:

- 1) формирование положительной мотивации;
- 2) осуществление методического обеспечения (модульная программа, электронное учебное пособие, методические рекомендации);
- 3) использование форм, средств и методов интерактивного обучения для активизации самостоятельной деятельности студентов;
- 4) проведение мониторинга на основе разработанных критериев и показателей уровня сформированности профессиональных компетенций.

На основе анализа научной литературы нами были выделены следующие педагогические условия, реализация которых позволит улучшить подготовку педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

1) Использование активных форм и методов работы по формированию готовности;

Аудиторные занятия должны проходить с практическими составляющими. Обычные лекционные занятия не позволят подготовить педагогов-психологов к активной работе. Желательно в процессе обучения использовать методы решения практических задач, кейсов. Использовать как можно больше современных цифровых методов (видеофильмы, презентации).

2) Комплексное развитие всех компонентов готовности в процессе формирования;

Нами были выделены четыре компонента готовности к работе. Это мотивационный, личностный, эмоционально-волевой и когнитивный

компоненты.

Лишь комплексная работа над каждым составляющим компонентом позволит повысить уровень общей готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку работа с такими детьми является особенной, и не каждый специалист может осуществлять ее, даже если он прекрасно владеет профессиональными навыками. В этой работе тесно переплетается личностное составляющее и профессиональное. По этой причине также важно развивать мотивационный и личностный компонент готовности, как и профессиональный.

3) Рефлексия будущими педагогами-психологами собственной учебной деятельности;

Без рефлексии сложно развиваться и двигаться дальше. Важно научить будущих педагогов-психологов этому качеству, показать им важность рефлексии.

4) Включение будущих педагогов-психологов в социально-значимые виды деятельности.

В процессе обучения важно вливаться в практическую деятельность. Одними аудиторными занятиями сложно осуществить качественную подготовку к будущей работе. Именно здесь является важным включить студентов в социально-значимую деятельность. Чаще всего – это волонтерская деятельность. В нашем случае это волонтерская деятельность по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Социальным и образовательным организациям волонтеры всегда нужны, а ведь еще есть ресурс некоммерческих организаций. Включение студентов в деятельности таких организаций будет способствовать повышению уровня готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Погружение студентов в социально-значимую деятельность и формирование устойчивой мотивации к изучению учебных дисциплин

осуществляется через связь всего процесса обучения с условиями и содержанием будущей профессиональной деятельности педагога-психолога.

При подготовке педагогов-психологов для успешного включения студентов в волонтерскую деятельность рассматриваются следующие формы работы:

1) Проектирование и поэтапное внедрение в учебный процесс системы формирования готовности будущих педагогов-психологов к волонтерской деятельности, в частности к работе по помощи и сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья [3], [8];

2) Использование активных форм и методов обучения, обеспечивающих реализацию субъектной позиции студента [26], [29];

3) Внедрение в учебный процесс социальной волонтерской практики [3];

Содержание профессиональной подготовки педагогов-психологов связано с социальным заказом общества. Структура содержания профессиональной подготовки, направленной на развитие готовности будущего педагога-психолога к работе по сопровождению, составляют четыре основных компонента:

1) Теоретико-технологический, отражающий систему психолого-педагогических научных знаний о развитии личности, которые обеспечивают формирование высокого уровня компетентности в профессиональной деятельности педагога-психолога;

2) Практико-развивающий, формирующий аналитические, проектировочные, стратегические, конструктивные, комбинаторные умения и навыки у будущих педагогов-психологов для решения тривиальных практических задач;

3) Личностно-креативный, характеризующий овладение креативными способами деятельности, перенос полученных знаний в нетипичные (внеаудиторные, профессиональные) ситуации для решения новых задач;

4) Эмоционально-рефлексивный, позволяющий сформировать у студентов эмпатическое отношение к клиентам, ориентировать обучаемых на самопознание, осмысление своих действий и состояний, развить стремление к самосовершенствованию в профессиональной деятельности [29].

Указанные выше педагогические условия являются факторами, способствующими формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогический фактор – это любое педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления. В нашем случае педагогические условия являются фактором формирования готовности у будущих педагогов-психологов.

Включение эффективных педагогических условий в процесс подготовки будущих педагогов-психологов рассматривается многими авторами.

Например, отечественные исследователи А.Н. Гамаюнова, Е.Н. Кутепова, Г.В. Пальчик, И.Л. Федотенко, С.А. Черкасова в содержании подготовки педагогов-психологов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья отводят главенствующую роль мотивационно-ценностной составляющей. Авторы утверждают, что необходимо формировать у педагогов-психологов способность принимать особенных детей и помогать им в их развитии.

Ю.В. Сенько указывает на то, что с позиции гуманитарной культуры важна установка на конгруэнтность педагога-психолога (подлинность, искренность, открытость переживаемых чувств), безусловное позитивное отношение к другому человеку, эмпатическое понимание (точное восприятие чувств и личностных смыслов другого человека) [15].

С.А. Черкасова выделяет в основные содержательные задачи подготовки педагогов-психологов формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, а также

обучение адекватным формам и способам взаимодействия с такими детьми, совершенствование переноса приобретенного позитивного опыта в педагогическую практику [16].

Безусловно, как уже отмечалось выше, формирование у педагогов-психологов мотивов и ценностных установок на работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья является важным компонентом в содержании подготовки будущих специалистов. Но все же мы считаем, что важно комплексно рассматривать подготовку педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Это предполагает включение в содержание подготовки наравне с мотивационно-ценностной составляющей также и когнитивной, личностной и деятельностной составляющей. Нужно обучать педагогов-психологов принципам и особенностям работы по сопровождению, навыкам разработки адаптированных программ и индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов.

В работах А.Н. Гамаюновой мы обнаруживаем нашу позицию по этому вопросу. Автор указывает на то, что содержание подготовки педагогов-психологов предполагает единство когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, их взаимосвязь и взаимодействие [19]. Автор считает, что подготовка станет эффективной, если включать такие профессиональные задачи, которые направлены на формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности.

В.В. Хитрюк и С.И. Сабельникова. отмечают важность практико-ориентированности этой подготовки, т.е. вовлечение специалистов в решение профессиональных практических задач [46].

В процессе подготовки и формирования профессиональной позиции педагогов-психологов в работе по сопровождению важную роль занимают тренинги, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы.

Проведение открытых мероприятий педагогами-психологами инклюзивных образовательных учреждений позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности [14].

Подводя итоги по вышесказанному можно выделить следующие ключевые факторы, способствующие готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению:

1) Выделение в основе подготовки мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов, формирующих целостное состояние готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

2) Включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога-психолога формируется мотивационная, личностная, эмоционально-волевая и когнитивная составляющие;

3) Построение содержания образования в соответствии с видами профессиональной деятельности, что позволяет придать подготовке практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов-психологов операционально-деятельностные умения;

4) Включение будущих педагогов-психологов в социально-значимые виды деятельности, например, волонтерство.

#### Выводы по главе 1.

1) Анализ научной литературы показал большое количество научных подходов к изучению понятия готовность. В нашей работе мы используем следующее определение. Готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья - это сложное, интегральное качество, проявляющееся в гармоничном сочетании компонентов готовности, включающих в себя устойчивые мотивы

к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, понимание целей психолого-педагогической деятельности; необходимые профессиональные знания, позволяющие эффективно решать задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; эмоциональное принятие детей с различными типами ограничений, а также профессионально значимые свойства личности, определяющие профессиональную пригодность личности.

Особенностями готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие четырех структурных компонентов (мотивационный, личностный, эмоционально-волевой, когнитивный), наличие взаимосвязи между компонентами и гармоничное сочетание всех компонентов готовности.

Анализ профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» позволил нам понять, что в рамках сопровождения педагог-психолог осуществляет диагностические мероприятия, составляет индивидуальный образовательный маршрут для ребенка совместно с другими специалистами. Проводит необходимые и указанные в индивидуальном образовательном маршруте занятий, проводит консультативно-просветительскую работу с родителями. Процесс сопровождения, таким образом, захватывает все трудовые функции педагога-психолога представленные в профессиональном стандарте.

2) Анализ научной литературы позволил нам в нашей работе понимать под факторами, способствующими готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья педагогические условия. Педагогические условия – это совокупность взаимосвязанных мер в процессе формирования готовности к работе по сопровождению, соблюдение которых обеспечивает достижение будущими педагогами-психологами более высокого уровня готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Из последующего анализа

литературы мы выделили следующие факторы:

- выделение в основе подготовки мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов, формирующих целостное состояние готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

- включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога-психолога формируется мотивационная, личностная, эмоционально-волевая и когнитивная составляющие;

- построение содержания образования в соответствии с видами профессиональной деятельности, что позволяет придать подготовке практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов-психологов операционально-деятельностные умения;

- включение будущих педагогов-психологов в социально-значимые виды деятельности, например, волонтерство;

- использование активных форм и методов работы по формированию готовности, таких как тренинги, мастер-классы, педагогические мастерские;

- развитие способности к рефлексии будущими педагогами-психологами собственной учебной деятельности.

## Глава II. Эмпирическое исследование уровня готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

### 2.1. Исследования уровня готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

В рамках нашей магистерской диссертации нами была разработана программа исследования уровня готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. В исследовании приняло участие 20 обучающихся КГПУ им.В.П. Астафьева по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Цель исследования – изучение уровня готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи исследования:

- 1) Выявить и описать структурные компоненты готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) Выявить и описать уровни и критерии готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 3) Выявить существующий уровень готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья у будущих педагогов-психологов;
- 4) Разработать программу, направленную на формирование готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием выявленных факторов.

Исходя из анализа научной литературы, мы выделили в готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья четыре структурных компонента:

- 1) Мотивационный компонент;

- 2) Личностный компонент;
- 3) Эмоционально-волевой компонент;
- 4) Когнитивный компонент.

Дадим общую характеристику каждому компоненту готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мотивационный компонент готовности понимается как желание и мотивация будущего педагога-психолога заниматься психолого-педагогической работой, в частности работой по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Работа по сопровождению относится к альтруистическим видам деятельности. У будущего педагога-психолога должны быть мотивация на помощь особенным детям, должны преобладать просоциальные установки на трудовую деятельность. Также сюда же включаются широкие учебно-познавательные мотивы. Просоциальные установки относятся к социальной группе мотивов. Именно этот вид установок определяет мотивацию человека к деятельности. Происходит ли деятельность из-за стремления к деньгам, свободе, власти, альтруизму. Или же человеку ценен сам труд как процесс.

Личностный компонент готовности включает в себя отношение будущего педагога-психолога к тем категориям людей, которым он будет помогать в рамках своей будущей профессиональной деятельности. В нашем конкретном случае – это отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья. Будущий педагог-психолог должен толерантно относиться к особенным детям. Также сюда включаются такие личностные характеристики как самостоятельность, сознательность, открытость.

Эмоционально-волевой компонент готовности включает в себя умение понимать и отслеживать эмоции человека во время взаимодействия с ним. Здесь очень важно наличие будущего педагога-психолога способности к эмпатии. Умение понимать детей с ограниченными возможностями здоровья, находить их внутренние и внешние ресурсы в процессе сопровождения –

ключевая задача специалиста. Именно это понимание ребенка с ограниченными возможностями здоровья и включается в эмоционально-волевой компонент.

Когнитивный компонент включает в себя знания, которые уже сформированы у будущего педагога-психолога по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Сюда включаются как теоретические знания о процессе сопровождения, особенностях детей с ограниченными возможностями, так и практические знания, и конкретные технологии по работе с такими детьми. Также в когнитивный компонент включаются социальные знания – дальновидность в общении с другими людьми, умение налаживать связь с другими людьми.

Для изучения каждого компонента нами была подобрана специальная диагностическая методика, представленная в таблице 1.

Таблица 1. Критерии и методики исследования компонентов готовности.

Компонент	Критерии	Методика
Мотивационный	Наличие выраженных просоциальных установок; Мотивация к обучению профессиональной деятельности.	Методика диагностики социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потёмкина) «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников)
Личностный	Толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья; открытость: готовность к сотрудничеству,	Методика «Интолерантность-толерантность» Л. Г. Почебут;

	<p>внимательность к людям.</p> <p>Эмоциональная стабильность: уверенность, постоянность, способность не бояться сложных ситуаций, эмоциональная устойчивость, открытость, самоконтроль.</p>	<p>Многофакторный личностный опросник Кеттелла (16 PF)</p>
Эмоционально-волевой	<p>Уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов.</p>	<p>Тест методика диагностики уровней эмпатических способностей (В.В. Бойко)</p>
Когнитивный	<p>Глубина и полнота знаний по сопровождению детей с ОВЗ;</p> <p>Способность невербального общения, быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, дальновидность в отношениях с другими.</p> <p>Контактность, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении.</p>	<p>Решений кейсов на тему работы по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;</p> <p>Тест социального интеллекта Гилфорда</p>

Исследование структурных компонентов готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет распределить всех студентов по следующим уровням сформированности готовности:

Таблица 2. Уровни сформированности готовности по компонентам.

Уровни	Характеристика уровней сформированности готовности
Высокий	<p>Достаточно высокий уровень сформированности профессиональных знаний о работе педагога-психолога и в частности о процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Толерантное отношение к людям, в особенности к детям с ограниченными возможностями здоровья. Личностные качества, способствующие продуктивному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья выражены гармонично: открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля.</p> <p>Высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов. Устойчивая мотивация учения. Нацеленность на субъект-субъектные взаимоотношения, стремление к установлению длительного взаимодействия с людьми.</p>
Средний	<p>Средний уровень сформированности профессиональных знаний о работе педагога-психолога и в частности о процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Толерантное отношение к людям, в особенности к детям с ограниченными возможностями здоровья. Личностные качества, способствующие продуктивному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья выражены неравномерно: открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля.</p> <p>Средний уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов. Неустойчивая мотивация учения. Периодическое проявление устремлений на субъект-субъектные взаимоотношения, стремление к установлению взаимодействия с людьми.</p>
Низкий	<p>Низкий уровень сформированности профессиональных знаний о работе педагога-психолога и в частности о процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности, с имеющими ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Присутствуют такие качества личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.</p> <p>Низкий уровень развития эмпатии, неспособность к идентификации и отсутствие мотивации учения и профессиональной деятельности.</p> <p>Отсутствие устремлений на субъект-субъектные взаимоотношения. Нежелание строить взаимодействие с людьми.</p>

Выделенные характеристики уровней сформированности готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья не являются полностью исчерпывающими.

Следует отметить, что, несмотря на многообразие и вариативность психодиагностических методик, в научной литературе практически отсутствуют диагностические программы, позволяющие выявлять уровень готовности педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

По результатам проведенной нами диагностики получились следующие результаты по компонентам готовности:

Мотивационный компонент готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья изучался при помощи методики «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова, методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной.

Диагностика мотивационного компонента готовности производилась по следующим критериям: социальная обусловленность учения; преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд и мотив стремления к людям. Рассмотрим результаты диагностики каждого показателя в отдельности.

По результатам диагностики «Социальная обусловленность учения (методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулина, М.В. Овчинников)», студенты распределились по следующим группам:

- 1 группа – студенты с низким уровнем социальной мотивации учения;
- 2 группа – студенты со средним уровнем социальной мотивации учения;
- 3 группа – студенты с высоким уровнем социальной мотивации учения.

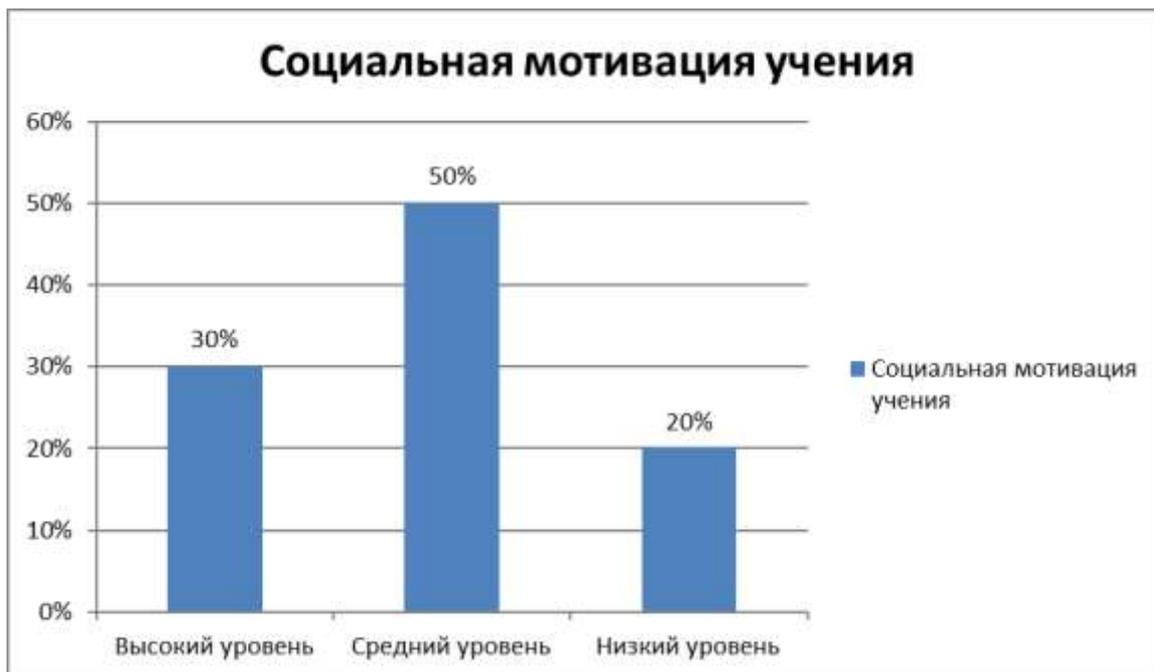


Рисунок 1. Распределение по уровням социальной мотивации учения в рамках мотивационного компонента готовности будущих педагогов-психологов.

В целом, на наш взгляд, исследуемые студенты имеют недостаточную социальную мотивацию учения. Доля группы студентов с низкой социальной мотивацией учения составляет 20% из исследованных. Для данной группы характерны мотивы не связанные с самим процессом обучения, которые находятся вне учебной деятельности. Предпочтение отдается упрощенному не требующего много времени учебному действию (предпочитают простые задания, то, что положено, чтобы получить оценку). Такие субъекты обучения плохо приспосабливаются к вузовской среде и в вузовской системе обучения, и в целом имеют низкую мотивацию к работе не только по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, но и по работе педагогом-психологом в целом.

50% будущих педагогов-психологов обнаружили у себя средний уровень социальной мотивации учения. Это неустойчивая профессиональная мотивация, заключающаяся в безвыходности в профессиональном выборе, они все еще сомневаются в правильности выбранной профессии и не могут полностью включиться в процесс обучения.

30% студентов по результатам диагностики имеют высокий уровень социальной мотивации учения. Данные студенты продуктивно адаптируются к вузовской среде и в вузовской системе обучения, имеют стойкую мотивацию к работе по специальности и в частности с детьми с ограниченными возможностями здоровья и в работе по их сопровождению. Данные студенты уже имеют представления о своей будущей профессиональной карьере и готовы к практической работе уже сейчас, если обнаружат необходимые для этого у себя знания и навыки.

Мы предполагаем, что на мотивацию будущих педагогов-психологов оказывают влияние следующие факторы: универсальное стремление к знанию, целеустремленность учения, социальная обусловленность учения, безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение, которые могут меняться от курса к курсу в нелинейной зависимости.

Мотивация к обучению профессиональной деятельности педагога-психолога, в том числе и социальная мотивация, которая предполагает стремление помогать и сопровождать детей с ограниченными возможностями здоровья нуждается в специальной работе по ее формированию.

