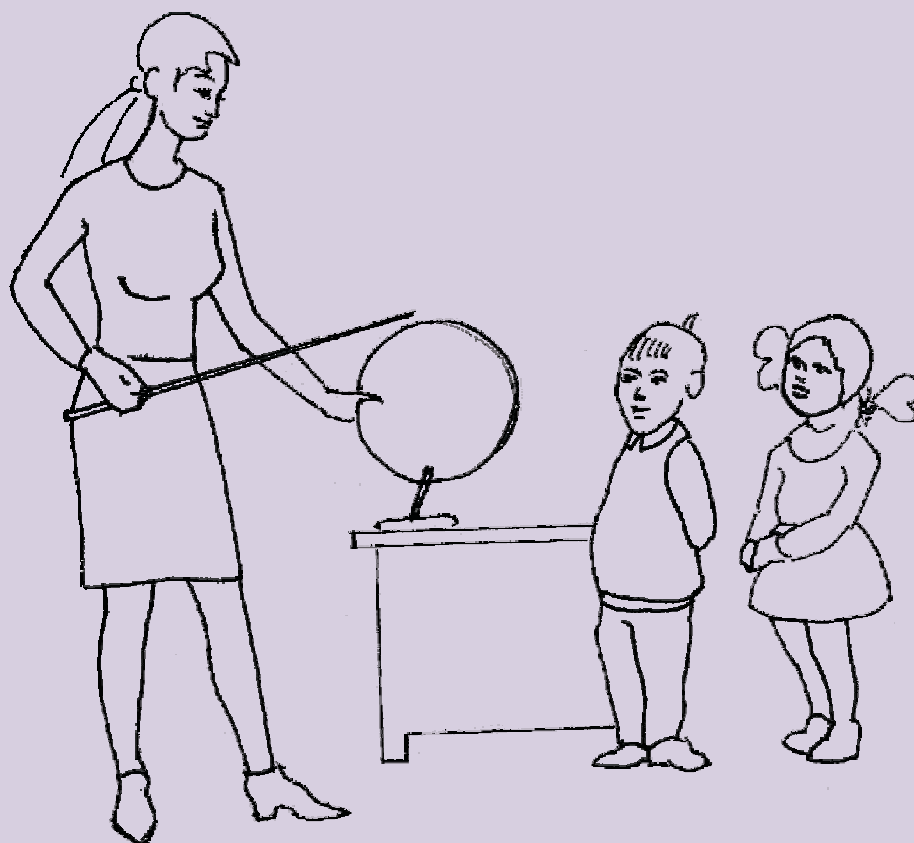


И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ



Екатеринбург  
РГППУ  
2020

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ**

**Учебное пособие**

2-е издание, переработанное и дополненное

- © ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2020
- © ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2012

ISBN 978-5-8050-0698-3

Екатеринбург  
РГППУ  
2020

УДК 37.015.3(076.5)(075.8)

ББК Ч40я73-5+Ю96я73-5

К93

Авторы: И. А. Курочкина (темы 1, 3, 4, заключение, прил. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8);

О. Н. Шахматова (введение, темы 2, 5, 6, 7, 8, 9, прил. 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14)

**Курочкина, Ирина Александровна.**

К93 Психолого-педагогический практикум: учебное пособие / И. А. Курочкина, О. Н. Шахматова. 2-е изд., пераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 221 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0698-3>. Текст: электронный.

ISBN 978-5-8050-0698-3

Рассматриваются основные теоретические и практические аспекты деятельности психолога в образовании. Представлены алгоритмы постановки психолого-педагогического диагноза, приведены примеры и решения педагогических задач. Разработано в соответствии с содержанием дисциплины «Психолого-педагогический практикум».

Предназначено студентам высших учебных заведений, обучающимся по направлениям подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 37.03.01 Психология, а также практическим психологам, педагогам профессиональной школы.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Е. А. Казаева (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); кандидат педагогических наук, доцент И. И. Хасанова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Учебное издание

Редактор Е. В. Суворова; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 27.10.20. Текстовое (символьное) издание (3,32 Мб)

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.  
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