При помощи методики диагностики социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потёмкиной изучался показатель преобладания просоциальных установок на альтруизм, труд.

По результатам диагностики студенты распределились по следующим группам:

1 группа – студенты с выраженными просоциальными установками (установки на свободу, труд, альтруизм, установки на власть и эгоизм не выражены);

2 группа – студенты с невыраженными просоциальными установками;

3 группа – студенты с отсутствием просоциальных установок (яркое

преобладание установок на эгоизм, деньги).

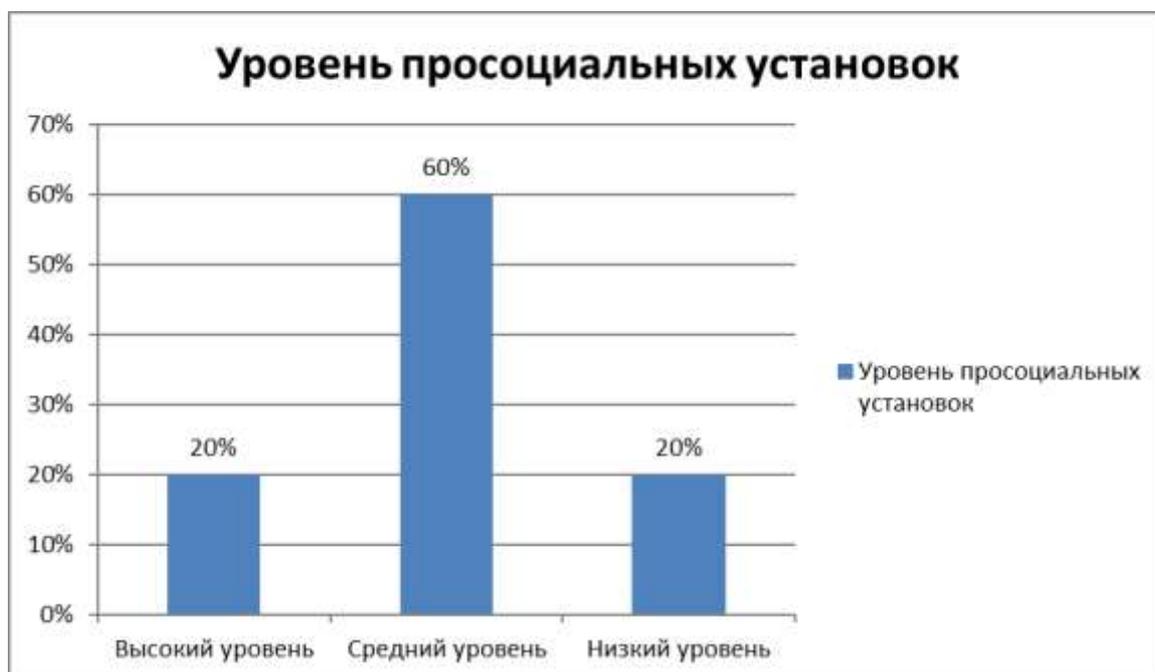


Рисунок 2. Распределение по уровням просоциальных установок в рамках мотивационного компонента готовности будущих педагогов-психологов.

Подробный анализ просоциальных установок позволил установить, что во всех выделенных нами группах наиболее выражена установка на свободу и наименее выражена установка на власть. Это является характерным для данной возрастной группы.

У 20% студентов с выраженным высоким уровнем просоциальных установок наиболее выражены установки на свободу, труд и деньги. Это означает, что у будущих педагогов-психологов проявляется зрелая социальная позиция. У них менее выражены установки на власть и эгоизм, что является благоприятным фактором для овладения профессиональной деятельностью педагога-психолога, и работой по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

У 60% студентов со средним уровнем просоциальных установок очень выражены установки на альтруизм и свободу. При этом менее выражена направленность на труд. Это может свидетельствовать о том, что студенты

данной группы, в целом, пока еще не готовы к профессиональной деятельности, тем более к такой сложной как сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Ведь данная профессиональная деятельность требуют большого трудолюбия и терпения от специалиста. При этом студенты данной группы не стремятся к власти и деньгам, что может, является признаком социальной незрелости. Что еще раз подтверждает наше предположение, что они не готовы на данный момент к профессиональной деятельности в целом.

У 20% студентов 3 группы с низким уровнем просоциальных установок проявляются ориентация на свободу и эгоистические тенденции. Все остальные установки у них выражены значительно слабее. Можно предположить, что данные студенты до сих пор остались на подростковом уровне и испытывают кризис взросления и перехода на следующий этап жизни. Они абсолютно не готовы не только к профессиональной деятельности, но и к учебной деятельности в рамках ВУЗа.

Личностная готовность оценивалась с помощью методики «Интолерантность - толерантность» Л.Г. Почебут и многофакторного личностного опросника Кеттелла (16 PF). Оценка личностной готовности производилась по выделенным критериям: толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья и личностные характеристики, позволяющие эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим более подробно каждый из показателей. При изучении показателя толерантности будущие педагоги-психологи были распределены по следующим группам:

- I группа – высокий уровень толерантности;
- II группа – средний уровень толерантности;
- III группа – низкий уровень толерантности.

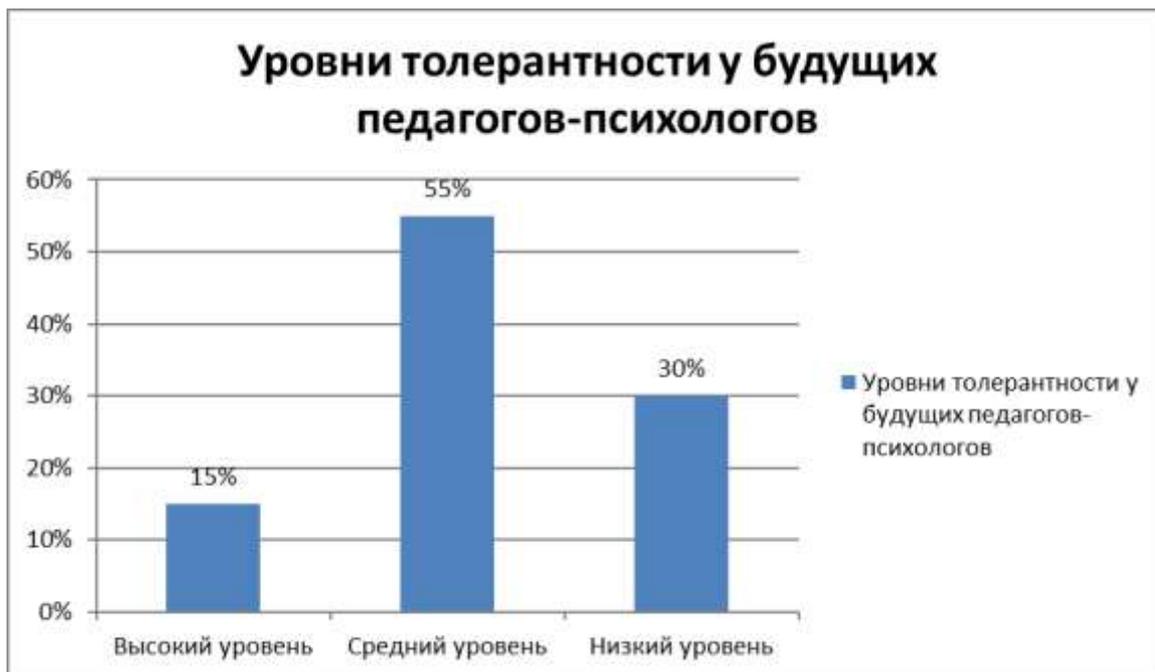


Рисунок 3. Распределение по уровням толерантности в рамках личностного компонента готовности будущих педагогов-психологов.

Как видно на рисунке 3, 15% будущих педагогов-психологов обладают высоким уровнем толерантности, качества необходимого для работы педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Данные студенты проявляют следующие характеристики: сдержанность и такт в общении с людьми, уважение к их индивидуальности, понимают и принимают их психологические особенности.

55% студентов относятся ко второй группе и обладают средним уровнем толерантности. Их характеризует следующее: терпеливое и тактичное отношение к партнеру по общению, однако полностью принять и понять человека им сложно. Из-за этого возникает риск, что при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, особенно в критических ситуациях, возникнет явление интолерантности, неприятия. Это скажется как на налаживании контакта с ребенком, так и на самом качестве сопровождения данного ребенка.

30% студентов обладают низким уровнем толерантности, что говорит о неготовности работы в сфере «человек-человек», в том числе и в работе с

детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Мы предполагаем, что толерантность как качество личности не развивается само по себе. Точно также нет прямой зависимости ее развития от изучаемых в вузе учебных дисциплин. Для развития этого качества требуется организация специальных занятий, например психологических тренингов.

Еще одной характеристикой личностного компонента готовности являются личностные характеристики, позволяющие эффективно осуществлять сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти характеристики изучаются при помощи многофакторного опросника Кеттелла. По результатам диагностики мы выявили следующее распределение будущих педагогов-психологов по группам:

1 группа – студенты, не обладающие личностными качествами, позволяющими эффективно работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

2 группа – студенты сочетающие в себе качества как положительные, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности: например открытость, эмоциональная стабильность, сознательность так и отрицательные: податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность.

3 группа – студенты, которые обнаружили в себе личностные качества, способствующие продуктивному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья, такие как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность, самостоятельность, самоконтроль, сильная воля.

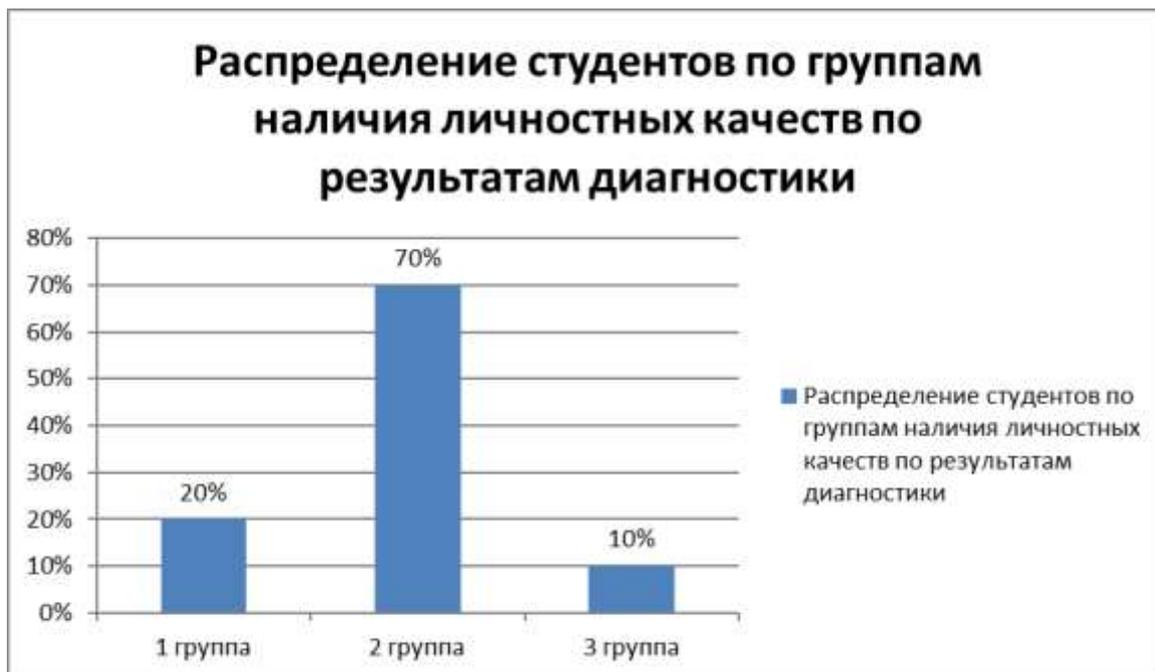


Рисунок 4. Распределение студентов по группам наличия личностных качеств, способствующих успешной реализации сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

На рисунке 3 отражено, что лишь 10% студентов обладают личностными качествами, которые способствуют эффективно выполнять работу по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Этих студентов характеризует открытость в отношениях, они готовы к сотрудничеству, внимательны к людям. Они достаточно эмоционально стабильны, что проявляется в уверенности в себе, способности не бояться сложных ситуаций, эмоциональной устойчивости в критических ситуациях. Они обнаружили у себя сознательность, решительность, обязательность, ответственность, готовность к действию, основательность, упорство в достижении цели, самостоятельность, высокий самоконтроль.

70 % студентов обладают личностью сочетающей в себе качества как положительные, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности в рамках сопровождения, так и отрицательные. Студенты указанной группы имеют, как правило, не стабильные результаты работы, склонны проявлять эмоциональную нестабильность и неуравновешенность в

трудных ситуациях, которые достаточно часто появляются в процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

20% студентов по результатам диагностики являются обладателями качеств личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это следующие качества: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. На данный момент выделенная группа будущих педагогов-психологов не сможет успешно выполнять деятельность по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Эмоционально-волевой компонент готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья изучался при помощи методики диагностики уровней эмпатических способностей В.В. Бойко. Оценка эмоционально-волевого компонента готовности производилась по выделенному критерию: уровень развития эмпатии. По результатам диагностики нами были выделены следующие группы:

- 1 группа – студенты с высоким уровнем эмпатии;
- 2 группа – студенты со средним уровнем эмпатии;
- 3 группа – студенты с низким уровнем эмпатии.

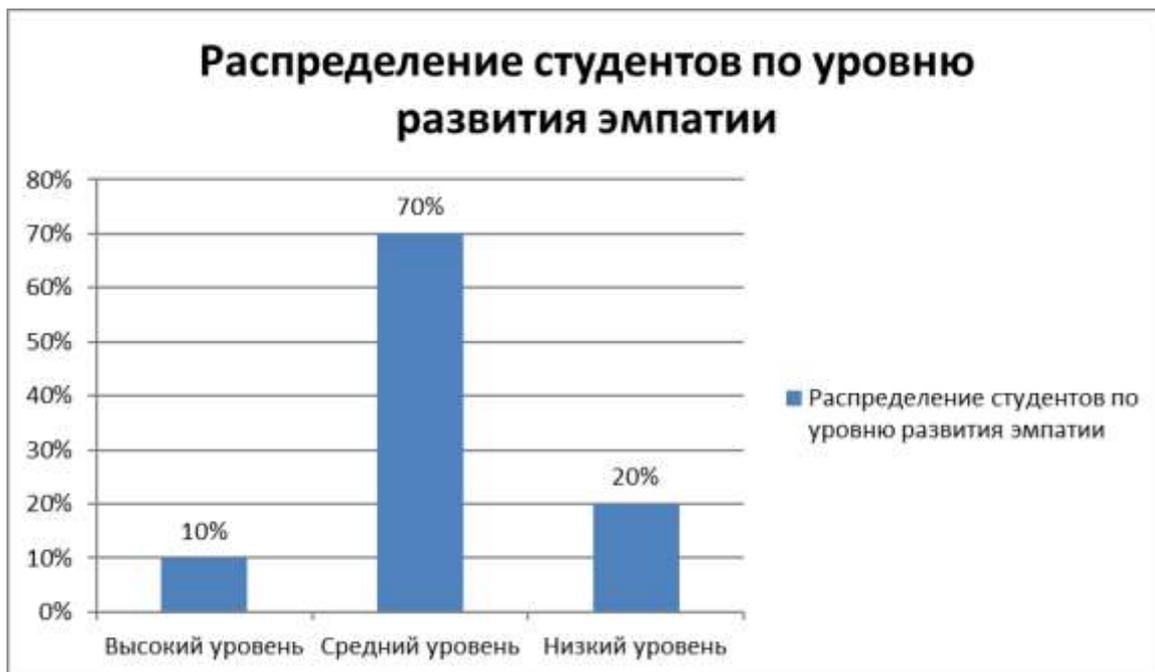


Рисунок 5. Распределение по уровням эмпатии в рамках эмоционально-волевого компонента готовности будущих педагогов-психологов.

По результатам диагностики выявилось, что лишь у 10% студентов способность к эмпатии находится на высоком уровне. Они достаточно хорошо понимают эмоции и переживания людей, и в частности детей с ограниченными возможностями здоровья. Способны к сопереживанию.

У 70% студентов способность к эмпатии находится на среднем уровне. Они способны к сопереживанию, но понимание переживаний и эмоций людей, при этом их представления о вызвавших их причинах не достаточно точны, что в свою очередь в некоторых случаях может привести к недостаточному пониманию и сопереживанию проблемам родителей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако в целом, они способны рационально оценивать ситуацию.

И у 20% студентов способность к эмпатии находится на низком уровне. Они с большим трудом понимают эмоции и переживания других людей, им тяжело выявить причины, вызывающие данные эмоции у людей.

Хоть высокий уровень способности к эмпатии и наблюдается лишь у 10% студентов, все же, в целом, можно сказать, что будущие педагоги-

психологи обладают необходимым уровнем эмпатии для осуществления своей деятельности. Поскольку подавляющее большинство студентов могут проявить достаточный уровень эмпатии и понять эмоции и переживания детей с ограниченными возможностями здоровья(80%).

Когнитивный компонент готовности оценивалась с помощью теста социального интеллекта Гилфорда. Оценка когнитивной готовности производилась по следующим критериям: способность понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, общий уровень развития социального интеллекта. Все исследуемые респонденты, согласно показателям социального интеллекта по методике Гилфорда распределились по следующим группам:

- 1 группа – студенты с низким социальным интеллектом;
- 2 группа – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый);
- 3 группа – студенты со средним социальным интеллектом (средневыборочная норма);
- 4 группа – социальный интеллект выше среднего (среднесильный);
- 5 группа – студенты с высоким социальным интеллектом.

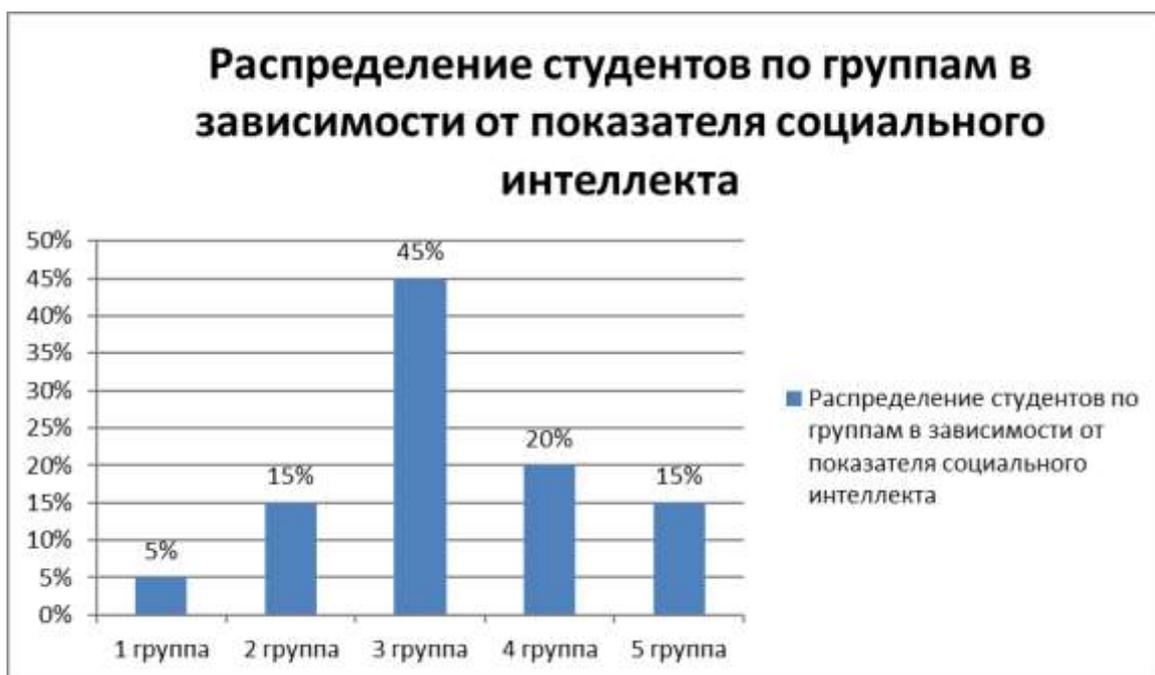


Рисунок 6. Распределение по группам в зависимости от показателя социального интеллекта в рамках когнитивного компонента готовности будущих педагогов-психологов.

По результатам диагностики можно заметить, что у 65% студентов невысокий уровень развития социального интеллекта, из которых 20% будущих педагогов-психологов имеют уровень ниже среднего и низкий уровень социального интеллекта. Эти студенты могут ощущать сложности в понимании и прогнозировании поведения людей, что в свою очередь усложняет взаимоотношения и понижает возможности социальной адаптации. Стоит отметить, что невысокий социальный интеллект оказывает влияние на эффективность деятельности педагога-психолога по сопровождению.

Низкий уровень социального интеллекта способствует снижению эффективности работы педагога-психолога, поскольку ему необходимо точно оценивать поведение детей с ограниченными возможностями здоровья, уметь предсказывать реакцию родителей на те или иные события. Низкий уровень социального интеллекта может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения, а также в рамках учебных дисциплин

в процессе обучения в ВУЗе.

35% будущих педагогов-психологов по результатам диагностики обладают высоким уровнем социального интеллекта. Они могут извлекать максимум информации о поведении людей, понимают язык невербального общения, высказывают быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозируют их реакции в заданных обстоятельствах, проявляют дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной профессиональной деятельности, поскольку процесс сопровождения осуществляется несколькими специалистами из разных областей. Характеристикой этих студентов также выступает высокий уровень коммуникативных способностей, контактность, открытость, тактичность, доброжелательность, тенденция к психологической близости в общении. Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Это необходимые качества при работе по сопровождению.

Навык решения профессиональных задач в рамках когнитивного компонента проверялся нами с помощью решения кейсов. При грамотном и правильном решении всех кейсов студенту присвоился высокий уровень навыка решения профессиональных задач. Таких студентов выявилось 15%. 40% смогли справиться с большей частью заданий, и отнесены к среднему уровню сформированности навыка решения профессиональных задач в рамках когнитивного компонента готовности. К сожалению, 45% студентов справились менее чем с половиной заданий и обнаружили у себя низкий уровень сформированности навыка решения задач в рамках когнитивного компонента готовности.

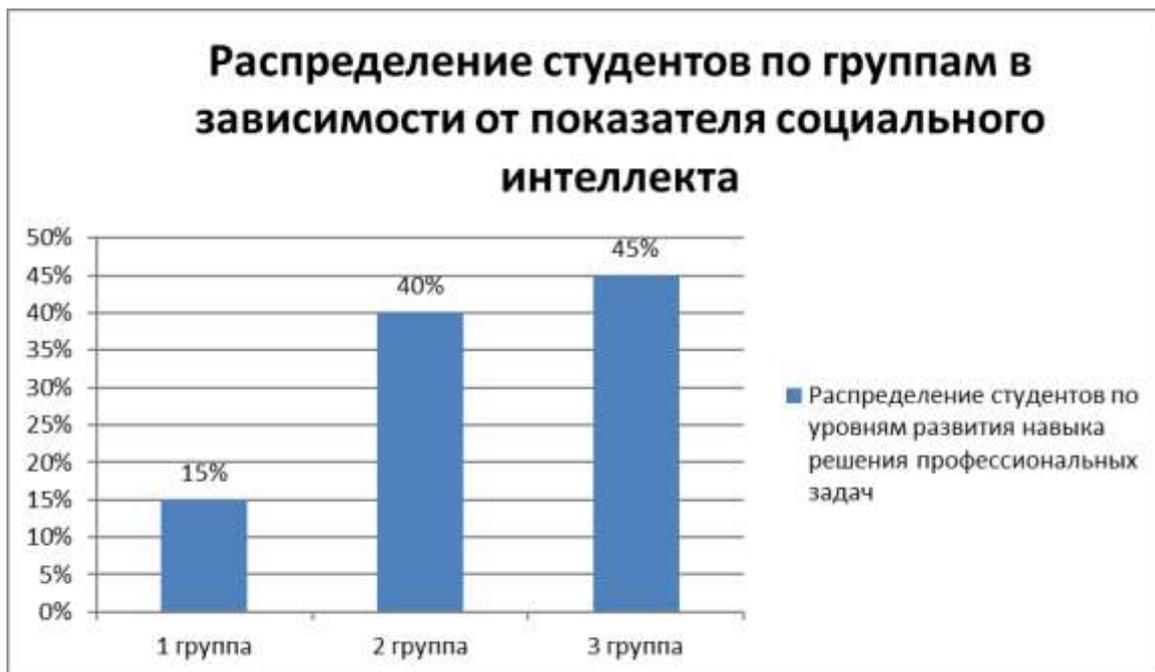


Рисунок 7. Распределение по уровням когнитивного компонента готовности будущих педагогов-психологов.

Анализ результатов исследования показателей готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья позволил распределить исследуемых нами студентов по следующим уровням готовности.

Высокий уровень готовности характерен для 10% студентов. Для них характерен высокий уровень социального интеллекта, который позволяет понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими. Студенты способны решать профессиональные кейсы и использовать полученные за время обучения теоретические знания для решения конкретных поставленных задач. Они проявляют толерантное отношение к людям, в особенности к детям с ограниченными возможностями здоровья; обладают личностными качествами, способствующими продуктивному взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Это такие качества как открытость, эмоциональная стабильность, сознательность,

самостоятельность, самоконтроль, сильная воля. Так же для них характерен высокий уровень развития эмпатии: идентификации и проникающей способности, рационального, эмоционального и интуитивного каналов. В мотивации учения для них характерна социальная обусловленность учения; высокая когнитивная гибкость в учебной деятельности. Преобладание просоциальных установок на альтруизм и труд. Потребность в добром отношении с людьми.

Средний уровень готовности характерен для 60% студентов. Для них характерен средний уровень социального интеллекта, способствующий хорошей адаптации, но недостаточный для построения точных суждений о поведении людей в тех или иных ситуациях, в особенности это касается детей с ограниченными возможностями здоровья, которым свойственна рассогласованность вербального и невербального компонентов поведения. Студенты периодически способны решать профессиональные кейсы и в некоторых ситуациях способны использовать полученные за время обучения теоретические знания для решения конкретных поставленных задач. Студенты со средним уровнем готовности обладают как личностными качествами, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности: например, открытость, эмоциональная стабильность, сознательность так и такими качествами, которые снижают эффективность работы педагога-психолога. Это, например, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. У данных студентов наблюдается средний (нестабильный) уровень толерантности к людям, предполагающий скрытую интолерантность, что в критических ситуациях может перерасти в конфликт взаимоотношений. Скрытая интолерантность может проявляться в ситуации неприятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья самим педагогом-психологом. Так же для них характерен средний уровень развития эмпатии, чаще всего это эмпатия на основании рационализации; неустойчивость просоциальных установок (например, сочетание ориентации

на деньги и ориентация на альтруизм). Неустойчивая профессиональная мотивация, сочетающая в себе безвыходность в профессиональном выборе; формально-приспособительное учение и ориентацию на результат, стремление устанавливать с людьми дружеские отношения.

Низкий уровень готовности характерен для 30% студентов. Студенты данной группы обладают низким уровнем следующим исследуемым нами критериям. Низкий уровень социального интеллекта, не позволяющий быстро и точно строить суждения о людях, понимать их невербальное поведение, прогнозировать реакции в различных обстоятельствах, что усложняет взаимоотношения во время сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Студенты не способны решать профессиональные кейсы и использовать полученные за время обучения теоретические знания для решения конкретных поставленных задач. У студентов присутствует отсутствие терпимости (интолерантность) в общении с людьми, в особенности с имеющими ограничения возможностей здоровья. В целом, низкий уровень развития эмпатии, неспособность сочувствовать и сопереживать детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям; низкая мотивация учения и профессиональной деятельности, установка в профессии на деньги и престиж, отсутствие просоциальных установок, боязнь быть отвергнутым. У студентов этой группы присутствуют такие качества личности, которые не способствуют успешному взаимодействию с детьми в рамках сопровождения: замкнутость, эмоциональная неустойчивость, податливость, склонность к чувству вины, зависимость от группы, недостаток самоконтроля, индифферентность. Студентам с низким уровнем готовности не рекомендуется избирать полем своей профессиональной деятельности работу по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, изучение готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья выявило в целом средний и низкий уровни значения готовности к работе по

сопровождению таких детей.

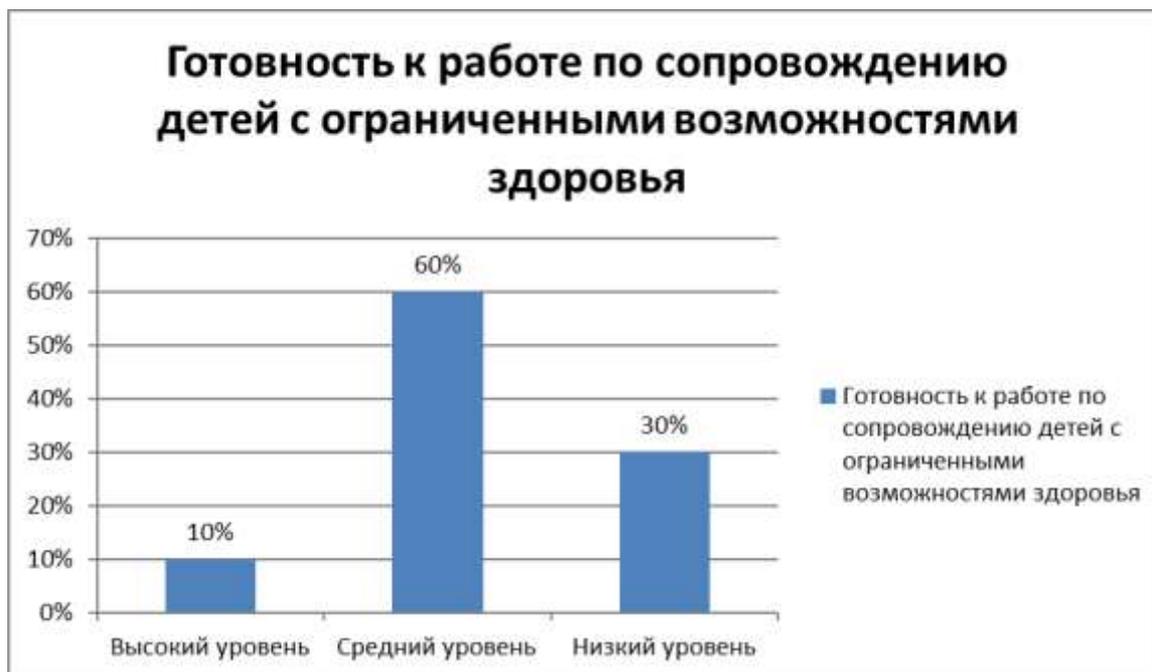


Рисунок 8. Уровень готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с нашим предположением о том, что особенностями готовности будущих педагогов-психологов является совокупность и гармоничное сочетание развитых компонентов: мотивационного, личностного, эмоционально-волевого, когнитивного проведенные нами исследования уровня готовности обучающихся по направлению психолого-педагогическое образование позволили сделать следующий вывод: готовность у исследуемых обучающихся в основном на среднем уровне, выявлен низкий уровень владения профессиональными знаниями, в то время, как другие компоненты готовности более развиты, т.е. в настоящее время можно наблюдать дисгармонию и недостаточный уровень развития готовности будущего педагога-психолога к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Это обусловило необходимость в разработке программы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными

возможностями здоровья.

## 2.2. Разработка программы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья

На втором этапе исследования нами была разработана программа мероприятий, способствующих формированию готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья у будущих педагогов-психологов. Программа разработана с учетом выделенных нами в первой главе факторов, способствующих формированию готовности:

- выделение в основе подготовки мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов, формирующих целостное состояние готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

- включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога-психолога формируется мотивационная, личностная, эмоционально-волевая и когнитивная составляющие;

- построение содержания образования в соответствии с видами профессиональной деятельности, что позволяет придать подготовке практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов-психологов операционально-деятельностные умения;

- включение будущих педагогов-психологов в социально-значимые виды деятельности, например, волонтерство.

- использование активных форм и методов работы по формированию готовности, таких как тренинги, мастер-классы, педагогические мастерские;

- развитие способности к рефлексии будущими педагогами-психологами собственной учебной деятельности;

Также программа разработана с учетом выявленных по результатам исследования дефицитов:

Наличие у будущих педагогов-психологов дисгармоничного сочетания развития компонентов. Будущие педагоги-психологи в целом имеют терпеливое и тактичное отношение к партнеру по общению, однако в критических ситуациях, возникнет явление интолерантности, неприятия. Эмоциональная нестабильность и неуравновешенность в трудных ситуациях. Способность к сопереживанию, но при этом сложности в понимании и прогнозировании поведения людей, дефицит глубины знаний по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и о процессе сопровождения.

Мы предполагаем, что для введения в учебный процесс работы по подготовке педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо основываться на следующих принципах поэтапности внедрения формирующей программы:

1 этап – формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов посредством психолого-педагогического тренинга и включения в социально-значимые виды деятельности;

2 этап – формирование когнитивного компонента готовности на основе элективного курса;

3 этап – закрепление сформированных на предыдущем этапе качеств необходимых для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на практике.

Программа направлена на развитие каждого компонента готовности.

Нами были выделены следующие задачи программы:

1) Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям, развитие профессионально важных качеств личности необходимых для работы по сопровождению таких детей;

2) Формирование мотивации к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

3) Развитие эмпатических способностей, формирование установки

принятия детей с ограниченными возможностями здоровья;

4) Формирование представлений о процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирование представлений о задачах, методах и средствах сопровождения и на данной основе формирование и развитие когнитивного компонента готовности у будущего педагога-психолога к работе по сопровождению.

На первом этапе формирования мы предлагаем организацию психолого-педагогического тренинга, состоящего из 8 полуторачасовых занятий. Предлагаемые мероприятия в рамках тренинга могут быть реализованы в двух режимах:

1) Самостоятельный профессиональный психолого-педагогический тренинг;

2) Интеграция в программы специальных дисциплин и факультативов по выбору.

Задачи психолого-педагогического тренинга по формированию готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению:

1) Формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям;

2) Формирование мотивации достижения высоких результатов в работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

3) Способствовать переносу приобретенного позитивного опыта в рамках образовательного процесса в психолого-педагогическую практику по сопровождению.

Для реализации данного тренинга необходимо использование следующих принципов:

1) Принцип активности участников группы;

2) Принцип исследовательской (творческой) позиции;

3) Принцип партнерского или субъект-субъектного общения;

4) Принцип «здесь и теперь»;

5) Принцип персонификации высказываний;

6) Принцип самодиагностики и рефлексии;

Во время работы предполагается использование следующих методов: групповая дискуссия, ролевые игры, метод кейсов, просмотр и обсуждение видеофильмов и т.д.

Основные мероприятия в рамках тренинга представлены в таблице 3.

Таблица 3. Программа 1 этапа формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мероприятие	Краткое описание	Цель
Просмотр видеофильмов о детях с ограниченными возможностями здоровья	Просмотр видеофильмов «Дети с ограниченными возможностями здоровья», «О чем мечтают дети с ОВЗ?», «Эта жизнь для тебя», «Звездочки на земле». Обсуждение просмотренных видеофильмов, рефлексия.	Формирование толерантного отношения к особым детям, развитие эмпатических способностей, понимание таких детей.
Решение практико-ориентированных задач и кейсов	Решение заданных кейсов, обсуждение, поиск правильного пути решения.	Формирование и развитие знаний о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
Включение в волонтерскую деятельность	Включение студентов в социально-значимые виды деятельности, оказание помощи нуждающимся детям.	Формирование мотивации к работе с особыми детьми, развитие практических навыков по работе с такими детьми.
Написание эссе на тему «Мир глазами ребенка с ограниченными возможностями»	Написание эссе по заданной теме с попыткой представить себе что ощущают особенные дети,	Развитие эмпатических способностей.

	какой для них мир. Рефлексия написанного.	
Знакомство с нормативно-правовой базой по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья	Решение заданий, обсуждение, поиск правильного пути решения.	Формирование и развитие знаний о процессе сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.
Психолого-педагогическое занятие с элементами тренинга	Совместное решение заданий, обсуждение, поиск правильного пути решения.	Развитие эмпатических способностей, формирование мотивации к работе с особенными детьми.

На втором этапе формирования мы предлагаем реализацию элективного курса «Основы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья».

Основной целью данного курса является подготовка будущих педагогов-психологов к осуществлению сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях.

Нами были выделены следующие задачи курса:

- изучить основы, особенности и принципы педагогического сопровождения;
- изучить методы диагностики нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- владеть методами психолого-педагогической коррекции отклонений развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- уметь составлять программы адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и индивидуальные реабилитационные маршруты;
- закрепить полученных теоретических знаний и применение их на практике.

На изучение дисциплины «Основы сопровождения детей с

ограниченными возможностями здоровья» отводится 72 часа, из которых аудиторных - 36 часов (лекций - 18 часов, семинарских/практических занятий - 18 часов), самостоятельная работа студентов предполагает 36 часа. Учебно-тематический план с перечнем изучаемых разделов и тем представлен в таблице 4.

Таблица 4. Учебно-тематический план курса «Основы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов по видам занятий		
		ЛЗ	ПЗ	СРС
Раздел I. Теоретические основы работы по сопровождению детей с ОВЗ				
Тема 1	Основы понятия «Сопровождение»	2	2	2
Тема 2	Содержание и функции педагога-психолога по работе по сопровождению детей с ОВЗ	2	2	4
Раздел II. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми с проблемами в Развитии				
Тема 3	Принципы диагностики в психолого-педагогической работе	2	2	6
Тема 4	Принципы работы по сопровождению детей с ОВЗ	2	2	2
Тема 5	Коррекционные технологии в работе с детьми с ОВЗ	2	2	6
Раздел III. Особенности консультативной и просветительской работы с родителями детей с ОВЗ				
Тема 6	Психологические особенности семей, имеющих детей с ОВЗ	2	2	4
Тема 7	Консультативная работа с родителями, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	2	2	4
Раздел IV Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации				
Тема 8	Понятие «психолого-педагогического сопровождения классного руководителя»	2	2	4
Тема 9	Сопровождение детей с ОВЗ в рамках образовательного процесса	2	2	4

На третьем этапе формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья мы предлагаем включать студентов в социально-

значимую и практикоориентированную деятельность. Полученные теоретические знания в рамках элективного курса необходимо закрепить практически. Будущие педагоги-психологи могут включаться в волонтерскую деятельность и оказывать необходимую помощь образовательным и социальным организациям. Полезным опытом будет приобщение студентов к деятельности некоммерческих организаций. В рамках работы в них будущие педагоги-психологи смогут получить необходимый опыт по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### Выводы по главе 2.

По результатам проведенной диагностики мы установили, что 10% студентов уже обладают высоким уровнем готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. 60% студентов - обладают средним уровнем готовности. 30% студентов - низким уровнем готовности к работе по сопровождению.

Наши результаты показывают тот факт, что треть анкетированных студентов не готова к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Мы предполагаем, что это может быть связано с низким уровнем теоретических знаний о работе с такими детьми, а также с неприятием таких детей, страхами в возможной работе с ними.

В результате анализа полученных результатов нами были выделены следующие дефициты в готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению:

Наличие у будущих педагогов-психологов дисгармоничного сочитания развития компонентов. Будущие педагоги-психологи в целом имеют терпеливое и тактичное отношение к партнеру по общению, однако в критических ситуациях, возникнет явление интолерантности, неприятия.