© ФГАОУ ВО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет», 2020

## Оглавление

Введение.....	7
Тема 1. Нравственно-этические нормы психолого-педагогической деятельности.....	9
1.1. Основные теоретические положения.....	9
1.2. Цели, задачи, основные направления деятельности психолога в образовании.....	10
1.3. Принципы профессиональной деятельности психолога в образовании.....	12
Вопросы и задания для самоконтроля.....	18
Список рекомендуемой литературы.....	18
Тема 2. Психолого-педагогическое исследование в решении профессиональных задач.....	19
2.1. Основные теоретические положения.....	19
2.2. Тестирование как метод исследования.....	20
2.3. Проективные методы исследования.....	23
2.3.1. Общая характеристика проективных методов.....	23
2.3.2. Классификации проективных методов.....	24
2.4. Наблюдение как метод исследования.....	27
2.4.1. Общая характеристика метода наблюдения.....	27
2.4.2. Метод наблюдения в изучении групповой динамики.....	31
2.4.3. Методика наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся.....	36
Домашнее задание.....	38
Вопросы и задания для самоконтроля.....	39
Список рекомендуемой литературы.....	39
Тема 3. Основы психолого-педагогического анализа поступков.....	40
3.1. Основные теоретические положения.....	40
3.2. Алгоритм педагогической диагностики.....	41
3.3. Алгоритм анализа поступка.....	42
3.4. Мотив аффилиации.....	43
Домашнее задание.....	44
Вопросы и задания для самоконтроля.....	44
Список рекомендуемой литературы.....	44
Тема 4. Диагностика педагогических ситуаций в образовательном процессе.....	45
4.1. Основные теоретические положения.....	45

4.2. Классификация педагогических ситуаций .....	45
4.3. Работа с проблемными ситуациями .....	46
4.4. Проектирование педагогических ситуаций.....	47
4.5. Анализ психолого-педагогических ситуаций .....	48
Домашнее задание .....	49
Вопросы и задания для самоконтроля .....	51
Список рекомендуемой литературы.....	51
Тема 5. Коллективные формы психолого-педагогической деятельности .....	52
5.1. Основные теоретические положения .....	52
5.2. Коллективные формы работы психолога в образовании.....	53
5.2.1. Педагогическая мастерская.....	53
5.2.2. Семинар-дискуссия .....	54
5.2.3. Деловая игра .....	55
5.2.4. Социально-психологический тренинг .....	57
5.2.5. Психолого-педагогический консилиум .....	62
Домашнее задание .....	71
Вопросы и задания для самоконтроля .....	73
Список рекомендуемой литературы.....	74
Тема 6. Составление психологического портрета и автопортрета .....	75
6.1. Основные теоретические положения .....	75
6.2. Типология психологических характеристик .....	77
6.3. Психологические типы: классификация К. Юнга .....	78
Домашнее задание .....	81
Вопросы и задания для самоконтроля .....	81
Список рекомендуемой литературы.....	81
Тема 7. Здоровьесберегающие технологии в психолого-педагогической деятельности .....	82
7.1. Основные теоретические положения .....	82
7.2. Современные теоретические и методические подходы к формированию здоровья обучающихся в образовательном процессе.....	84
7.3. Принципы здоровьесбережения .....	86
7.4. Здоровьесберегающие образовательные технологии.....	87
7.4.1. Технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса.....	87
7.4.2. Технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников .....	88

7.4.3. Психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.....	91
Вопросы и задания для самоконтроля .....	92
Список рекомендуемой литературы.....	92
Тема 8. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов.....	93
8.1. Основные теоретические положения .....	93
8.2. Структура, функции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.....	95
Домашнее задание.....	96
Вопросы и задания для самоконтроля .....	96
Список рекомендуемой литературы.....	96
Заключение .....	97
Библиографический список.....	98
Приложение 1. Глоссарий .....	106
Приложение 2. Документация, регламентирующая деятельность психолога в образовании .....	113
Приложение 3. Методика незаконченных предложений для диагностики межличностных отношений.....	115
Приложение 4. Методика диагностики мотивационной сферы обучающихся .....	118
Приложение 5. Методика «Мотивация аффилиации» .....	121
Приложение 6. Методика «Педагогические ситуации».....	126
Приложение 7. Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации».....	133
Приложение 8. Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) .....	136
Приложение 9. Психологическая карта обучающегося группы риска.....	147
Приложение 10. Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению .....	167
Приложение 11. Методика диагностики межличностных отношений.....	188
Приложение 12. Психологический портрет (автопортрет).....	202
Приложение 13. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности .....	217
Приложение 14. Методика «Самофотография рабочего дня» .....	219

## Введение

Психолого-педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для обучения, воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника, выбора путей для его свободного и творческого самовыражения.