Эмоциональная нестабильность и неуравновешенность в трудных ситуациях. Способность к сопереживанию, но при этом сложности в понимании и прогнозировании поведения людей, дефицит глубины знаний по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и о процессе сопровождения.

Нами была разработана программа формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Программа разработана с учетом выявленных нами факторов, способствующих готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями. Это следующие факторы:

- выделение в основе подготовки мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов, формирующих целостное состояние готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;

- включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога-психолога формируется мотивационная, личностная, эмоционально-волевая и когнитивная составляющие;

- построение содержания образования в соответствии с видами профессиональной деятельности, что позволяет придать подготовке практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов-психологов операционально-деятельностные умения;

- включение будущих педагогов-психологов в социально-значимые виды деятельности, например, волонтерство;

- использование активных форм и методов работы по формированию готовности, таких как тренинги, мастер-классы, педагогические мастерские;

- развитие способности к рефлексии будущими педагогами-психологами собственной учебной деятельности.

Программа формирования основывается на следующих принципах

поэтапности внедрения формирующей программы:

1 этап – формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов посредством психолого-педагогического тренинга и включения в социально-значимые виды деятельности;

2 этап – формирование когнитивного компонента готовности на основе элективного курса;

3 этап – закрепление сформированных на предыдущем этапе качеств необходимых для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на практике.

Программа формирования включает в себя психолого-педагогический тренинг, элективный курс «Основы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья» и включение в социально-значимую деятельность, способствующую закреплению полученных теоретических знаний на практике.

## Заключение

Квалифицированная подготовка педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из главных задач педагогических вузов. В настоящих условиях инклюзивного образования педагог-психолог просто обязан владеть необходимыми для этого личностными и профессиональными компетенциями.

В нашей работе мы уточнили и конкретизировали понятие готовность к работе по сопровождению детей с ОВЗ.

Готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья - это сложное, интегральное качество, проявляющееся в гармоничном сочетании компонентов готовности, включающих в себя устойчивые мотивы к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья, понимание целей психолого-педагогической деятельности; необходимые профессиональные знания, позволяющие эффективно решать задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; эмоциональное принятие детей с различными типами ограничений, а также профессионально значимые свойства личности, определяющие профессиональную пригодность личности.

Особенностями готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья является наличие четырех структурных компонентов (мотивационный, личностный, эмоционально-волевой, когнитивный), наличие взаимосвязи между компонентами и гармоничное сочетание всех компонентов готовности.

Уровень готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья определяется следующими критериями:

- развитость эмпатии;
- развитость толерантности;
- глубина знаний о процессе сопровождения;
- развитость устойчивой мотивации к обучению профессиональной деятельности;
- развитость определенных качеств социального интеллекта (прогнозирование поведения людей, выстраивание долгих взаимосвязей с другими людьми);
- наличие и развитость следующих личностных характеристик: открытость, самостоятельность, самоконтроль.

Для эффективного формирования готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья нами была разработана программа формирования, которая в целом является действенным инструментом для подготовки будущих педагогов-психологов.

Программа разработана на основе выделенных нами факторов, способствующих готовности к работе по сопровождению:

- выделение в основе подготовки мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного компонентов, формирующих целостное состояние готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья;
- включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога-психолога формируется мотивационная, личностная, эмоционально-волевая и когнитивная составляющие;
- построение содержания образования в соответствии с видами профессиональной деятельности, что позволяет придать подготовке практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов-психологов операционально-деятельностные умения;
- включение будущих педагогов-психологов в социально-значимые виды деятельности, например, волонтерство.

- использование активных форм и методов работы по формированию готовности, таких как тренинги, мастер-классы, педагогические мастерские;
- развитие способности к рефлексии будущими педагогами-психологами собственной учебной деятельности.

Программа формирования основывается на следующих принципах поэтапности внедрения формирующей программы:

1 этап – формирование личностного, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов посредством психолого-педагогического тренинга и включения в социально-значимые виды деятельности;

2 этап – формирование когнитивного компонента готовности на основе элективного курса;

3 этап – закрепление сформированных на предыдущем этапе качеств необходимых для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья на практике.

По результатам проведенного нами исследования мы установили, что лишь 10% студентов обладают высоким уровнем готовности к работе по сопровождению. 60% студентов – средним уровнем. И 30% студентов – низким уровнем готовности.

В результате анализа полученных результатов нами были выделены следующие дефициты в готовности будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению:

Наличие у будущих педагогов-психологов дисгармоничного сочитания развития компонентов. Будущие педагоги-психологи в целом имеют терпеливое и тактичное отношение к партнеру по общению, однако в критических ситуациях, возникнет явление интолерантности, неприятия. Эмоциональная нестабильность и неуравновешенность в трудных ситуациях. Способность к сопереживанию, но при этом сложности в понимании и прогнозировании поведения людей, дефицит глубины знаний по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и о процессе

сопровождения.

По результатам проведенного нами исследования мы делаем вывод, что готовность будущих педагогов-психологов к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья имеет неравномерное развитие по компонентам, дисгармонична. Необходимые качества развиты на низком уровне. Это не соответствует выделенными нами особенностям готовности.

По этой причине мы предлагаем следующие рекомендации способствующие готовности к работе по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья у будущих педагогов-психологов:

1) Использование в образовательном процессе активных форм и методов работы (занятия с элементами тренинга, групповые дискуссии, рефлексия после просмотров видеofilьмов, решение кейсов и практико-ориентированных задач);

2) Использование в процессе обучения заданий направленных на мотивационный, личностный и эмоционально-волевой компонент готовности. Проводить мероприятия на формирование и развитие мотивации к будущей трудовой деятельности, развитие способностей к эмпатии, развитие толерантности к особенным детям;

3) Использование в рамках подготовки специализировано разработанного психолого-педагогического тренинга и элективного курса «Основы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья»;

4) Практиковать в процессе обучения постоянную рефлекссию студентами своей учебной и практической деятельности;

5) Включение будущих педагогов-психологов социально-значимую деятельность (волонтерская деятельность, помощь некоммерческим организациям и т.д.). Это позволит студентам уже на первых курсах включиться в профессиональную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

6) Проведение выездных занятий в учреждения образования и

социальной защиты населения для непосредственной работы с особенными детьми под присмотром опытного специалиста и преподавателя.

## Библиография

- 1) Абдулатипова Э.А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов в период летней практики [Текст] / Э.А. Абдулатипова, М.М. Асильдерова, Д.К. Аминова // Успехи современной науки. - 2017. - №4. - С. 37-39.
- 2) Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования / Е.А. Александрова // Институт системных исследований и координации социальных процессов. - ([http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova\\_ea/aleks-000001.html](http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html))
- 3) Алипханова Ф.Н. Профессиональная подготовка педагогов-психологов по осуществлению психологического просвещения родителей [Текст]: монография. - М.; Берлин: Директ-медиа, Махачкала, 2018. - 195 с.
- 4) Андреев В.И. Педагогика [Текст]: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - 2-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 608 с.
- 5) Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов [Текст]: монография. - Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. - 239 с.
- 6) Богданова Т.Г. Педагогика инклюзивного образования [Текст]: Уч. / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова. - М.: Инфра-М, 2016. - 304 с.
- 7) Бодалев А. А. Личность и общение [Текст]: избранные труды. - М.: Педагогика, 1983. - С. 271
- 8) Божович Л.И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе [Текст]: Уч. / Л.И. Божович, Т.Е. Конникова - М., 2000. - 312 с.
- 9) Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект [Текст] / А.К. Болотова // Вопросы психологии. - 2016. - №.2. - С. 116-126.
- 10) Волкова Е.Н. Модель оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов на основе профессионального

- стандарта «педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Текст] / Е.Н. Волкова, А.Н. Кошелева, И.М. Богдановская // Вестник Минского университета. - 2017. - №4. - 18 с.
- 11) Володин А. А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» [Текст] / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. - 2014. - №2.
- 12) Ганин Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей / Е.А. Ганин // Читинский региональный центр Интернет-образования ИТО-2003 / Секция VII. – (<http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html>)
- 13) Гончарова Е.Л. Нарушения в психофизическом развитии детей / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – ([URL:http://ise.edu.mhost.ru/almanah/](http://ise.edu.mhost.ru/almanah/))
- 14) Деркач А.А. Акмеология [Текст]: учеб. пособие. / А.А. Деркач. М.: Изд-во РАГС, 2004. - 425 с.
- 15) Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. [Текст] / А.А. Деркач. - М.: Изд. МПСИ, 2014.- 752 с.
- 16) Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) [Текст] / М.А. Егорова // Психолого-педагогические исследования. - 2017. - №3. - С. 30-38.
- 17) Ефимова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] / Е.А. Ефимова // АНИ: педагогика и психология. - 2016. - №4.
- 18) Жуков Г.Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих мастеров производственного

- обучения [Текст]: автореф. дис... доктора педагогических наук / Г.Н. Жуков. – Екатеринбург: Рос. гос. профес.-пед. ун-т, 2005. – 43 с.
- 19) Зеер Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учебное пособие для студентов вузов.- 2-е изд., перераб., доп / Э.Ф. Зеер. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2013. - 336 с.
- 20) Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. - М.: Издат. корпорация «Логос», 2000. - 384 с.
- 21) Иванова И.В. Педагогическая поддержка как современная образовательная практика [Текст] / И. В. Иванова // Педагогическое образование в России. - 2015. - №12.
- 22) Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Ипполитова. - Челябинск, 2000. - 383 с.
- 23) Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребёнка [Текст]: материалы Всероссийской научно-практической конференции / Е.И. Казакова. - Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2015. - С. 45 - 48.
- 24) Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза [Текст]: монография. - Челябинск: УралГУФК, 2017. - 310 с.
- 25) Кириллова И.А. Психологические условия развития профессионально значимых качеств студентов - будущих педагогов-психологов аудиовизуальными средствами обучения (на примере учебной дисциплины «педагогическая психология») [Текст] / И.А. Кириллова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2017. №4. С. 292 – 297.

- 26) Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]: учеб. пос. / Е.А. Климов. - М.: Издательство Московского университет, 2015. - 181с.
- 27) Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб.пос. / Е. А. Климов. - Ростов-на-Дону, 2016. - 512 с.
- 28) Климов Е.А. Профориентация и психология [Текст] / Е.А. Климов // Вестник Моск. ун-та. - 2015. - № 1. - С. 3-6.
- 29) Ковкова Т.Г. Специфика социальной работы с детьми с ОВЗ в стационарном учреждении [Текст] / Т.Г. Ковкова, Ю.Н. Рюмина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2013. - № 4. – С. 192 - 196.
- 30) Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры [Текст] / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. - 1999. – Вып. 4. - 24 с.
- 31) Кузнецова Н.Н. Результаты диагностики сформированности коммуникативных компетенций у будущих педагогов-психологов [Текст] / Н.Н. Кузнецова // Акмеология. - 2017. - № 1. - С. 98-103.
- 32) Куликова Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности классного руководителя [Текст]: учеб. метод. пособие / Е.В. Декина, Т.И. Куликова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2017. – 75. - С. 43.
- 33) Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» [Текст] / Б.В. Куприянов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. - 2001. - № 2. - С. 101-104.
- 34) Левитов Н.Д. Психология труда [Текст] / Н. Д. Левитов. - М.: Учпедгиз, 2013. - 340 с.
- 35) Лежнина Л.В. Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в развитии речи

- старших дошкольников [Текст]: учеб.пос. / Л.В. Лежнина. - М.:  
Издательство «Прометей» МПГУ, 2015. - 240 с.
- 36) Липский И.А. Социально-педагогическая деятельность в учреждениях социальной сферы [Текст]: учебное пособие / И. А. Липский. - Москва: ИНФРА-М, 2012. - 384 с.
- 37) Малофеев Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребёнком в Российской Федерации [Текст] / Н.Н. Малофеев, Ю.А. Разенкова, Н.А. Урядницкая // Дефектология. - 2017. - №6. - С. 60-68.
- 38) Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований [Текст] / А.Я.Найн // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 44-49.
- 39) Олтаржевская Л.Е. Оценка профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом [Текст] / Л.Е. Олтаржевская, А.В. Кривенко, Р.А. Курбанов // Психолого-педагогические исследования. - 2017. - Том 9. - № 3. - С. 71-82.
- 40) Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / В.А.Сластенин [и др.]. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.
- 41) Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» - [\(https://base.garant.ru/71166760/\)](https://base.garant.ru/71166760/)
- 42) Психологическое сопровождение семьи ребенка с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Текст]: методические рекомендации / Н.А. Крушная [и др.]. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 36 с.
- 43) Салахутдинова Е.А. Педагогическое сопровождении адаптации студентов в учебной группе [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Е. А.

- Салахутдинова. - Кострома, 2014. - 36 с.
- 44) Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогогическая парадигма [Текст]: Учебник / В.Д. Самойлов. - М.: Юнити, 2015. - 207 с.
- 45) Свинаярева О.В. Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке [Текст] / О.В. Свинаярева // Инновации в науке. - 2014. - №40.
- 46) Семаго Н.Я. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики [Текст]: методическое пособие / Н.Я. Семаго. - Москва: МГППУ, 2012. – 156 с.
- 47) Сергеева Г. В. Компоненты готовности студента педагогического вуза к самообразовательной деятельности [Текст] / Г.В. Сергеева // Вестник ТГПУ. - 2013. - №9. – С. 137.
- 48) Сергеева О.А. Система педагогического сопровождения эмоционально-чувственной сферы старшеклассников [Текст]: дис... на соиск. уч. степ. докт. пед. наук. / О. А. Сергеева. - М., 2013. - 310 с.
- 49) Сильченкова С.В. Формы и направления педагогического сопровождения [Текст] / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации. - 2013. - № 10.
- 50) Сластенин В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А.И. Мищенко. - М.: Школьная Пресса, 2004. - 512 с.
- 51) Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности [Текст] / Ю. М. Тихомирова // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). - Москва: Буки-Веди, 2014. Т. 0. - С. 6-9.
- 52) Учебник для студентов пед. вузов [Текст] / Н.М. Борытко [и др.]. - Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. - 186 с.

- 53) Черкасова С.Л. Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / С.Л. Черкасова // Белгородский вестник «БелГУ». Серия «Гуманитарные и социальные науки». - 2010. - № 4. - С. 345-355.
- 54) Черкасова С.Л. Формирование психолого-педагогической готовности студентов психологов к работе в системе инклюзивного образования [Текст] / С.Л. Черкасова // Известия ТулГУ. Серия «Гуманитарные науки». - 2012. - № 14.1. - С. 453-463.
- 55) Шеститко И.В. О понятии рефлексии и условиях ее формирования в младшем школьном возрасте [Текст] /И. В. Шеститко // Адукацыя і выхаванне. - 2003. - № 5. - С. 67-71.
- 56) Edgar Stones Psychology of Education. A Pedagogical Approach [Текст] / Edgar Stones. - London, 2017. - 514 с.
- 57) The 2002 Conference on the Future of School Psychology: Implications for Consultation, Intervention, and Prevention Services [Текст] / Jack A. Cummings [и др.]. - 2017. - 18 с.

## Диагностический материал

### 1. Тест Гилфорда «Социальный интеллект»

Социальный интеллект – это способность понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным (словесным) и невербальным проявлениям. Социальный интеллект – это, также, проявление дальновидности в межличностных отношениях. Социальный интеллект связывают со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека. Это особый «социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношениях с людьми, продуктом которого является социальное приспособление.

Автор методики Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, не зависящих от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации.

Согласно концепции Гилфорда, социальный интеллект включает в себя 6 факторов, связанных с познанием поведения:

1. познание элементов поведения – способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения;
2. познание классов поведения – способность распознать общие свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении;
3. познание отношений поведения – способность понимать отношения;
4. познание систем поведения – способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях;
5. познание преобразования поведения – способность понимать изменение значения сходного поведения (вербального и невербального) в разных ситуационных контекстах;
6. познание результатов поведения – способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации.

#### Субтест № 2 «Группы экспрессии»

В этом субтесте Вы будете иметь дело с картинками, на которых изображены позы, жесты, мимика, то есть выразительные движения, отражающие состояние человека.

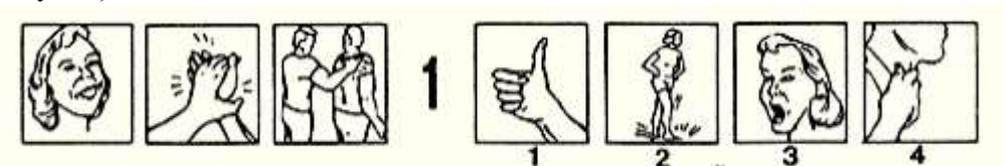
Для объяснения сути задания рассмотрим пример. В этом примере три картинка, расположенные слева, иллюстрируют одно и то же состояние человека, одни и те же мысли, чувства, намерения.

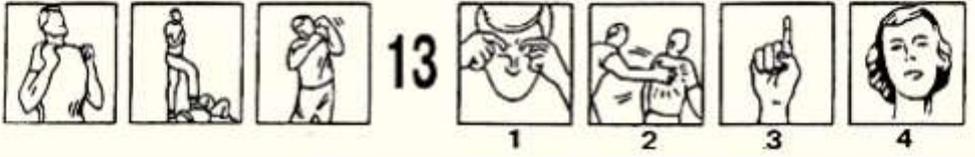
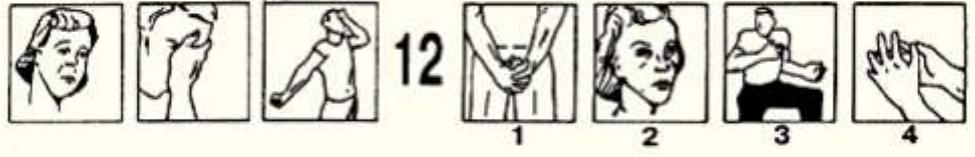
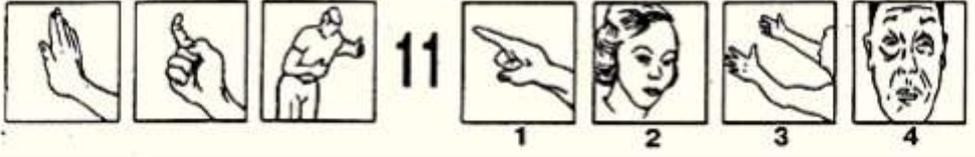
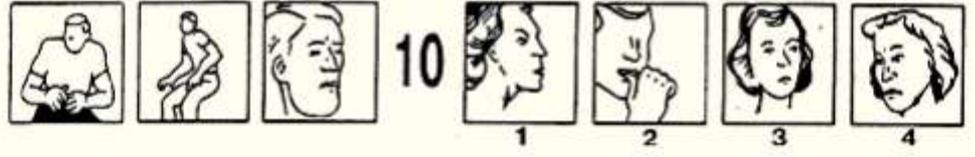
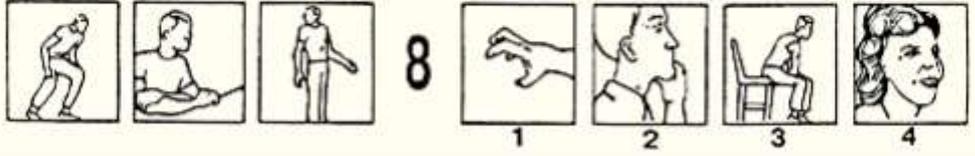
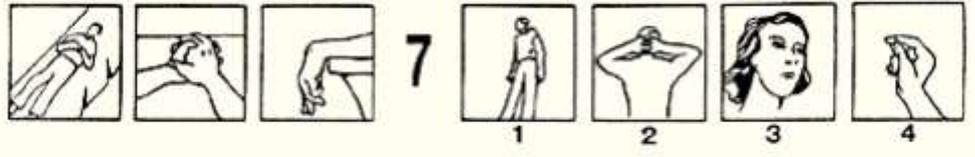
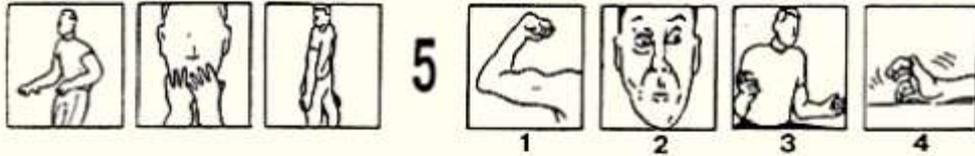


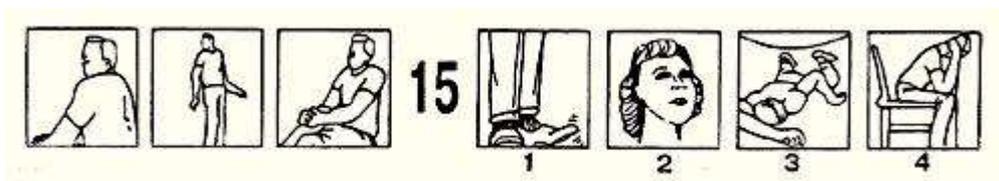
Одна из четырех картинок справа выражает такое же состояние, такие же мысли, чувства или намерения. Необходимо найти эту картинку.

Правильным ответом будет рисунок N 2, выражающий такое же состояние (напряжения или нервозности), что и рисунки слева. Поэтому на Бланке ответов цифра 2 обведена кружком.

Рисунки N 1, 3, 4 не подходят, так как отражают другие состояния (радости и благополучия).







## Интерпретация результатов

Интерпретация отдельных субтестов

После завершения процедуры обработки результатов получают стандартные баллы по каждому субтесту, отражающие уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения. При этом общий смысл стандартных баллов можно определить следующим образом:

- 1 балл - низкие способности к познанию поведения;
- 2 балла - способности к познанию поведения ниже среднего (среднеслабые);
- 3 балла - средние способности к познанию поведения (средневыборочная норма);
- 4 балла - способности к познанию поведения выше среднего (среднесильные);
- 5 баллов - высокие способности к познанию поведения.

При получении стандартной оценки 1 балл по какому-либо субтесту необходимо прежде всего проверить, правильно ли обследуемый понял инструкцию.

### Субтест N 2 - "Группы экспрессии"

Лица с высокими оценками по субтесту способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. Такие люди, скорее всего, придают большое значение невербальному общению, обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других. Способность читать невербальные сигналы другого человека, осознавать их и сравнивать

с вербальными, по мнению А. Пиза, лежит в основе "шестого чувства" - интуиции. В психологии широко известны исследования, доказывающие большое значение невербальных средств общения. Так, Р. Бедвилл обнаружил, что в беседе словесное общение занимает менее 35%, а более 65% информации передается невербально.

Лица с низкими оценками по субтесту плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, который раньше осваивается в онтогенезе и вызывает больше доверия, чем вербальный язык). В общении такие люди в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. И они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции.

Успешность выполнения субтеста положительно коррелирует:

- с точностью, полнотой, нестереотипностью и пластичностью при описании личности незнакомого человека по фотографии;
- с чувствительностью к эмоциональным состояниям других в ситуациях делового общения;
- с разнообразием экспрессивного репертуара в общении;
- с открытостью и проявлением дружелюбия в общении;
- с эмоциональной стабильностью;
- с сенситивностью к обратной связи в общении, восприимчивостью к критике, совестливостью;
- с высокой самооценкой и степенью принятия себя;
- с насыщенностью Я-образа описанием волевых характеристик личности, активности, стеничности;
- с глубиной рефлексии;
- с точностью понимания того, каким образом собственное эмоциональное

состояние человека воспринимается его партнерами по общению, что является показателем конгруэнтности коммуникативного поведения, предпосылкой успешной самопрезентации;

-с эмпатией, с невербальной чувствительностью.

Общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется на основе композитной оценки. Смысл композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом:

1 балл - низкий социальный интеллект;

2 балла - социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый);

3 балла - средний социальный интеллект (средневыборочная норма);

4 балла - социальный интеллект выше среднего (среднесильный);

5 баллов - высокий социальный интеллект.

Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. По мнению авторов методики, способности, отражающиеся на уровне композитной оценки, "вероятно, перекрывают собой традиционные понятия социальной чувствительности, эмпатии, восприятия другого и то, что можно назвать социальной интуицией". Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, "гладкость в отношениях с людьми".

Лица с высоким социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации.

Лица с высоким социальным интеллектом, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении.

Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Люди с развитым социальным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии.

Уровень развития социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень развития общего интеллекта. Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Лица с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании

и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

## **2. Факторный личностный опросник Кеттелла (16 PF)**

Опросник предназначен для измерения 16 факторов личности – личностных черт, свойств, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой. Выявляются эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные свойства, а также свойства саморегуляции,

обобщающие информацию человека о самом себе (форма А).

Опросник содержит 187 вопросов, на которые предлагается ответить обследуемым (взрослым людям с образованием не ниже 8 – 9 классов). Длительность выполнения задания - 50-60 минут.

Испытуемому предлагают занести в регистрационный бланк один из вариантов ответа на вопрос «да», «нет», «не знаю» (или «а», «в», «с»).

Тест может быть использован для многостороннего и углубленного изучения личности человека, его характера, темперамента, интеллекта, эмоциональных, волевых, моральных, коммуникативных и других особенностей, что предполагает его применение в областях профориентации и расстановки кадров, медицинской психодиагностики, семейного консультирования, педагогики, научных исследований и т.д.

Инструкция. Вам предлагается ответить на ряд вопросов, цель которых – выяснить особенности Вашего характера, склонностей и интересов. Отвечая на вопрос, Вы можете выбрать один из трех предложенных вариантов ответов. Номер ответа на бланке должен соответствовать номеру вопроса. Выбрав ответ «а» – перечеркните крестиком левый символ, если ответ «в», то средний символ, ответу «с» соответствует правый символ. Отвечая, помните: не тратьте времени на раздумья, давайте первый естественный ответ, который приходит Вам в голову; старайтесь избегать промежуточных, «неопределенных» ответов; не пропускайте ничего, обязательно отвечайте на все вопросы подряд.

#### **Текст опросника**

1. Я хорошо понял инструкцию, которую только что прочитал:
  - а) да;
  - б) не уверен; в) нет.
2. И готов отвечать на каждый вопрос так искренне, как только возможно:
  - а) да;
  - б) не уверен; в) нет.
3. Я бы предпочел временами жить в доме, который находится:
  - а) в обжитом городе;
  - б) нечто среднее;
  - в) одиноко в глухих лесах.
4. Я чувствую в себе достаточно сил, чтобы справиться со своими трудностями: а) всегда; б) обычно; в) редко.
5. Я чувствую некоторое беспокойство при виде диких животных, даже если они находятся в прочных клетках:
  - а) верно;
  - б) не уверен; в) неверно.
6. Я воздерживаюсь от критики людей и их высказываний:
  - а) да;
  - б) иногда;
  - в) нет.

7. Я делаю саркастические (язвительные) замечания по поводу людей, если они этого, по-моему, заслуживают:

- а) обычно;
- в) иногда;
- с) никогда.

8. Мне больше нравится классическая, чем эстрадная музыка:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

9. Если бы я увидел дерущимися соседских детей, то я: а) дал бы им возможность договориться самим; в) не уверен; с) рассудил бы их.

10. При общении с людьми я:

- а) с готовностью вступаю в разговор;
- в) нечто среднее;
- с) предпочитаю спокойно оставаться в стороне.

11. По-моему, интереснее быть:

- а) инженером-строителем; в) не уверен; с) драматургом.

12. Я остановился бы на улице скорее, чтобы посмотреть на работу художника, чем слушать, как ссорятся люди:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

13. Обычно я могу ладить с самодовольными людьми, несмотря на то, что они хвастаются или слишком много о себе воображают:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

14. По лицу человека всегда можно заметить, что он нечестный:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

15. Было бы хорошо, если бы отпуск (каникулы) был более продолжителен, и каждый был бы обязан его использовать:

- а) согласен; в) не уверен; с) не согласен.

16. Я предпочел бы работу с возможно большим, но непостоянным заработком, чем работу со скромным, но постоянным окладом:

- а) согласен; в) не уверен; с) не согласен.

17. Я говорю о своих чувствах:

- а) только если это необходимо;
- в) нечто среднее;

- с) охотно, когда представится возможность.
18. Время от времени у меня возникает чувство неопределенной опасности или внезапного страха по непонятным причинам:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
19. Когда меня неправильно критикуют за что-то, в чем я не виноват, я:
- а) не испытываю чувства вины;
  - в) нечто среднее;
  - с) все же чувствую себя немного виноватым.
20. За деньги можно купить почти все:
- а) да;
  - в) не уверен;
  - с) нет.
21. Моим решением руководит больше:
- а) сердце;
  - в) сердце и разум в равной степени;
  - с) разум.
22. Большинство людей были бы больше счастливы, если бы они были ближе друг к другу и поступали так же, как все:
- а) да;
  - в) не уверен;
  - с) нет.
23. Иногда, когда я смотрю в зеркало, мне трудно разобраться, где у меня правая, а где левая сторона:
- а) верно;
  - в) не уверен;
  - с) неверно.
24. При разговоре я предпочитаю:
- а) высказывать свои мысли так, как они приходят мне в голову;
  - в) нечто среднее;
  - с) сначала сформулировать получше свои мысли.
25. После того как меня что-то сильно рассердит, я довольно быстро успокаиваюсь:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
26. При одинаковом рабочем времени и заработке было бы интереснее работать:
- а) плотником или поваром;
  - в) не уверен;
  - с) официантом в хорошем ресторане.
27. На общественные должности меня выбирали: а) очень редко; в) иногда; с) много раз.
28. «Лопата» относится к «копать», как «нож» относится к: а) «острый»; в) «резать»; с) «указывать».

29. Иногда я не могу заснуть потому что какая-нибудь мысль не выходит из головы: а) верно; в) не уверен; с) неверно.
30. В своей жизни я почти всегда достигаю поставленных целей:  
а) верно;  
в) не уверен;  
с) неверно.
31. Устаревший закон следует изменить:  
а) только после основательного обсуждения; в) не уверен; с) как можно скорее.
32. Я чувствую себя «не в своей тарелке», когда мне приходится работать над чем-нибудь, что требует быстрых действий, результаты которых могут повлиять на других людей:  
а) верно;  
в) нечто среднее;  
с) неверно.
33. Большинство знакомых считают меня интересным рассказчиком:  
а) да;  
в) не уверен;  
с) нет.
34. Когда я вижу неряшливых, неопрятных людей, я:  
а) принимаю их такими, как они есть; в) нечто среднее;  
с) испытываю отвращение и возмущение.
35. Я чувствую себя немного не по себе, если неожиданно оказываюсь в центре внимания группы людей:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
36. Я всегда рад оказаться среди людей, например, в гостях, на танцах, коллективной встрече:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
37. В школе я предпочитал (или предпочитаю):  
а) заниматься музыкой, пением;  
в) нечто среднее;  
с) выпиливать и мастерить что-либо.
38. Если меня назначают руководителем чего-либо, я настаиваю на том, чтобы мои указания выполнялись, иначе я отказываюсь от этой работы:  
а) да;  
в) иногда;  
с) нет.
39. Важнее, чтобы родители:  
а) помогали детям развивать свои чувства;  
в) нечто среднее;  
с) обучали детей сдерживать свои чувства.

40. Участвуя в групповой деятельности, я бы предпочел:  
а) постараться улучшить организацию работы; в) нечто среднее;  
с) следить за результатами и соблюдением правил.
41. Время от времени у меня появляется потребность в интересной физической деятельности:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
42. Я предпочел бы скорее общаться с вежливыми людьми, чем с грубоватыми и любящими возражать:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
43. Я чувствую себя очень униженным, когда меня критикуют в присутствии группы людей:  
а) верно;  
в) нечто среднее;  
с) неверно.
44. Если меня вызывает начальство, то я:  
а) пользуюсь случаем, чтобы попросить о чем-то нужном мне;  
в) нечто среднее;  
с) боюсь, что это связано с какой-нибудь оплошностью в моей работе.
45. В наше время требуется:  
а) больше спокойных, солидных людей;  
в) не уверен;  
с) больше «идеалистов», планирующих лучшее будущее.
46. При чтении я сразу замечаю, когда автор произведения хочет меня в чем-то убедить:  
а) да;  
в) не уверен;  
с) нет.
47. В юности я принимал участие в нескольких спортивных мероприятиях:  
а) иногда;  
в) довольно часто;  
с) многократно.
48. Я поддерживаю порядок в моей комнате, все вещи всегда лежат на своих местах:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
49. Иногда у меня возникает чувство напряжения и беспокойства, когда я вспоминаю, что произошло в течение дня:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
50. Иногда я сомневаюсь, действительно ли люди, с которыми я разговариваю, интересуются тем, что я говорю:  
а) да;

- в) не  
уверен;  
с) нет.
51. Если бы пришлось выбирать, то я предпочел бы быть:  
а) лесником;  
в) не уверен;  
с) учителем средней школы.
52. На праздники и дни рождения:  
а) люблю делать подарки;  
в) неопределенно;  
с) считаю, что делать подарки – довольно неприятная вещь.
53. «Усталый» относится к «работе», как «гордый» к:  
а) «улыбка»;  
в) «успех»;  
с) «счастливый».
54. Какой из следующих предметов по существу отличается от двух других:  
а) свеча;  
в) луна;  
с) электрический свет.
55. Друзья меня подводили:  
а) очень редко;  
в) иногда;  
с) довольно часто.
56. У меня есть качества, по которым я определенно выше большинства людей:  
а) да;  
в) не уверен;  
с) нет.
57. Когда я расстроен, я стараюсь скрыть свои чувства от других:  
а) верно;  
в) нечто среднее;  
с) неверно.
58. Я склонен посещать зрелищные мероприятия и развлечения:  
а) чаще, чем раз в неделю (т.е. чаще, чем большинство);  
в) примерно раз в неделю (т.е. как большинство);  
с) реже, чем раз в неделю (т.е. реже, чем большинство).
59. Я считаю, что возможность вести себя непринужденно важнее, чем хорошие манеры и уважение к существующим правилам поведения:  
а) верно;  
в) не уверен;  
с) неверно.
60. Обычно я молчу в присутствии старших по возрасту, опыту и положению:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
61. Мне трудно говорить или декламировать перед большой группой людей:  
а) да;

- в) нечто  
среднее;  
с) нет.
62. У меня хорошее чувство ориентировки в незнакомом месте (мне легко сказать, где север – восток – юг – запад):  
а) да;  
в) нечто  
среднее;  
с) нет.
63. Если кто-нибудь рассердится на меня, то я:  
а) постараюсь его успокоить;  
в) нечто среднее;  
с) раздражаюсь.
64. Встречаясь с несправедливостью, я скорее склонен забыть об этом, чем реагировать:  
а) верно;  
в) не уверен;  
с) неверно.
65. Из моей памяти часто выпадают несущественные тривиальные вещи, например, названия улиц, магазинов:  
а) да;  
в) нечто  
среднее;  
с) нет.
66. Мне бы понравилась жизнь ветеринара, лечение и операции на животных:  
а) да;  
в) не уверен;  
с) нет.
67. Я ем со вкусом, не всегда так аккуратно и тщательно как другие люди:  
а) да;  
в) не  
уверен;  
с) неверно.
68. Бывают времена, когда у меня нет настроения видеть кого бы то ни было:  
а) очень редко;  
в) нечто среднее;  
с) довольно часто.
69. Иногда меня предупреждают о том, что в моем голосе и манерах слишком проявляется возбуждение:  
а) да;  
б) нечто среднее,  
с) нет.
70. В юности, если я расходился во мнении с родителями, то я:  
а) оставался при своем мнении;  
в) нечто среднее;  
с) соглашался с их авторитетом.
71. Я предпочел бы заниматься самостоятельной работой, а не совместной с другими:  
а) да;  
в) не

уверен;

с) нет.

72. Мне бы больше понравилась спокойная жизнь, чем слава и шумный успех:

а) верно;

в) не уверен;

с) неверно.

73. В большинстве случаев я чувствую себя зрелым человеком:

а) верно;

в) не уверен;

с) неверно.

74. Замечания в мой адрес, которые позволяют себе некоторые люди, меня больше расстраивают, чем помогают:

а) часто;

в) иногда;

с) никогда.

75. Я всегда способен управлять проявлением своих чувств:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

76. Начиная работу над полезным изобретением, я бы предпочел:

а) разрабатывать его в лаборатории;

в) нечто среднее;

с) заниматься его практической реализацией.

77. «Удивление» относится к «странный», как «страх» относится к:

а) «смелый»;

в) «тревожный»;

с) «ужасный».

78. Которая из последующих дробей отличается от двух других:

а)  $3/7$ ;

в)  $3/9$ ;

с)  $3/11$ .

79. Кажется, некоторые люди игнорируют и избегают меня, хотя я не знаю, почему:

а) верно;

в) не уверен;

с) неверно.

80. Отношения ко мне людей не соответствуют моим добрым намерениям:

а) часто;

в) иногда;

с) никогда.

81. Употребление нецензурных выражений вызывает у меня возмущение, даже если не присутствуют лица другого пола:

а) да;

в) нечто

среднее;

с) нет.

82. У меня определенно меньше друзей, чем у большинства людей:

а) да;

- в) нечто среднее;  
с) нет.
83. Я бы очень не хотел находиться в таком месте, где нет таких людей, с которыми можно поговорить:  
а) верно;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
84. Люди иногда считают меня небрежным, хотя и думают, что я приятный человек:  
а) да;  
в) не уверен;  
с) нет.
85. Волнение перед выступлением в присутствии многих людей я испытывал:  
а) довольно часто;  
в) иногда;  
с) почти никогда.
86. Когда я нахожусь в большой группе людей, то я предпочитаю молчать и предоставляю слово другим:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
87. Я предпочитаю читать:  
а) реалистические описания военных и политических сражений;  
в) нечто среднее;  
с) роман, где много чувств и воображения.
88. Когда люди пытаются мною командовать, то я поступаю как раз наоборот:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
89. Начальник или члены моей семьи критикуют меня только тогда, когда к этому действительно есть повод:  
а) верно;  
в) нечто среднее;  
с) неверно.
90. На улицах или в магазинах мне не нравится, когда некоторые люди пристально разглядывают других:  
а) да;  
в) нечто среднее;  
с) нет.
91. Во время длительной поездки я бы предпочел:  
а) читать что-нибудь серьезное, но интересное;  
в) неопределенно;  
с) провести время, беседуя с кем-нибудь из пассажиров.
92. В ситуациях, которые могут стать опасными, я громко разговариваю, хотя это выглядит невежливо и нарушает спокойствие:  
а) да;  
в) не уверен;  
с) нет.
93. Если знакомые плохо обращаются со мной и показывают свою неприязнь, то:  
а) меня это совершенно не трогает;  
б) нечто среднее;  
с) я расстраиваюсь.