Психолого-педагогическая деятельность неповторима и уникальна. В учебно-воспитательной деятельности для психолога в образовании нет одинаковых обучающихся (воспитанников), нет точно повторяющихся педагогических ситуаций, равнозначных условий, а результаты самого процесса отдалены во времени.

С. Л. Рубинштейн определяет психолого-педагогическую деятельность как непрерывный процесс решения последовательно встающих перед педагогом профессиональных задач, поскольку «целенаправленное человеческое действие является по существу решением задачи; соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием» [64, с. 34].

Труд педагога не будет эффективным, если сам педагог не обладает чувством ответственности за результат, эмпатическими способностями, профессиональной рефлексией. Только на основе этих профессионально важных качеств возможен поиск действенных путей, методов и средств обучения и воспитания.

Психолог в образовании осуществляет свою профессиональную деятельность в следующих направлениях:

- психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования;
- психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования;
- психологическое обеспечение образовательного процесса;
- решение психолого-педагогических задач, практическая организация психолого-педагогического взаимодействия в процессе обучения, воспитания и развития детей;
- воспитание и развитие обучающихся с учетом возрастных, индивидуальных особенностей, социального окружения;
- формирование общей культуры личности;
- формирование психологической культуры педагогических работников и родителей.



Для выполнения профессиональных функций психолог в образовании должен владеть профессиональными компетенциями и навыками психолого-педагогической деятельности, алгоритмом анализа и диагностики педагогических ситуаций.

Дисциплина «Психолого-педагогический практикум» представляет собой совокупность теоретических и практических знаний из общей и педагогической психологии, психологии развития, психодиагностики и других дисциплин, интегрированных в образовательный процесс.

При разработке данного пособия учитывался компетентностный подход: у студентов, будущих психологов в образовании, необходимо сформировать следующие профессиональные компетенции:

- готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- способность организовывать игровые и продуктивные виды деятельности детей дошкольного возраста;
- способность выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами;
- способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка;
- готовность обеспечивать соблюдение педагогических условий общения и развития дошкольников в образовательной организации.

Данное учебное пособие предназначено для проведения лекционных и практических занятий по дисциплине «Психолого-педагогический практикум» и по своему содержанию соответствует ее программе, разработанной в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования для педагогических и психологических направлений подготовки.

В глоссарии (прил. 1) представлены основные психологические понятия, которыми должен владеть психолог в образовании.

# Тема 1. НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Цель* – формирование нравственно-этических норм психолого-педагогической деятельности и профессиональных установок с опорой на нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность психолога в системе образования (прил. 2).

## *Задачи:*

- 1) рассмотреть основы нормативно-правовых знаний в деятельности психолога в образовании;
- 2) познакомиться с нормативными документами, регламентирующими права и обязанности психолога в системе образования;
- 3) обозначить основные функции психолога в образовательной организации.

*Ключевые понятия:* профессиональная деятельность психолога в образовании, педагогическая система, нравственно-этические нормы, функции психологической службы.

## 1.1. Основные теоретические положения

Непосредственным руководителем психологической службы (психолога в образовании) образовательной организации является директор. Психологическая служба – это ее структурное подразделение [67].

В своей деятельности психологическая служба образовательной организации руководствуется следующими нормативно-правовыми актами: Конституция Российской Федерации, федеральные законы («Об образовании» и др.), решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования и воспитания обучающихся (Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ и др.), документы, защищающие права ребенка и прописывающие обязанности взрослых по отношению к детям (Конвенция о правах ребенка, Международная конвенция о правах и основных свободах человека и др.).

Психологическая служба в образовательной организации работает в тесном контакте с администрацией учебного заведения, его структурными

подразделениями, кураторами групп, преподавателями, воспитателями, а также устанавливает взаимоотношения с учреждениями здравоохранения, органами опеки, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, работодателями и другими субъектами социального партнерства, оказывающими образовательным организациям помощь в воспитании, развитии обучающихся.

## **1.2. Цели, задачи, основные направления деятельности психолога в образовании**

### **Цели психолого-педагогической деятельности:**

- обеспечение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для личностного развития каждого участника образовательного процесса в течение всего срока обучения в учебном заведении;
- содействие сохранению психологического здоровья обучающихся;
- психологическое обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в образовательном процессе;
- содействие созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе образовательной организации;
- оказание комплексной социально-психологической поддержки всем субъектам образовательного процесса.