94. Я смущаюсь, когда меня хвалят или говорят мне комплименты:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
95. Я бы предпочел иметь работу:
- а) с постоянным окладом;
  - в) нечто среднее;
  - с) с большим окладом, который бы зависел от моей способности показать людям, чего я стою.
96. Чтобы быть информированным, я предпочитаю получать сведения:
- а) в общении с людьми;
  - в) нечто среднее;
  - с) из литературы.
97. Мне нравится принимать активное участие в общественной работе:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
98. При выполнении задания я удовлетворяюсь только тогда, когда должное внимание будет уделено всем мелочам:
- а) верно;
  - в) не уверен;
  - с) неверно.
99. Даже самые незначительные неудачи иногда меня слишком раздражают:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
100. Сон у меня всегда крепкий, я никогда не хожу и не разговариваю во сне:
- а) да;
  - в) не уверен;
  - с) нет.
101. Для меня интереснее работа, при которой:
- а) нужно разговаривать с людьми;
  - в) нечто среднее;
  - с) нужно заниматься счетами и записями.
102. «Размер» так относится к «длине», как «нечестный» к:
- а) «тюрьма»;
  - в) «нарушение»;
  - с) «кража».
103. «АБ» так относится к «ГВ», как «СР» относится к:
- а) «ПО»;
  - в) «ОП»;
  - с) «ТУ».
104. Когда люди ведут себя неразумно, то я:
- а) молчу;
  - в) не уверен;
  - с) высказываю свое презрение.

105. Если кто-нибудь громко разговаривает, когда я слушаю музыку:
- а) могу сосредоточиться на музыке, не отвлекаться;
  - в) нечто среднее;
  - с) чувствую, что это портит мне удовольствие и раздражает.
106. Меня лучше характеризовать как:
- а) вежливого и спокойного;
  - в) нечто среднее;
  - с) энергичного.
107. В общественных мероприятиях я принимаю участие только тогда, когда это нужно, а в иных случаях избегаю их:
- а) да;
  - в) не уверен;
  - с) нет.
108. Быть осторожным и не ждать хорошего лучше, чем быть оптимистом и всегда ждать успеха:
- а) верно;
  - в) не уверен;
  - с) неверно.
109. Думая о трудностях в своей работе, я:
- а) стараюсь планировать заранее, прежде чем встретить трудность;
  - в) нечто среднее;
  - с) считаю, что справлюсь с трудностями по мере того, как они возникнут.
110. Мне легко вступить в контакт с людьми во время различных общественных мероприятий:
- а) верно;
  - в) не уверен;
  - с) неверно.
111. Когда требуется немного дипломатии и умения убедить, чтобы побудить людей что-либо сделать, обычно об этом просят меня:
- а) верно;
  - в) не уверен;
  - с) неверно.
112. Интересно быть:
- а) консультантом, помогающим людям выбирать профессию;
  - в) нечто среднее;
  - с) руководителем технического предприятия.
113. Если я уверен, что человек несправедлив или ведет себя эгоистично, я указываю на это, даже если это связано с неприятностями:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
114. Иногда я говорю глупости ради шутки, чтобы удивить людей и посмотреть, что они на это скажут:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

115. Мне бы понравилось быть газетным критиком в разделе драмы, театра, концертов:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

116. У меня никогда не бывает потребности что-нибудь рисовать или вертеть в руках, ерзать на месте, когда приходится долго сидеть на собрании:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

117. Если кто-нибудь говорит мне что-то неправильное, то я скорее подумаю:

- а) он – лжец;
- в) не уверен;
- с) по-видимому, он плохо информирован.

118. Я чувствую, что мне угрожает какое-то наказание, даже когда я ничего плохого не сделал:

- а) часто;
- в) иногда;
- с) никогда

119. Мнение о том, что болезнь также часто бывает от психических, как и от физических факторов, сильно преувеличено:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

120. Торжественность и величие традиционных церемоний следует сохранить:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

121. Мысль о том, что люди подумают, будто я веду себя необычно или странно, меня беспокоит:

- а) очень;
- в) немного;
- с) совсем не беспокоит.

122. Выполняя какое-либо дело, я бы предпочел работать:

- а) в составе коллектива;
- в) не уверен;
- с) самостоятельно.

123. У меня бывают периоды, когда мне трудно избавиться от чувства жалости к себе:

- а) часто;
- в) иногда;
- с) никогда.

124. Часто я слишком быстро начинаю сердиться на людей:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

125. Я всегда могу без труда изменить свои старые привычки и не возвращаться к прежнему:

- а) да;
- в) не уверен;
- с) нет.

126. Если бы зарплата была одинаковой, то я предпочел бы быть:

- а) адвокатом;
- в) не уверен;
- с) пилотом или капитаном судна.

127. «Лучшее» так относится к «наихудшее», как «медленное»

к:

- а) «быстрое»;
- в) «лучшее»;
- с) «быстрее».

128. Каким из приведенных ниже сочетаний следует продолжить буквенный ряд ROOOORROOORPP...:

- а) ORPP;
- в) OORP;
- с) ROOO.

129. Когда приходит время осуществить то, что я планировал и на что надеялся, я обнаруживаю, что уже пропало желание делать это:

- а) верно;
- в) нечто среднее;
- с) неверно.

130. Большею частью я могу продолжать работать тщательно, не обращая внимания на шум, создаваемый другими:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

131. Иногда я говорю посторонним вещи, кажущиеся мне важными, независимо от того, спрашивают ли они об этом:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

132. Много свободного времени я провожу в разговорах с друзьями о прошлых развлечениях, от которых я получал удовольствие:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

133. Мне нравится устраивать какие-нибудь смелые рискованные выходки «смеха ради»:

- а) да;
- в) не

уверен;

с) нет.

134. Вид неубранной комнаты очень раздражает меня:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

135. Я считаю себя общительным открытым человеком:

а) да;

в) нечто

среднее;

с) нет.

136. В общении я:

а) свободно проявляю свои чувства;

в) нечто среднее;

с) держу свои переживания «при себе».

137. Я люблю

музыку:

а) легкую, живую;

в) нечто среднее;

с) чувствительную.

138. Красота поэмы восхищает меня больше, чем красота хорошо сделанного оружия:

а) да;

в) не

уверен;

с) нет.

139. Если мое удачное замечание остается незамеченным окружающими, то я:

а) смирюсь с этим;

в) нечто среднее;

с) даю людям возможность услышать его еще раз.

140. Мне бы понравилось работать фотокорреспондентом:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

141. Нужно быть осторожным в общении с незнакомыми, так как можно, например, заразиться:

а) да;

в) не

уверен;

с) нет.

142. При поездке за границу я бы предпочел быть под руководством экскурсовода, чем самому планировать маршрут:

а) да;

в) не

уверен;

с) нет.

143. Меня справедливо считают упорным и трудолюбивым, но не слишком преуспевающим человеком:

а) да;

в) не

уверен;

с) нет.

144. Если люди пользуются моим хорошим отношением в своих интересах, то я не возмущаюсь этим и вскоре об этом забываю:
- а) верно;
  - в) нечто среднее;
  - с) неверно.
145. Если при обсуждении какого-либо вопроса среди участников возникает ожесточенный спор, то я предпочитаю:
- а) увидеть, кто же «победил»;
  - в) нечто среднее;
  - с) чтобы спор разрешился мирно.
146. Я предпочитаю планировать что-либо самостоятельно, без вмешательства и предложений со стороны других:
- а) да;
  - в) нечто среднее;
  - с) нет.
147. Иногда чувство зависти влияет на мои действия:
- а) да;
  - в) не уверен;
  - с) нет.
148. Я твердо верю, что начальник может быть не всегда прав, но он всегда имеет право быть начальником:
- а) да;
  - в) не уверен;
  - с) нет.
149. Когда я думаю обо всем, что еще предстоит сделать, у меня появляется чувство напряженности:
- а) да;
  - в) иногда;
  - с) нет.
150. Когда зрители мне что-либо кричат во время игры, меня это не трогает:
- а) верно;
  - в) нечто среднее;
  - с) неверно.
151. Интереснее быть:
- а) художником;
  - в) не уверен;
  - с) организатором культурных развлечений.
152. Которое из следующих слов не относится к двум другим:
- а) любые;
  - в) некоторые;
  - с) большинство.
153. «Пламя» так относится к «жар», как «роза» относится к:
- а) «шип»;
  - в) «красивые лепестки»;

с) «аромат».

154. У меня бывают яркие сновидения, мешающие мне спать:

- а) часто;
- в) иногда;
- с) практически никогда.

155. Если на пути к успеху стоят серьезные препятствия, я все-таки предпочитаю рискнуть:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

156. Когда я нахожусь в группе людей, приступающих к какой-то работе, то само собой получается, что я оказываюсь во главе их:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

157. Мне больше нравится в одежде спокойная корректность, чем бросающаяся в глаза индивидуальность:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

158. Мне больше нравится провести вечер за спокойным любимым занятием, чем в оживленной компании:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

159. Я не обращаю внимания на доброжелательные советы других, даже когда эти советы могли бы быть полезными:

- а) иногда;
- в) почти никогда;
- с) никогда.

160. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться общепринятых правил поведения:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

161. Мне не очень нравится, когда смотрят, как я работаю:

- а) да;
- в) нечто среднее;
- с) нет.

162. Иногда приходится применять силу, потому что не всегда возможно добиться результата с помощью утверждения:

- а) верно;
- в) нечто среднее;

с) неверно.

163. В школе я предпочитал  
(предпочитаю):

а) русский язык и литературу;

в) не уверен;

с) математику или арифметику.

164. Меня иногда огорчало, что обо мне за глаза отзывались неодобрительно без всяких к этому причин:

а) да;

в) не

уверен;

с) нет.

165. Разговор с простыми людьми, которые всегда придерживаются общепринятых правил и традиций:

а) часто вполне интересен и

содержателен;

в) нечто среднее;

с) раздражает меня, потому что ограничивается мелочами.

166. Некоторые вещи настолько раздражают меня, что предпочитаю вообще не говорить на эти темы:

а) да;

в) нечто

среднее;

с) нет.

167. В воспитании важнее:

а) относиться к ребенку с достаточной

любовью;

в) нечто среднее;

с) выработать нужные привычки и отношение к жизни.

168. Люди считают меня положительным, спокойным человеком, которого не трогают превратности судьбы:

а) да;

в) нечто

среднее;

с) нет.

169. Я считаю, что общество должно руководствоваться разумом и отбросить старые привычки или ненужные традиции:

а) да;

в) не

уверен;

с) нет.

170. Думаю, что в современном мире важнее разрешить:

а) вопросы нравственности;

в) не уверен;

с) разногласия между странами мира.

171. Я лучше усваиваю

материал:

а) читая хорошо написанную

книгу;

в) нечто среднее;

с) участвуя в обсуждении  
вопроса.

172. Я предпочитаю идти своим путем вместо того, чтобы действовать в соответствии с принятыми правилами:

- а) верно;
- в) не  
уверен;
- с) неверно.

173. Прежде чем выдвигать какой-либо аргумент, я предпочитаю подождать, пока не буду убежден, что я прав:

- а) всегда;
- в) обычно;
- с) только если это целесообразно.

174. Мелочи иногда невыносимо «действуют мне на нервы», хотя я и понимаю, что они не существенны:

- а) да;
- в) нечто  
среднее;
- с) нет.

175. Под влиянием момента я редко говорю вещи, о которых потом очень сожалею:

- а) верно;
- в) не уверен;
- с) неверно.

176. Если бы меня попросили участвовать в шефской деятельности, то я бы:

- а) согласился;
- в) не уверен;
- с) вежливо сказал, что занят.

177. Которое из следующих слов не относится к двум другим:

- а) широкий;
- в) зигзагообразный;
- с) прямой.

178. «Скоро» так относится к «никогда», как «близко»

- к:
- а) «нигде»;
  - в) «далеко»;
  - с) «где-то».

179. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я вскоре забываю об этом:

- а) да;
- в) нечто  
среднее;
- с) нет.

180. Меня считают человеком, которому обычно в голову приходят хорошие идеи, когда нужно разрешить какую-либо проблему:

- а) да;
- в) не  
уверен;
- с) нет.

181. Я способен лучше проявить себя:

- а) в трудных ситуациях, когда нужно сохранить самообладание;

в) не уверен;

с) когда требуется умение ладить с людьми.

182. Меня считают человеком, полным энтузиазма:

а) да;

в) нечто

среднее;

с) нет.

183. Мне нравится работа, которая требует перемен, разнообразия, командировок, даже если она связана с некоторой опасностью:

а) да;

в) нечто

среднее;

с) нет.

184. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось по возможности правильно:

а) верно;

в) нечто

среднее;

с) неверно.

185. Мне нравится работа, требующая добросовестного отношения, точных навыков и умений:

а) да;

в) нечто среднее;

с) нет.

186. Я отношусь к типу энергичных людей, которые всегда заняты:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

187. Я уверен в том, что не пропустил ни одного вопроса и на все ответил как следует:

а) да;

в) не уверен;

с) нет.

#### Бланк для ответов

1 а в с	33 а в с	65 а в с	97 а в с	129 а в с	161 а в с
2 а в с	34 а в с	66 а в с	98 а в с	130 а в с	162 а в с
3 а в с	35 а в с	67 а в с	99 а в с	131 а в с	163 а в с
4 а в с	36 а в с	68 а в с	100 а в с	132 а в с	164 а в с
5 а в с	37 а в с	69 а в с	101 а в с	133 а в с	165 а в с
6 а в с	38 а в с	70 а в с	102 а в с	134 а в с	166 а в с
7 а в с	39 а в с	71 а в с	103 а в с	135 а в с	167 а в с
8 а в с	40 а в с	72 а в с	104 а в с	136 а в с	168 а в с
9 а в с	41 а в с	73 а в с	105 а в с	137 а в с	169 а в с
10 а в с	42 а в с	74 а в с	106 а в с	138 а в с	170 а в с
11 а в с	43 а в с	75 а в с	107 а в с	139 а в с	171 а в с

12 а в с	44 а в с	76 а в с	108 а в с	140 а в с	172 а в с
13 а в с	45 а в с	77 а в с	109 а в с	141 а в с	173 а в с
14 а в с	46 а в с	78 а в с	110 а в с	142 а в с	174 а в с
15 а в с	47 а в с	79 а в с	111 а в с	143 а в с	175 а в с
16 а в с	48 а в с	80 а в с	112 а в с	144 а в с	176 а в с
17 а в с	49 а в с	81 а в с	113 а в с	145 а в с	177 а в с
18 а в с	50 а в с	82 а в с	114 а в с	146 а в с	178 а в с
19 а в с	51 а в с	83 а в с	115 а в с	147 а в с	179 а в с
20 а в с	52 а в с	84 а в с	116 а в с	148 а в с	180 а в с
21 а в с	53 а в с	85 а в с	117 а в с	149 а в с	181 а в с
22 а в с	54 а в с	86 а в с	118 а в с	150 а в с	182 а в с
23 а в с	55 а в с	87 а в с	119 а в с	151 а в с	183 а в с

24 а в с	56 а в с	88 а в с	120 а в с	152 а в с	184 а в с
25 а в с	57 а в с	89 а в с	121 а в с	153 а в с	185 а в с
26 а в с	58 а в с	90 а в с	122 а в с	154 а в с	186 а в с
27 а в с	59 а в с	91 а в с	123 а в с	155 а в с	187 а в с
28 а в с	60 а в с	92 а в с	124 а в с	156 а в с	
29 а в с	61 а в с	93 а в с	125 а в с	157 а в с	
30 а в с	62 а в с	94 а в с	126 а в с	158 а в с	
31 а в с	63 а в с	95 а в с	127 а в с	159 а в с	
32 а в с	65 а в с	96 а в с	128 а в с	160 а в с	

### Обработка и интерпретация

При обработке используется специальный "ключ", с помощью которого получают так называемые сырые баллы. Подсчитывается количество совпадений ответов испытуемого с "ключом".

#### Ключ

Фактор								
А	3 а в	26 в с 27 в с	51 в с 52 в с	76 в с	101 а в	126 а в	151 в с	176 а в
В		28 в	53 в 54 в	77 с 78 в	102 с 103 в	127 с 128 в	152 а 153 с	177 а 178 а
С	4 а в 5 в с	29 в с 30 а в	55 а в	79 в с 80 в с	104 а в 105 а в	129 в с 130 а в	154 в с	179 а в

E	6 BC 7 AB	31 BC 32 BC	56 AB 57 BC	81 BC	106 BC	131 AB	155 AB 156 AB	180 AB 181 AB
F	8 BC	33 AB	58 AB	82 BC 83 AB	107 BC 108 BC	132 AB 133 AB	157 BC 158 BC	182 AB 183 AB
G	9 BC	34 BC	59 BC	84 BC	109 AB	134 AB	159 BC 160 AB	184 AB 185 AB
H	10 AB	35 BC 36 AB	60 BC 61 BC	85 BC 86 BC	110 AB 111 AB	135 AB 136 AB	161 BC	186 AB
I	11 BC 12 AB	37 AB	62 BC	87 BC	112 AB	137 BC 138 AB	162 BC 163 AB	
L	13 BC	38 AB	63 BC 64 BC	88 AB 89 BC	113 AB 114 AB	139 BC	164 AB	
M	14 BC 15 BC	39 AB 40 AB	65 AB	90 BC 91 AB	115 AB 116 AB	140 AB 141 BC	165 BC 166 BC	
N	16 BC 17 AB	41 BC 42 AB	66 BC 67 BC	92 BC	117 AB	142 AB	167 AB	

О	18 а в 19 в с	43 а в 44 в с	68 в с 69 а в	93 в с 94 а в	118 а в 119 а в	143 а в 144 в с	168 в с	
Q 1	20 а в 21 в с	45 в с 46 а в	70 а в	95 в с	120 в с	145 а в	169 а в 170 в с	
Q 2	22 в с	47 а в	71 а в 72 а в	96 в с 97 в с	121 в с 122 в с	146 а в	171 а в	
Q 3	23 в с 24 в с	48 а в	73 а в	98 а в	123 в с	147 в с 148 а в	172 в с 173 а в	
Q 4	25 в с	49 а в 50 а в	74 а в 75 в с	99 а в 100 в с	124 а в 125 в с	149 а в 150 в с	174 а в 175 в с	

### **Интерпретация парных сочетаний первичных факторов.**

При интерпретации полученных результатов целесообразно использовать не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетаний, образующих симптомокомплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств. При этом следует учитывать не только полюсные значения факторов, но и средние, которые довольно часто встречаются в практике работы психолога.

Группу коммуникативных свойств образуют следующие факторы:

- А – общительность
- Н – смелость Е
- доминантность
- L – подозрительность N
- дипломатичность
- Q2 – самостоятельность.

Сочетание факторов А и Н отражает потребность личности в общении, умении общаться.

Высокие значения факторов А (8-10 стенов) и Н (8-10 стенов) означают, что человек стремится к общению, легко и быстро, часто по собственной инициативе вступает в контакт с незнакомыми и малознакомыми людьми. Опыт межличностного общения большой, но нередко взаимоотношения поверхностные и непродолжительные. Не испытывает напряжения в большой аудитории. Сохраняет уверенность в себе, способен отстоять свою позицию при общении с авторитетными людьми. Общение служит основным способом решения всех своих проблем.

Средние значения факторов А (4-7 стенов) и Н (4-7 стенов) характеризуют человека, который взаимоотношений с людьми не избегает, но собственная активность в установлении и сохранении контактов невысокая. Инициатором общения становится в том случае, если затрагиваются его интересы или проблема решается только с помощью общения. Избирателен в общении; имеет небольшой круг друзей и знакомых, которые близки по интересам и ценностным ориентациям и с которыми чувствует себя комфортно. Общение с большой аудиторией или авторитетными людьми требует

преодоления напряжения.

Низкие значения факторов А (1-3 стена) и Н (1-3 стена) присущи человеку, который отличается слабо выраженной потребностью в общении с людьми. Чрезвычайно избирателен в установлении и поддержании контактов. Круг общения ограничен друзьями и близкими. Избегает общения с большой аудиторией и авторитетами. Испытывает большие сложности, когда возникают сложности, связанные с просьбами.

Сочетание факторов L и N характеризует отношение личности к другим людям.

Высокие значения факторов L (8-10 стенов) и N (8-10 стенов) свойственны человеку, который отличается выраженной социальной проницательностью. Он ясно видит скрытый смысл житейских ситуаций, межличностных отношений. Понимает людей, мотивы их поведения и переживания. Тонко чувствует отношение других людей к себе, и это позволяет быстро менять стиль и дистанцию общения, если меняется коммуникативная ситуация. В конфликтных ситуациях стремится избегать «острых углов», ищет компромиссные решения. В то же время насторожен, внутренне напряжен и может испытывать тревогу во взаимоотношениях с людьми. Нередко с предубеждением оценивает людей.

Средние значения факторов L (4-7 стенов) и N (4-7 стенов) отражают способность человека достаточно тонко разбираться в людях, задумываться над мотивами их поведения. Однако на свои оценки и характеристики такой человек ориентируется редко. К людям относится доброжелательно, но без особой доверительности. Доверительные отношения устанавливает с теми, кто близок по интересам, с кем поддерживает давние отношения. Понимает чужие проблемы, но собственные проблемы предпочитает хранить в тайне и решать самостоятельно. Возможны конфликты и разногласия с окружающими, но они не продолжительны.

Низкие значения факторов L (1-3 стена) и N (1-3 стена) принадлежат человеку, который естественен в поведении. Доброжелательно, без предубеждений относится к окружающим людям, снисходительно оценивает их поступки. Однако может обидеть из-за неточного понимания состояния собеседника, мотивов его поведения или из-за недостаточного проникновения в суть ситуации. Редко чувствует нюансы общения, сохраняет стиль и дистанцию общения, независимо от изменения коммуникативной ситуации.

Сочетание факторов E и Q2 отражает некоторые стороны лидерского потенциала личности.

Высокие значения факторов E (8-10 стенов) и Q2 (8-10 стенов) свойственны человеку, который активно стремится занять лидерское положение в группе. Имеет собственную точку зрения по многим вопросам. Стремится утвердить ее среди окружающих и изменить их поведение в соответствии с собственным видением и пониманием сложившейся ситуации. К мнению других относится критично, прибегает к нему редко. Предпочитает самостоятельные решения, которые не меняет даже под давлением группы.

Средние значения факторов E (4-7 стенов) и Q2 (4-7 стенов) говорят об умеренно выраженном лидерском потенциале личности. Существующая собственная точка зрения по многим вопросам не навязывается группе. Лидерские функции проявляются преимущественно в привычных ситуациях, развитие которых можно предвидеть, а появление трудностей можно предотвратить. Лидерская активность возможна также и тогда, когда ситуация глубоко затрагивает личные интересы. Мнение группы уважает также, как и свое. Учитывает его, может изменить собственное под давлением группы.

Однако ответственные решения предпочитает принимать самостоятельно.

Низкие значения факторов E (1-3 стена) и Q2 (1-3 стена) свидетельствуют о низком лидерском потенциале. Человек не стремится занять лидирующее положение среди окружающих людей или в группе. Предпочитает подчиняться. Легко соглашается с мнением других, быстро меняет собственную точку зрения. Склонен избегать ситуаций, требующих собственной ответственности за принятие решения. Испытывает напряжение при необходимости самостоятельно преодолевать препятствия на пути к достижению цели.

В группу интеллектуальных свойств входят следующие факторы:

V – интеллектуальность

M –

мечтательность N –

дипломатичность

Q1 – восприимчивость к новому.

Сочетание факторов V и M характеризует интеллектуальные возможности личности.

Высокие значения факторов V (8-10 стенов) и M (8-10 стенов) означают высокие интеллектуальные возможности, увлечение абстрактными идеями. Легко решает отвлеченные задачи, быстро устанавливает причинно-следственные соотношения между явлениями. Обладает богатой фантазией, развитым образным мышлением. При этом мышление логично, отличается высоким уровнем обобщения.

Средние значения факторов V (4-7 стенов) и M (4-7 стенов) отражают возможность достижения успеха в решении несложных отвлеченных проблем. Наибольшая успешность достигается в решении практических задач. Человек способен к творческой, детальной разработке идей, выдвинутых другими.

Низкие значения факторов V (1-3 стена) и M (1-3 стена) характеризуют преобладание в структуре интеллекта конкретного, практически ориентированного мышления. Принимая решения, ориентируется преимущественно на здравый смысл и на факты. Решение абстрактных задач требует дополнительных усилий и больших временных затрат.

Сочетание факторов N и Q1 отражают гибкость и оперативность мышления личности.

Высокие значения факторов N (8-10 стенов) и Q1 (8-10 стенов) свидетельствуют о гибкости мышления и о скорости принятия решений. Человек легко проникает в смысл проблемной ситуации, быстро просчитывает возможные варианты решения и находит оптимальное. Склонен экспериментировать с предметами, идеями. В решениях ориентируется на новые подходы, не боится ошибок и просчетов.

Средние значения факторов N (4-7 стенов) и Q1 (4-7 стенов) встречаются у лиц, склонных быстро ориентироваться в проблемных ситуациях, но не всегда умеющих просчитывать варианты решения. В связи с этим выбранное решение не всегда бывает оптимальным. Новые идеи и способы решений использует взвешенно, лишь после всесторонней оценки и оценки последствий.

Низкие значения факторов N (1-3 стена) и Q1 (1-3 стена) фиксируются у тех, у кого ориентировка в проблемных ситуациях затруднена. Понимание смысла проблемной ситуации, выбор вариантов решений требуют дополнительных интеллектуальных усилий и временных затрат. Отношение к новым идеям настороженное. При решении жизненных задач используются проверенные опытом способы и приемы.

В группе эмоциональных свойств объединяются следующие факторы:

- С – эмоциональная устойчивость
- F – беспечность
- H – смелость в социальных контактах
- I – эмоциональная чувствительность
- O – тревожность
- Q4 – напряженность

Сочетание факторов С и I характеризует чувствительность личности к эмоциогенным воздействиям.

Высокие значения факторов С (8-10 стенов) и низкие значения фактора I (1-3 стена) свойственны человеку, отличающемуся реалистичным восприятием окружающей обстановки, происходящих событий. Чувствует себя защищенным, способным справиться

с разными трудностями. Круг ситуаций, которые вызывают сильные эмоциональные реакции, ограничен. Склонен рационализировать собственные эмоциональные переживания, впечатления. В общении с другими людьми ориентируется преимущественно на разумное. На собственные чувства ориентируется довольно редко.

Средние значения факторов С (4-7 стенов) и I (4-7 стенов) характерны для человека, который сохраняет эмоциональное равновесие преимущественно в привычной для себя обстановке. При неожиданном появлении дополнительных трудностей возникает кратковременное чувство тревоги и беспомощности. Сильные эмоциональные реакции возможны в тех ситуациях, которые глубоко затрагивают актуальные потребности.

Низкие значения факторов С (1-3 стена) и высокие значения фактора I (8-10 стенов) означают, что человек воспринимает происходящее вокруг него прежде всего эмоционально. Эмоциональная чувствительность высокая. Эмоции возникают быстро, по любому, даже незначительному, поводу. Спектр эмоциональных переживаний разнообразен: от восторженности, удовлетворения до страха, тревоги и депрессии. Эмоции превращаются в основной регулятор поведения и взаимоотношений с людьми.

Сочетание факторов H и F отражает склонность к рискованному поведению.

Высокие значения факторов H (8-10 стенов) и F (8-10 стенов) позволяют говорить

об оптимизме. Сложности, неудачи сложившихся ситуаций не замечаются или вытесняются. Преобладает вера в удачу, в благоприятный исход начинаний. Жизненная перспектива воспринимается позитивно. Привлекают ситуации, связанные с риском. Может рисковать как здоровьем, так и материальным благополучием. Рискует независимо от последствий. Возможен неоправданный риск, риск ради риска.

Средние значения факторов H (4-7 стенов) и F (4-7 стенов) отражают стремление человека находить позитивное в жизни. Однако полностью отключиться от неприятностей, от повседневных проблем не удастся. Верит в удачу в том случае, если когда ситуации знакомы и можно использовать проверенные опытом стратегии поведения и решения задач. Рискует взвешенно. Рискованные ситуации привлекают тогда, когда риск оправдан и успех реально достижим.

Низкие значения факторов H (1-3 стена) и F (1-3 стена) встречаются у тех, кто склонен драматизировать события, усложнять происходящее. Настроение часто снижено. Жизненная перспектива воспринимается преимущественно негативно. Уверенность в себе слабо выражена. Преобладает ориентация на избегание неудач. Риск пугает. Ситуации, связанные с риском, избегаются.

Сочетание факторов O и Q4 характеризует разные проявления тревожности как личностного свойства.

Высокие значения факторов О (8-10 стенов) и Q4 (8-10 стенов) описывают человека, который часто тревожится о возможных неудачах и неприятных событиях, сожалеет о прошлых своих поступках. Неудовлетворен собой, испытывает чувство вины, что создает трудности во взаимоотношениях с окружающими. Болезненно переносит критику в свой адрес. Похвалу, комплименты принимает с большим недоверием. Препятствия на пути к достижению цели воспринимает как непреодолимые, склонен фиксироваться на неприятных сторонах событий, что препятствует поискам выхода из проблемных ситуаций.

Средние значения факторов О (4-7 стенов) и Q4 (4-7 стенов) относятся к человеку, который испытывает тревогу, беспокойство в непривычных для себя ситуациях. Тогда, когда обстановка знакома и предсказуема, ощущение тревоги ослабевает или не возникает вообще. Пытается объективно воспринимать происходящее и окружающих людей. Препятствия на пути к достижению цели кажутся непреодолимыми, но довольно долго ищет оптимальные выходы из сложившейся проблемной ситуации. Критические замечания в свой адрес воспринимает сначала с раздражением, затем находит в них рациональное зерно, и раздражение снимается. В конфликтных ситуациях склонен обвинять не только других, но и себя.

Низкие значения факторов О (1-3 стенов) и Q4 (1-3 стенов) характерны для человека, который критично воспринимает окружающую реальность. Редко тревожится о будущем, не волнуют также и прошлые поступки. Высокая самооценка, уверенность в себе, удовлетворенность своими достижениями помогают преодолевать реально возникающие препятствия. Терпимо относится к критическим замечаниям в свой адрес. В конфликтных ситуациях склонен преимущественно обвинять других.

В группу регуляторных свойств личности входят следующие факторы:

Q3 – самодисциплина

G – моральная нормативность

Высокие значения факторов Q3 (8-10 стенов) и G (8-10 стенов) встречаются у тех, кто способен мобилизовать себя на достижение поставленной цели вопреки внутреннему сопротивлению и внешним препятствиям. Действует продуманно, настойчиво. Организован: заканчивает начатые дела, четко представляет порядок выполняемых дел, планирует время. Сохраняет самообладание в критических ситуациях, способен регулировать внешние проявления эмоций. Критичен к себе. Поведение часто регулируется требованиями группы, требованиями окружающих людей. Ответственен, с ярко выраженным чувством долга.

Средние значения факторов Q3 (4-7 стенов) и G (4-7 стенов) говорят о способности человека быть организованным и настойчивым прежде всего в ситуациях, в которых адаптировался. В случае неожиданного появления дополнительной нагрузки может действовать хаотично, неорганизованно. Избирательно относится к общегрупповым нормам и требованиям. Совестьливость, ответственность в лично значимых ситуациях могут сочетаться с формальным выполнением обязанностей тогда, когда ситуация не затрагивает личных интересов.

Низкие значения факторов Q3 (1-3 стенов) и G (1-3 стенов) характерны для тех, кто отстает от желаемой цели, как только появляются внутренние или внешние препятствия. Часто действует неорганизованно. Не умеет планировать и рационально распределять свое время. Поведение регулируется преимущественно личными, сиюминутными желаниями и потребностями, поэтому не всегда вписывается в традиционные рамки. Свои возможности не всегда оцениваются критично. Достаточно свободно относится к моральным нормам.

### 3. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко

Инструкция: Перед вами опросник, содержащий различные характеристики взаимодействия с другими людьми. Оцените, насколько перечисленные ниже способности и чувства свойственны лично вам. Возможно использование двух вариантов ответов: да «+» или нет «-».

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция — более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности — бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, неинициативности к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на Я душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей. Обработка данных. Подсчитывается число правильных Я ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, 26, +32;

3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;

6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов. Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия

и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека — на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими — сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно,

облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация — еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя — уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

По нашим предварительным данным, можно считать: 30 баллов и выше — очень высокий уровень эмпатии; 29-22 — средний; 21-15 — заниженный; менее 14 баллов — очень низкий.

#### **4. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной**

А. Методика выявления социально-психологических установок, направленных на «альтруизм - эгоизм», «процесс - результат»

Процедура проведения: для использования методики можно вносить ответы на вопросы в нижеприведенный протокол (см. образец). Отвечая на вопросы, необходимо придерживаться следующей инструкции: «Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них двумя способами: «ДА», если Ваш ответ утвердителен, и «НЕТ», если вы отвечаете отрицательно, а Ваше поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос».

Инструкция: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них двумя способами: «+», если Ваш ответ утвердителен, и «-», если вы отвечаете отрицательно, а Ваше поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос. Знаки «+», «-» поставьте сразу после номера вопроса.

1. Сам процесс выполняемой работы увлекает Вас больше, чем этап ее завершения?
2. Для достижения цели Вы обычно не жалеете сил?
3. Вам часто говорят, что Вы больше думаете о других, чем о себе?
4. Вы обычно много времени уделяете своей особе?
5. Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что Вам не интересно, даже если это необходимо?
6. Вы уверены, что настойчивости в Вас больше, чем способностей?

7. Вам легче просить за других, чем за себя?
8. Вы считаете, что человек сначала должен думать о себе, а потом уже о других?
9. Заканчивая интересное дело, Вы часто сожалеете о том, что интересная работа уже завершена, а с ней жаль расставаться?
10. Вам больше нравятся деятельные люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?
11. Вам трудно отказать людям, когда они Вас о чем-либо просят?
12. Для себя Вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?
13. Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не нужно думать о выигрыше?
14. Вы считаете, что успехов в Вашей жизни больше, чем неудач?
15. Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
  16. Вы убеждены, что не нужно для кого-либо сильно напрягаться?
  17. Вы более всего уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?
  18. Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?
  19. Для себя у Вас обычно не хватает ни времени, ни сил?
  20. Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
  21. Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?
  22. Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?
  23. Вы стремитесь как можно больше сделать для других людей?
  24. Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
  25. Можете ли Вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?
  26. Вам часто удается довести начатое дело до конца?
  27. Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни — жить интересами других людей?
  28. Вы можете назвать себя эгоистом?
  29. Бывает, что Вы, увлекаясь деталями, углубляясь в них, не можете закончить начатое дело?
  30. Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?
  31. Ваша отличительная черта — бескорыстие?
  32. Свободное время Вы используете для своих увлечений?
  33. Вы часто загружаете свой отпуск или выходные дни работой из-за того, что кому-то обещали что-либо сделать?
  34. Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
  35. Вам трудно решиться использовать усилия человека в своих интересах?
  36. Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
  37. Соглашаясь на какое-либо дело, Вы больше думаете о том, насколько оно Вам интересно?
  38. Стремление к результату в любом деле - Ваша отличительная черта?
  39. Ваша отличительная черта - умение помочь другим людям?
  40. Вы способны сделать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение? Б. Методика выявления социально-психологических установок, направленных на

«свободу — власть», «труд — деньги»

Инструкция: Внимательно прочитайте вопросы и ответьте на них двумя способами: «+», если Ваш ответ утвердителен, и «-», если вы отвечаете отрицательно, а Ваше поведение не соответствует утвердительному ответу на вопрос. Знаки «+», «-» поставьте сразу после номера вопроса.

1. Вы согласны, что самое главное в жизни - быть мастером своего дела?
2. Вы более всего дорожите возможностью самостоятельного выбора решения?
3. Ваши знакомые считают Вас властным человеком?
4. Вы согласны, что люди, которые не умеют заработать деньги, не стоят уважения?
5. Творческий труд для Вас является главным наслаждением в жизни?
6. Основное стремление в Вашей жизни — свобода, а не власть и деньги?
7. Вы согласны, что иметь власть над людьми — наиболее важная ценность?
8. Ваши друзья состоятельные в материальном отношении люди?
9. Вы стремитесь, чтобы все вокруг Вас были заняты увлекательным делом?
10. Вам всегда удается следовать своим убеждениям вопреки требованиям со стороны?
11. Считаете ли Вы, что самое важное качество для власти — это ее сила?
12. Вы уверены, что все можно купить за деньги?
13. Вы выбираете друзей по деловым качествам?
14. Вы стараетесь не связывать себя различными обязательствами перед другими людьми?
15. Вы испытываете чувство негодования, если кто-либо не подчиняется Вашим требованиям?
16. Деньги куда надежнее, чем власть и свобода?
17. Вам бывает невыносимо скучно без любимой работы?
18. Вы убеждены, что каждый должен обладать свободой в рамках закона?
19. Вам легко заставить людей делать то, что Вы хотите?
20. Вы согласны, что лучше иметь высокую зарплату, чем высокий интеллект?
21. В жизни Вас радует только отличнейший результат работы?
22. Самое главное стремление в Вашей жизни - быть свободным?
23. Вы считаете себя способным руководить большим коллективом?
24. Является ли для Вас заработок главным стремлением в жизни?
25. Любимое дело для Вас ценнее, чем власть и деньги?
26. Вам обычно удается отвоевать свое право на свободу?
27. Испытываете ли Вы жажду власти, стремление руководить?
28. Вы согласны, что деньги «не пахнут» и неважно, как они заработаны?
29. Даже бывая на отдыхе, Вы не можете не работать?
30. Вы готовы многим жертвовать, чтобы быть свободным?
31. Вы чувствуете себя хозяином в своей семье?
32. Вам трудно ограничить себя в денежных средствах?
33. Ваши друзья и знакомые ценят Вас как специалиста?
34. Люди, ущемляющие Вашу свободу, вызывают у Вас наибольшее негодование?
35. Власть может заменить Вам многие другие ценности?
36. Вам обычно удается накопить нужную сумму денег?
37. Труд - наибольшая ценность для Вас?

38. Вы уверенно и непринужденно чувствуете себя среди незнакомых людей?  
39. Вы согласны ущемить свободу, чтоб обладать властью?  
40. Наиболее сильное потрясение для Вас — отсутствие денег?

Методика выявления социально-психологических установок, направленных на «альтруизм—эгоизм», «процесс— результат»

Цель методики: выявить степень выраженности социально-психологических установок.

Обработка и интерпретация данных: Обработка данных производится по горизонтальным строкам протокола (см. образец).

**Ключи к методике выявления установок на « альтруизм — эгоизм», «процесс — результат»:**

1. Сумма «плюсов» первой строки — вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 — «ориентация на процесс». Обычно люди более ориентированы на процесс, менее задумываются над достижением результата, часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

2. Сумма «плюсов» второй строки — вопросы: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 — «ориентация на результат». Люди, ориентирующиеся на результат, — одни из самых надежных. Они могут достигать результата в своей деятельности вопреки суете, помехам, неудачам.

3. Сумма «плюсов» третьей строки — вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39 — «ориентация на альтруизм». Люди, ориентирующиеся на альтруистические ценности, часто в ущерб себе, заслуживают всяческого уважения. Это люди, о которых стоит позаботиться. Альтруизм — наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой

отличает зрелого человека. Если же альтруизм чрезмерно вредит, он, хотя и может казаться неразумным, но приносит счастье.

4. Сумма «плюсов» «ориентация на эгоизм». Люди с чрезмерно выраженным эгоизмом встречаются довольно редко. Известная доля «разумного эгоизма» не может навредить человеку. Скорее более вредит его отсутствие, причем это среди людей «интеллигентных профессий» встречается довольно часто. Вопросы: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

**Ключи к методике выявления установок «свобода - власть», «труд — деньги»:**

Подсчет данных осуществляется так же, как и в предыдущей методике — подсчитывается количество плюсов (ответов «ДА» по горизонтальной строке протокола).

1. Сумма первой строки — «ориентация на труд» — обычно люди, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска и т. д. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия.