### **Задачи психолого-педагогической деятельности [67]:**

- психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса;
- психологическое сопровождение социального и личностного развития обучающихся в процессе учебно-воспитательной деятельности, формирование у них способности к самопознанию, самореализации, самовоспитанию, саморазвитию;
- обеспечение психологической поддержки через оказание индивидуальной и групповой психологической помощи;
- участие в разработке системы мероприятий, направленных на профилактику девиантного поведения обучающихся;
- психологическое консультирование всех участников образовательного процесса;
- повышение психолого-педагогической компетентности субъектов образовательного процесса.

## **Основные направления деятельности психолога в образовании [67]:**

### **1. Психологическая профилактика (поддержка):**

- психологическая поддержка развития личности с целью сохранения в процессе развития ее индивидуальности (осуществляется совместно с классным руководителем, воспитателем, медицинским работником и другими специалистами);
- предупреждение возможных девиаций поведения обучающихся;
- оказание психологической помощи и поддержки преподавателям, обучающимся, находящимся в состоянии актуального стресса, конфликта, сильного эмоционального переживания;
- содействие творческому развитию одаренных обучающихся;
- психологическая поддержка обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

### **2. Психологическое просвещение:**

- повышение психологической компетентности педагогов, обучающихся и их родителей;
- ознакомление преподавателей с основными возрастными закономерностями личностного развития обучающихся;
- популяризация психологических знаний среди субъектов образовательного процесса.

### **3. Психологическая диагностика:**

- изучение индивидуальных психологических особенностей обучающихся, формирование и развитие их социально значимых качеств и социальной зрелости;
- проведение психолого-педагогической диагностики психических процессов, состояний, готовности к обучению и т. д.;
- выявление психологических причин нарушений в обучении и развитии, социальной дезадаптации обучающихся;
- выявление внутригруппового статуса обучающихся и их социальной роли в группе;
- психологическое обеспечение аттестации педагогических кадров.

### **4. Психологическая коррекция:**

- оказание психологической помощи и поддержки преподавателям, обучающимся, их родителям в решении личностных, профессиональных и других проблем;

- индивидуальная и групповая психологическая коррекция проблем, возникающих в процессе обучения (в том числе связанных с мотивационной сферой личности);

- содействие социально-психологической реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

- коррекция асоциального поведения обучающихся.

#### *5. Психологическое консультирование:*

- психологическое консультирование всех участников образовательного процесса;

- консультирование администрации, педагогов и родителей по проблемам индивидуального развития обучающихся;

- консультирование обучающихся по вопросам обучения, развития, по проблемам жизненного самоопределения, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

#### *6. Организационно-методическая деятельность:*

- подготовка методических материалов для проведения психодиагностики и разработки индивидуальных развивающих и психокоррекционных программ с учетом особенностей личности обучающихся;

- участие в разработке новых методов психодиагностики и психолого-педагогической коррекции, оценке их эффективности;

- обработка результатов психодиагностики, их анализ и оформление;

- подготовка материалов к выступлениям на педсоветах и производственных совещаниях.

## **1.3. Принципы профессиональной деятельности психолога в образовании**

### *1. Этические нормы*

Этический кодекс определяет границы и социальную значимость психологической деятельности, а также требования к деловым и нравственным качествам психолога в образовании [67]. Кодекс помогает оградить общество от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования психологических знаний и защитить психологов (и психологию в целом) от дискредитации и манипуляций.

Этические стандарты устанавливают обязательные правила и нравственно значимые направления профессиональной психологической деятельности.

Этический кодекс распространяется на следующие виды психологической деятельности: клиническая и консультативная психологическая практика, исследования, супервизорство, создание и проведение тестовых и измерительных методик, тренингов, обучающее и организационное консультирование, проведение социальных вмешательств, администрирование и др.

Рассмотрим суть этического кодекса психолога [67].

Психологи занимаются разработкой надежного и достоверного научного знания, полученного в результате психологических исследований. В своей деятельности они расширяют знания о поведении и применяют их для улучшения условий жизни общества и индивида.

Психологи уделяют большое внимание свободе выражения в исследованиях, обучении и публикациях. Этический кодекс ставит своей целью создание системы ценностей, которой необходимо руководствоваться в профессиональной и научной работе.

Также этический кодекс преследует задачи внедрения не только общих принципов профессиональной деятельности, но и путей решения большинства проблем, с которыми сталкиваются психологи. Они уважают и защищают права человека и общества и не участвуют в любых дискриминационных акциях или выступлениях. Каждый психолог лично ответствен за поддержание как можно более высоких стандартов своей работы.

Психолог в своей деятельности должен соблюдать следующие **общие принципы** [67]:

1. *Компетентность*. Психологи прилагают все усилия для повышения стандартов определения границ компетентности своей работы. Они занимаются только той деятельностью и используют только те методы, по которым они имеют документально подтвержденную квалификацию или опыт. В тех сферах деятельности, в которых еще не выработаны профессиональные стандарты и нормы, психологи проявляют повышенную ответственность и делают все возможное для защиты и благополучия тех, с кем они работают. Психологи повышают свою квалификацию применительно к областям своей деятельности и вовремя распознают необходимость дополнительного обучения. Они с вниманием относятся к научным, профессиональным, техническим и административным материалам, стараясь найти им должное применение.

2. *Порядочность*. Психологи должны соблюдать порядочность в науке, обучении и практике психологии. В своей деятельности они честны,

доброжелательны и уважительны к другим. В сообщениях о своей квалификации, работе, исследованиях и обучении психологи не должны делать ложных, ошибочных или неправдивых заявлений.

Психологи должны хорошо осознавать свои ценности, убеждения, нужды и те ограничения, которые сопровождают их деятельность. Для большей эффективности своей работы они стараются прояснить свои профессиональные роли для других и вести себя в соответствии с этими ролями. Психологи стараются избегать неправильных и потенциально опасных двусмысленных отношений.

*3. Профессиональная и научная ответственность.* Психологи поддерживают профессиональные стандарты работы, несут ответственность за свою профессиональную и научную деятельность, стараясь использовать свои методы дифференцированно, в зависимости от нужд разных групп, с которыми имеют дело. Моральные стандарты и нормы психолога являются его личным делом в той же степени, как и моральные принципы других людей, за исключением тех случаев, когда эти нормы могут скомпрометировать профессиональную ответственность и уменьшить общественное доверие к психологии. Психологам не безразлична этическая сторона научных и профессиональных исканий их коллег. При необходимости они должны консультироваться с коллегами для того, чтобы предотвратить или избежать неэтичных действий.

*4. Уважение к правам человека.* Психологи относятся с должным уважением к достоинству всех людей и их основным правам (на внутренний мир, конфиденциальность, самоопределение и автономность), но отдают себе отчет в том, что профессиональные обязанности могут входить в противоречие с реализацией этих прав. Психологи осознают культурные, индивидуальные и ролевые различия между людьми, в том числе связанные с возрастом, полом, расой, национальностью, вероисповеданием, сексуальной ориентацией, болезнями, языком и социоэкономическим статусом. Они стараются уменьшить влияние этих факторов на свою работу и сознательно не участвуют в какой-либо дискриминационной практике.

*5. Забота о благополучии других.* Психологи заботятся о благополучии тех, с кем вступают во взаимодействие (своих пациентов, клиентов, супервизоров, участников исследований и др.). В случаях, когда их профессиональные обязанности вступают в противоречие с этическими нор-

мами, они стараются разрешать эти конфликты, руководствуясь принципом непричинения вреда.

Психологи никогда не забывают о той власти над другими людьми, которую дает психология или которая приписывается их профессии, и не пытаются воспользоваться этой властью в личных целях.

6. *Социальная ответственность.* Психологи осознают свою профессиональную и научную ответственность перед обществом. Они стараются популяризировать психологические знания для повышения благосостояния общества. Психологи делают все возможное, чтобы уменьшить человеческие страдания. Проводя исследования, они заботятся прежде всего о благополучии людей и об углублении психологических знаний. Психологи стараются не допустить неправильного использования результатов своей работы. В соответствии с законами страны они стараются развивать социальную политику, чтобы она служила интересам их пациентов, клиентов и общественности.

## ***II. Требования к профессиональным качествам психолога***

### **1. Правила профессионального самоотношения:**

- анализировать свое физическое и психическое состояние в процессе профессиональной деятельности;
- стремиться к здоровому образу жизни (в частности, соблюдать режим труда и отдыха, поддерживать оптимальную работоспособность);
- дозировать эмоциональную нагрузку, противостоять манипулированию;
- использовать профессиональное общение как один из способов повышения квалификации и как средство психогигиены;
- регулировать объем своей работы в соответствии с нормативами профессиональной деятельности и своим психофизическим состоянием;
- быть готовым к решению собственных проблем, при необходимости обращаться к специалистам (психологу, психотерапевту, психиатру);
- использовать общественные объединения психологов для защиты профессиональных прав и интересов.

### **2. Качества, способствующие эффективности профессиональной деятельности психолога в образовании:**

- *социально-психологическая компетентность* как способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, как умение ориентироваться в социальных ситуациях,



правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия;

- *способность к индивидуализации* как умение различать индивидуальные черты личности и в соответствии с ними изменять процесс взаимодействия (например, при модификации коррекционно-развивающих программ);

- *эмпатия* как способность к сочувствию, сопереживанию другим людям, к пониманию их состояния, как готовность оказать им посильную помощь, что предполагает определение возможных путей выхода;

- *способность к саморегуляции* как умение управлять собственным эмоциональным состоянием и мобилизовывать личностные ресурсы;

- *рефлексия* как способность осознавать собственные потребности и мотивы, анализировать свои мысли, чувства и поступки, как способность к самопознанию;

- *стрессоустойчивость* как отсутствие или ослабление реагирования на неблагоприятные факторы (проявляется в выдержке, самообладании);

- *эрудиция* как общая информированность в различных областях жизнедеятельности общества и человека.

### **3. Факторы, препятствующие эффективности профессиональной деятельности психолога в образовании:**

- низкий уровень мотивации труда, отсутствие осознания своей профессиональной миссии;

- недостаточная выраженность профессионально значимых качеств;

- отстраненность и неумение воздействовать на участников образовательного процесса;

- неумение выбрать оптимальную зону профессионального приложения;

- стереотипность в работе, привязанность к одному подходу, категоричность;

- оценочное отношение к личности и разным точкам зрения;

- стремление к самоутверждению посредством клиента;

- неадекватное видение своих прямых действий и их результатов;

- отсутствие потребности в самореализации, саморазвитии.

### **4. Права психолога в образовании:**

- самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий региона, учебно-воспитательных организаций и т. п.;

- самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ;

- требовать от вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей;

- отказываться от выполнения распоряжений руководителей органов образования, администрации региона, руководителей учебно-воспитательных организаций в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессионально-этическим принципам или задачам работы или не могут быть выполнены на основании имеющихся профессиональных умений и средств;

- знакомиться с необходимой для работы документацией;

- обращаться с запросами в медицинские, правовые и другие организации;

- участвовать с правом совещательного голоса в работе различных органов и комиссий, рассматривающих проблемы охраны детства в пострадавших регионах, а также тех, которые решают дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением того или иного вопроса психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций;

- участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психолого-педагогической коррекции, оценке их эффективности;

- проводить групповые и индивидуальные психологические исследования;

- выступать с обобщением опыта своей работы, публиковать свои статьи в научных и научно-популярных журналах и других изданиях;

- вести работу по пропаганде психолого-педагогических знаний путем лекций, выступлений и пр.;

- иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией;

- обращаться, в случае необходимости, через руководство психологической службы с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам помощи детям (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т. п.);

- обращаться в соответствующие организации и ведомства по вопросам защиты прав и интересов детей.

## **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Назовите цели психолого-педагогической деятельности в образовательной организации.

2. Какие задачи стоят перед психологической службой в системе образования?

3. Какие нормативно-правовые документы использует психолог образовательной организации в своей деятельности?

4. Перечислите этические принципы психолого-педагогической деятельности.

## **Список рекомендуемой литературы**

*Все об образовании: сборник нормативно-правовых актов / сост. Г. Б. Романовский. Москва: Проспект, 2018. 544 с. Текст: непосредственный.*

*Национальный проект «Образование»: нормативные правовые документы / ред. Т. В. Цветкова. 2-е изд., доп. Москва: Сфера, 2007. 96 с. Текст: непосредственный.*

*Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 630 с. Текст: непосредственный.*

*Сборник нормативно-правовых и методических материалов для психологов образования / авт.-сост. С. Д. Воробьева; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [Б. и.], 2008. 312 с. Текст: непосредственный.*

## Тема 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

*Цель* – формирование профессиональных компетенций психолого-педагогической диагностики.

*Задачи:*

- 1) рассмотреть основные аспекты психолого-педагогической диагностики;
- 2) изучить классификацию проективных методов исследования.

*Ключевые понятия:* научное исследование, типы данных, валидность, надежность, репрезентативность, проективные методы исследования.

### 2.1. Основные теоретические положения

*Научное исследование* – процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности, который характеризуется объективностью, доказательностью, воспроизводимостью и точностью.

*Основные компоненты психолого-педагогического исследования:* предварительный анализ имеющейся информации по проблеме; формулировка проблемы и ее актуальности; определение целей, задач, предмета и объекта исследования; выдвижение гипотез(ы); планирование и организация проведения эмпирического (экспериментального) исследования; проведение исследования (эксперимента); анализ и обобщение полученных результатов; проверка исходных гипотез на основе полученных фактов; окончательная формулировка выводов по полученным фактам, их объяснение; разработка рекомендаций.

Любое исследование, включая решение психолого-педагогических задач, предполагает не только формулировку цели, определение предмета, объекта исследования, выдвижение гипотез и постановку задач, но и выбор средств исследования (методологические подходы, методы и методики).

В своей профессиональной деятельности психолог в образовании для диагностики психологических особенностей личности использует все существующие основные методы исследования: наблюдение, беседу, опрос, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности, проективные, нарративные методы, а также методы математико-статистического анализа.

Для проведения полного психолого-диагностического исследования необходимо собрать три типа данных по изучаемой проблеме:

1. *L*-данные (от англ. *life* – жизнь) – это данные, полученные путем регистрации каких-либо психических проявлений в реальной жизни. В социально-психологической практике для получения этого типа данных наиболее часто применяют экспертные оценки. В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский приводят основные требования к получению таких оценок [34]:

- оцениваемые черты должны определяться в терминах наблюдаемого поведения;
- эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого лица в течение достаточно длительного промежутка времени;
- необходимо не менее 10 экспертов на одного оцениваемого;
- ранжирование испытуемых должно производиться экспертами только по одной черте (характеристике) каждый раз, а не по всем сразу.

2. *Q*-данные (от англ. *question* – вопрос) – это данные, полученные на основании опросников и других методов самооценок (ММРІ – Миннесотский многопрофильный личностный опросник, 16-факторный личностный опросник, разработанный Р. Б. Кэттеллом, и др.).

3. *T*-данные (от англ. *test* – тест) – это данные, полученные с помощью объективных тестов в строго контролируемых условиях, когда участники исследования не знают, на оценку какой характеристики направлена диагностическая процедура.

## 2.2. Тестирование как метод исследования

**Тестирование** – один из основных методов диагностики, позволяющий получать достоверные качественные и количественные данные, характеризующие уровень развития и степень выраженности психических свойств, состояний исследуемой личности или группы.

Тестирование используется для первичного исследования и для выявления динамических изменений исследуемых свойств.

Тесты представляют собой серию специально подобранных заданий (задач, вопросов, ситуаций), с помощью которых можно выявить не только уровень развития некоторых психических свойств, но и уровень теоретических знаний и практических навыков и умений [72]. Тестирование предполагает четкое выполнение исследовательских процедур (сбор, обработку

первичных данных), а также их последующий анализ с помощью математико-статистических методов и интерпретации полученных результатов.

Тесты бывают индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми и предметными, стандартизированными и проективными.

**Стандартизированные тесты** – это тесты, прошедшие проверку на валидность и надежность, соответствующие тестовым нормам (репрезентативность) и адаптированные к социокультурным условиям.

Существует два вида стандартизированных тестов: тесты-задания и тесты-опросники. В *тестах-заданиях* испытуемому предлагаются определенные задания, по результатам выполнения которых можно установить степень выраженности психических свойств его личности или его психологическое состояние на момент обследования. *Тесты-опросники* содержат серию вопросов и позволяют выявлять психологические свойства испытуемого.

**Проективные тесты** – тесты, предназначенные для диагностики личности, в которых обследуемым предлагается реагировать на неопределенную ситуацию.

В психолого-педагогической практике используются личностные опросники, тесты интеллекта, проективные и репертуарные методы, тесты достижений. Личностные опросники опираются на определенные теоретические положения о личности и ее проявлениях. Тесты интеллекта представляют собой совокупность заданий, выполнение которых, как правило, не требует специальных знаний, умений, навыков и позволяет оценить общий уровень интеллекта испытуемого. Репертуарный метод – это метод структурированного интервью, выясняющий ключевые характеристики. Тесты достижений – это группа психодиагностических методик, направленных на оценку достигаемого уровня развития навыков и знаний.

Валидность, надежность, репрезентативность – основные требования к адекватному психометрическому исследованию свойств личности.

*Валидность* (от англ. *valid* – действительный, имеющий силу, правомерный) – один из важнейших критериев теста, определяющий его пригодность для измерения того или иного свойства личности, психического состояния индивида [72].

*Надежность* (от англ. *reliability* – надежность, достоверность) – другой важный критерий теста, который характеризует результаты психоло-

гических измерений как устойчивые (стабильные). Объективный характер, возможность перепроверки результатов являются гарантией достоверной психологической информации.

Эмпирическое исследование в психолого-педагогической практике может иметь как индивидуальный, так и групповой характер. Если перед психологом стоит задача выявить определенные процессы, происходящие в группе, классе, необходимо сформировать выборку (согласно логике предстоящего исследования, с учетом возраста, количества респондентов).

Выборка должна обладать особым качеством – *репрезентативностью*, поскольку выводы, полученные в ходе исследования, предполагается в дальнейшем перенести на всю генеральную совокупность.

*Генеральная совокупность* – это любая группа людей, которую психолог изучает по выборке. Теоретически считается, что объем генеральной совокупности не ограничен. Практически же он всегда ограничен и может быть различным в зависимости от предмета исследования и той задачи, которую предстоит решать психологу.

*Репрезентативная (представительная) выборка* – это выборка, в которой все основные признаки генеральной совокупности представлены приблизительно в той же пропорции и с той же частотой, с которой данный признак выступает в данной генеральной совокупности. Иными словами, репрезентативная выборка представляет собой меньшую по размеру, но точную модель той генеральной совокупности, которую она должна отражать. Выводы, основанные на изучении этой выборки, можно считать применимыми ко всей генеральной совокупности.

Вследствие чрезвычайно широкого распространения технологий психодиагностического тестирования и частого применения известных зарубежных тестовых методик необходимым условием успешной психодиагностики является их *социальная адаптация* к социокультурным условиям, возрасту респондентов.

В ряде случаев применение стандартизированных тестов нецелесообразно. Например, диагностика детей раннего и дошкольного возраста затруднена в связи с их ограниченным словарным запасом; некоторые респонденты подросткового, юношеского возраста не готовы признавать наличие у себя отрицательных личностных качеств, скрывают мотивы своего поведения. В этих ситуациях психологи используют проективные методы.

## 2.3. Проективные методы исследования

### 2.3.1. Общая характеристика проективных методов

В основе *проективных методов* лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые психологические свойства и недостатки поведения индивид склонен приписывать другим людям [31]. Суть проективного метода – в создании экспериментальной ситуации, допускающей множественность возможных интерпретаций при восприятии ее испытуемыми. За каждой такой интерпретацией вырисовывается уникальная система личностных смыслов и особенностей когнитивного стиля субъекта. Проективный метод основан на выявлении проекций в данных эксперимента с последующей их интерпретацией.

Проективные личностные тесты первоначально предназначались для диагностики эмоциональных нарушений у пациентов. Основанием для их появления стали положения теории З. Фрейда, согласно которым неосознаваемые процессы важны для понимания психопатологии.

Термин «проективный метод» предложил Л. Франк [78].

Проективные методы предназначены преимущественно для изучения неосознаваемых форм психической деятельности, что объясняется спецификой клинических и параклинических задач, решаемых с их помощью. Как было отмечено, эти методы создавались для клинических целей, в современной практике они направлены на выявление индивидуальных, уникальных способов адаптации личности к социальному окружению и самой себе. С помощью проективных методов выявляют стиль взаимоотношения человека с другими людьми (конформность, лидерство, авторитарность, демократизм и т. д.), его ведущие мотивы, степень гармоничности или конфликтности аффективной сферы, механизмы психологической защиты, самооценку и др.

*Преимущества проективных методов:*

- 1) благодаря разнообразию стимулов испытуемый не предполагает психологическую интерпретацию своих ответов;
- 2) данные методы допускают разнообразные варианты ответов, что позволяет скрыть от испытуемых истинную цель тестирования и снижает вероятность фальсифицированных ответов;
- 3) непрямой способ подачи тестового материала не приводит в действие механизмы психологической защиты, что позволяет получить информацию о таких аспектах личности, которые скрыты от наблюдения.



Любой человек в своем восприятии типичных жизненных ситуаций, представленных в проективных тестах, трактует их согласно своим психологическим особенностям, индивидуальному жизненному опыту на основе