2. Сумма второй строки — «ориентация на свободу» — главная ценность для этих людей — это свобода. Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание «свободы» и «денег».

3. Сумма третьей строки — «ориентация на власть» — эта ориентация больше свойственна представителям сильного пола. Очень часто — это производственники, хотя среди них бывают и исключения.

4. Сумма четвертой строки — «ориентация на деньги» — обычно бывает в двух случаях, когда деньги есть и когда их нет. В наших выборках, в которых в основном учителя руководители — эта ориентация выражена слабее, чем другие.

Результаты, полученные с помощью данных методик, целесообразно представить графически. Для этого необходимо начертить две вертикальные пересекающиеся прямые

и отложить на каждой из четырех прямых от центра (точка О) количество баллов согласно ключам опросника. Далее следует эти точки соединить. В результате получится плоскость, отражающая особенности социально-психологических установок.

Следует отметить, что можно, на основании результатов использования методик, выявить несколько групп испытуемых:

1. Группа высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями. Все ориентации выражены сильно и в равной степени.

2. Группа низкомотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно слабо.

3. Группа с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствовать.

В процессе индивидуального консультирования целесообразно уточнить, в частности, причины дисгармоничности ориентации или низкую мотивацию. Эти причины могут быть временными и не нуждаться в коррекции.

## **5. Методика «Интолерантность-толерантность» Л. Г.**

### **Почебут**

Методика разработана Л. Г. Почебут в соответствии с процедурой, предложенной Р. Лайкертом, и предназначена для исследования уровня толерантности личности. В данном случае толерантность понимается как эмоциональное состояние индивида, при котором личностные качества или поведение другого человека ему не нравятся, эмоционально неприемлемы. Однако индивид проявляет терпение и уважение к мнению другого, сохраняет устойчивость по отношению к неприемлемому или манипулятивному влиянию. Методика состоит из 16 утверждений, половина из которых выявляет толерантное отношение, а вторая половина — интолерантное.

**Инструкция.** Прочтите, пожалуйста, предложенные утверждения и оцените степень своего согласия с ними. Отмечайте свое мнение в бланке для ответов. Оценку производите следующим образом:

+ 2 — совершенно согласен;

+ 1 — согласен;

0 — трудно сказать;

—1 — не согласен; —2 — совершенно не согласен.

1. Я доволен, если смог проявить уважение к мнению другого человека, даже если я с ним принципиально не согласен.

2. Я осуждаю человека, если он, по моему мнению, совершил безнравственный поступок.

3. Мне не нравится, когда меня критикуют, но я прислушиваюсь к справедливым замечаниям.

4. Меня раздражает, когда приходится разговаривать с человеком, плохо знающим русский язык.

5. Я переживаю, если обидел другого человека или нагрубил ему.

6. Мне неприятно стоять рядом с людьми иной расы или национальности и прикасаться к ним.

7. Я умею владеть собой: сдержанно и доброжелательно разговаривать с людьми даже в конфликтной ситуации.

8. Я не стану доверять людям, которые, как мне стало известно, кого-то обманули.

9. Я последовательно и принципиально отстаиваю свои права, не нарушая прав других людей.

10. Меня настораживает, когда другие люди пытаются защитить свои идеи, ценности, веру.

11. Я хотел бы быть более терпимым и снисходительным к поступкам других людей.

12. Я рад, когда окружающие люди соглашаются с моим мнением, не высказывая своего и не настаивая.

13. Я стараюсь не нарушать традиций и культурных норм того народа, среди которого живу.

14. Я озабочен тем, чтобы окружающие соблюдали мои права.

15. Я переживаю, если не удалось построить с человеком отношения взаимного уважения, терпимости, доверия.

16. Меня возмущает, когда люди обманывают мне прямо в лицо.

Математическая обработка. Подсчитывается сумма ответов по шкале «толерантность» (с учетом знака) и сумма ответов по шкале «интолерантность» (с учетом знака). Затем суммы складываются без учета знака.

Максимальная сумма по шкале «толерантность»: +16 баллов.

Максимальная сумма по шкале «интолерантность»: —16 баллов.

Максимальный индекс «ИНТОЛ»: +32 балла.

Минимальный индекс «ИНТОЛ»: —32 балла.

$$\text{Интол} = \text{балл}_{\text{тол.}} + \text{балл}_{\text{инт}}$$

#### Ключ

Толерантность — 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15

Интолерантность — 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16.

### 6. Мотивация учения студентов педагогического вуза (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников)

Инструкция Внимательно прочитайте приведенные в разделе мотивы поступления

в вуз, реально действующие мотивы учения и профессиональные мотивы. Оцените значимые для вас мотивы обучения в педагогическом вузе: 5 баллов - очень значимые, 3-4 балла - значимые, 0-2 балла - незначимые и отметьте баллы в бланке (таблица).

Отвечайте быстро, не задумываясь.

#### Бланк для ответов

1. Что способствовало вашему выбору данной специальности? 1 Бесплатное поступление, низкая плата за обучение 2 Занятия в профильной спецшколе, спецклассе 3 Желание получить высшее образование
- 4 Семейные традиции, желание родителей
- 5 Совет друзей, знакомых
- 6 Престиж, авторитет вуза и факультета
- 7 Интерес к профессии
- 8 Наилучшие способности именно в этой области

- 9 Стремление прожить беззаботный период жизни
- 10 Нравится общение с детьми
- 11 Случайность
- 12 Нежелание идти в армию (для юношей)
- 13 Использовать педагогические знания для воспитания своих детей (для девушек)
- II. Что наиболее значимо для вас в вашем учении?
- 14 Успешно продолжить обучение на последующих курсах
- 15 Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»
- 16 Приобрести глубокие и прочные знания
- 17 Быть постоянно готовым к очередным занятиям
- 18 Не запускать изучение учебных предметов
- 19 Не отставать от сокурсников
- 20 Выполнять педагогические требования
- 21 Достичь уважения преподавателей
- 22 Быть примером для сокурсников
- 23 Добиться одобрения окружающих
- 24 Избежать осуждения и наказания за плохую учебу
- 25 Получить интеллектуальное удовлетворение
- III. Получение диплома дает вам возможность:
- 26 Достичь социального признания, уважения
- 27 Самореализации
- 28 Иметь гарантию стабильности
- 29 Получить интересную работу
- 30 Получить высокооплачиваемую работу
- 31 Работать в государственных структурах
- 32 Работать в частных организациях
- 33 Работать в школе
- 34 Основать свое дело
- 35 Обучения в аспирантуре
- 36 Самосовершенствования
- 37 Диплом сегодня ничего не дает

### **Обработка результатов**

Внутренняя мотивация учения включает в себя внутренние мотивы поступления в

педагогический вуз, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы. Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный 75 баллам по вопросам:

1) мотивы поступления в вуз 2, 3, 7, 8, 10. Максимально возможный показатель = 25 баллам,

2) реально действующие мотивы учения 13, 14, 15, 16, 24. Максимально возможный показатель = 25 баллам.

3) профессиональные мотивы 26, 27, 32, 34, 35. Максимально возможный показатель = 25 баллам.

Каждая группа мотивов в общей сумме баллов внутренней мотивации учения составляет одинаковый процент 33, 3 %. Внешняя мотивация учения включает в себя внешние мотивы поступления в педагогический вуз, узкие учебно-познавательные мотивы и иррелевантные профессиональные мотивы.

Общая сумма баллов составляет максимально возможный показатель, равный

105 баллам:

1) мотивы поступления в вуз 1, 4, 5, 6, 9, 11, 12. Максимально возможный показатель = 35 баллам.

2) реально действующие мотивы учения 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23. . Максимально возможный показатель = 35 баллам.

3) профессиональные мотивы 25, 28, 29, 30, 31, 33, 36. Максимально возможный показатель = 35 баллам. Каждая группа мотивов в общей сумме баллов мотивации учения составляет одинаковый процент 33,3%.

С целью уравнивания баллов двух видов мотивации учения сумму баллов, полученную по внутренней мотивации учения, необходимо умножить на 1,25. Диагностические значения шкал внешней и внутренней мотивации учения.

**Содержание элективного курса «Основы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья»**

№ п/п	Наименование разделов и тем	Количество часов по видам занятий		
		ЛЗ	ПЗ	СРС
<b>Раздел I. Теоретические основы работы по сопровождению детей с ОВЗ</b>				
Тема 1	Основы понятия «Сопровождение»	2	2	2
Тема 2	Содержание и функции педагога-психолога по работе по сопровождению детей с ОВЗ	2	2	4
<b>Раздел II. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми с проблемами в развитии</b>				
Тема 3	Принципы диагностики в психолого-педагогической работе	2	2	6
Тема 4	Принципы работы по сопровождению детей с ОВЗ	2	2	2
Тема 5	Коррекционные технологии в работе с детьми с ОВЗ	2	2	6
<b>Раздел III. Особенности консультативной и просветительской работы с родителями детей с ОВЗ</b>				
Тема 6	Психологические особенности семей, имеющих детей с ОВЗ	2	2	4
Тема 7	Консультативная работа с родителями, как часть психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	2	2	4
<b>Раздел IV Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации</b>				
Тема 8	Понятие «психолого-педагогического сопровождения классного руководителя»	2	2	4
Тема 9	Сопровождение детей с ОВЗ в рамках образовательного процесса	2	2	4

**Раздел I. Теоретические основы работы по сопровождению детей с ОВЗ**

**Тема 1. Основы понятия «Сопровождение»**

Понятие «Сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение» в педагогике и психологии. Отличия сопровождения от поддержки. Основы деятельности по сопровождению в России. Принципы работы по сопровождению. Позитивные и негативные аспекты сопровождения.

**Тема 2. Содержание и функции педагога-психолога по работе по сопровождению детей с ОВЗ**

Понятие «психолого-педагогического сопровождения». Этапы и основное содержание психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в образовательном учреждении.

Понятие «сопровождения» в психологической практике, понятие «сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья». Особенности сопровождения детей с ОВЗ: взаимодействие со специалистами различных профилей, обеспечение взаимодействия и принятия со стороны сверстников и их родителей, педагогов. Основные виды деятельности используемые при сопровождении: диагностическая, коррекционно-развивающая, психопрофилактическая, консультационная, просветительская, диспетчерская.

## **Раздел II. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми с проблемами в развитии.**

### **Тема 3. Принципы диагностики в психолого-педагогической работе.**

Основные принципы психодиагностического обследования детей с ОВЗ: Принцип стереогноза, принцип системного изучения, принцип комплексного изучения, принцип динамического изучения, принцип учета качественных показателей в обследовании.

Особенности применения диагностических методик с детьми с ОВЗ: диагностические альбомы (пакеты) обследования уровня познавательного развития у детей с различными видами дизонтогенеза: Семаго М.М., Семаго Н.Я., Стребелевой Е.А.;

### **Тема 4. Принципы работы по сопровождению детей с ОВЗ.**

Общие принципы работы по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья. Взаимосвязь данных принципов и особенностей работы педагога-психолога со специфическими закономерностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Специфические принципы коррекционно-развивающей работы с детьми с различными видами нарушений. Взаимосвязь данных принципов со специфическими для каждой категории нарушений закономерностями психического развития.

### **Тема 5. Коррекционные технологии в работе с детьми с ОВЗ**

Принципы коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Возможности применения с детьми с ОВЗ психогимнастики: универсального невербального метода коррекции и развития различных сторон психики. Особенности комплектации групп психогимнастики и особенности ее проведения с детьми со сниженным интеллектом и сенсорными нарушениями. Особенности и ограничения метода арттерапии с детьми с ОВЗ. Особенности и ограничения применения психологической сказки с детьми с ОВЗ. Особенности и ограничения применения игровой коррекции с детьми с ОВЗ. Применение коррекционных технологий с детьми с ОВЗ различного возраста.

## **Раздел III. Особенности консультативной и просветительской работы с родителями детей с ОВЗ.**

### **Тема 6. Психологические особенности семей, имеющих детей с ОВЗ**

Типы родительского отношения к детям с ОВЗ: 1) принимается и ребенок и его дефект; 2) принимается ребенок, но отрицается наличие у него нарушений в развитии; 3) признается наличие нарушения и необходимость специальной помощи, но не принимается сам ребенок; 4) отрицание наличия нарушения, непринятие ребенка. Последствия негативных типов родительского отношения. Типичный «психологический портрет» родителей детей с ОВЗ. Особенности семей препятствующие социальной адаптации как ребенка, так и семьи в целом.

### **Тема 7. Консультативная работа с родителями, как часть психолого-**

## **педагогического сопровождения детей с ОВЗ**

Особенности консультирования родителей детей с ОВЗ: работа с негативными переживаниями и поиск позитивного смысла, помощь в разрешении трудностей в отношениях между членами семьи, разрешение типичных семейных проблем, обостренных тяжестью состояния ребенка, таких как налаживание отношений с братьями, сестрами, с бабушками- дедушками, формирование согласованности воспитательных подходов членов семьи, и т.д.); укрепление родительской компетентности; сопровождение семьи, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; информационная поддержка (помощь здесь может оказать лечебно- педагогическая литература, книги и брошюры, описывающие жизненный опыт семей с ребенком, имеющим нарушения, автобиографические книги самих людей с проблемами, информация в области защиты прав детей и т.д.). Рекомендация как основная форма консультирования.

## **Раздел IV. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной организации.**

### **Тема 8. Понятие «психолого-педагогического сопровождения классного руководителя»**

Миссия классного руководителя в образовательном пространстве массовой школы. Функции классного руководителя. Миссия и функции классного руководителя в работе по сопровождению ребенка с ОВЗ. Формы и методы взаимодействия с классным руководителем. Основные задачи взаимодействия классного руководителя и педагога-психолога в отношении ребенка с ОВЗ. Работа педагога-психолога по профилактике синдрома «эмоционального выгорания» у педагогов.

### **Тема 9. Сопровождение детей с ОВЗ в рамках образовательного процесса.**

Основные компетенции педагога-психолога в работе с детьми с ОВЗ. Методы и средства формирования у педагога-психолога компетенций по работе с особенным ребенком: метод групповых дискуссий, «мозговой штурм», моделирование стандартных ситуаций.

#### **Семинарское занятие 1**

Основы понятия «Сопровождение»

1. Понятие сопровождение и поддержка.
2. Научные представления о феномене сопровождения.
3. Понятие психолого-педагогического сопровождения.

#### **Семинарское занятие 2**

Содержание и функции педагога-психолога по работе по сопровождению детей с ОВЗ

1. Концепция «психолого-педагогического сопровождения».
2. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.
3. Характеристика основных функций и направлений работы педагога-психолога
4. Особенности составления программ по сопровождению детей с ОВЗ.

#### **Семинарское занятие 3**

Принципы диагностики в психолого-педагогической работе

1. Принципы психодиагностического обследования детей с ОВЗ
2. Диагностический альбом Семаго М.М., Семаго Н.Я.

3. Диагностический пакет Забрамной, Боровик
4. Диагностический альбом Е.А. Стребелевой

Задания для самостоятельной работы:

Сравнить диагностические альбомы (пакеты) различных авторов.

Сходства, различия, возможности применения, (диагностические альбомы располагаются в кабинете самостоятельной работы и лаборатории психодиагностики)

### **Семинарские занятия 4-9**

Работа по методу кейс-стади (работа в микрогруппах 2-3 человека на каждый «кейс»).

Основные задания:

1) Составление модели программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ:

- цель,
- задачи,
- стратегия и тактика сопровождения
- формы работы
- направления работы

2) Составление рекомендаций родителям детей с ОВЗ, педагогам.

3) Составление программы занятий и мероприятий по адаптации ребенка с ОВЗ в массовой школе

Примеры «кейсов» для работы в микрогрупп:

1) Семья с ребенком инвалидом. Полная. Отец работает, мать сидит дома с ребенком. Ребенку 8 лет, болен эпилепсией, наблюдается ЗПР соматогенного происхождения, учится в массовой школе на дому. Ребенок стремится к общению с другими детьми, но быстро утомляется, что грозит новым приступом. Отец «человек без стержня», мать на грани нервного истощения, поскольку ее жизнь подчинена ожиданию новых приступов эпилепсии. Зачастую мать сама провоцирует приступы у ребенка постоянными расспросами о самочувствии, фиксируя внимание ребенка на своих физических ощущениях.

2) Неуравновешенный, гиперактивный ребенок 9 лет. Семья обеспеченная, ребенок учится в элитной школе, которая зависит от его родителей. Чувствуя свою безнаказанность, мальчик грубит учителям, доводит одноклассников, перекладывает свою вину на других. Родители считают ребенка совершенством и гением, а учителей бездарями. Все конфликтные ситуации разбираются при ребенке.

3) В массовой школе учится слабослышащий ребенок - девочка (10 лет) - 1 степень тугоухости (по Нейману) без слухового аппарата, речь сохранна. Учится на тройки, часто получает неудовлетворительные оценки. Постоянно отвлекается, часто переспрашивает. Учительница злится на нее, часто выражая свое недовольство при ребенке. Девочка необщительная, стеснительная, замкнутая, в последнее время наблюдаются нервные тики.

4) Мальчик с ДЦП, 12 лет. Семья полная. Способен к самостоятельному передвижению с костылем, руки сохранны. Мама настаивает на обучении на дому, т.к. ребенок стал часто болеть, а остальные дети по ее словам смеются над ним, считают калекой. Родители всячески опекают мальчика и часто выполняют за него домашнюю работу.

5) Девочка 7 лет, только пошла в школу. У девочки астигматизм, косоглазие. Родители не видят причины для беспокойства, считают, что специальной

помощи девочке не надо т.к. у неё есть очки. Родители не довольны, что девочка не успевает за сверстниками.

Литература:

- 1) Специальная психология / под ред. Кузнецовой Н.А., М., 2007
- 2) Специальная педагогика / Под ред. Н.М.Назаровой. - М., 2007
- 3) Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. - М., 1999.
- 4) Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова - М.: Совершенство, 1998. — 298 с. (Практическая психология в образовании). Издание второе, исправленное.
- 5) Бачков И.В. Психологическая помощь больным детям // Прикладная психология и психоанализ. - № 1. - 2002. - С.62-68
- 6) Гончарова Е. Д., Кукушкина О. И. Нарушения в психофизическом развитии детей. [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. - 2002. - Вып. № 5. - Электрон, ст. - Режим доступа к ст.: <http://ise.edu.mhost.ru/almanah/>
- 7) Екжанова Е.А, Основы интегрированного обучения // Е.А Екжанова, Е.В. Резникова / Высшее педагогическое образование. - М.: Изд-во Дрофа, - 2008, - 288 с.
- 8) Жигорева М.В. Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями: Монография. - М.:РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. - 145 с.
- 9) Куликова Т.И., Декина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности классного руководителя: Учеб.-метод. пособие./Е.В. Декина, Т.И. Куликова. - Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. - 75 с.
- 10) Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. - М.: Просвещение, 2008. - 239 с.
- 11) Малофеев Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребёнком в Российской Федерации [Текст] / Н.Н. Малофеев, Ю.А. Разенкова, Н.А. Урядницкая // Дефектология. - 2007. - №6. - С. 60-68.
- 12) Митчелл Д. Стратегия вовлечения родителей / Д. Митчелл // Стрижи - 2009, № 4, С.-30
- 13) Пер Ч. Гюнваль От «Школы для многих» к «Школе для всех» // Дефектология, 2006, № 2, С.73 - 78.
- 14) Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога УПод ред. Л.М.Шипицыной - М., ВЛАДОС, 2003.-528с.
- 15) Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / Семаго М.М. Семаго Н.Я. - Изд-во: Аркти: 2005—336 с.
- 16) Сорокоумова, С.Н. Организация психологической помощи в условиях инклюзивного образования // Приволжский научный журнал, 2011. -№3. - С.214-218
- 17) Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии/ У.В. Ульенкова//М.: Академия, 2-е изд., испр, 2005 г.

Отчетность: Защита проектов (разработанный индивидуальный маршрут сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья).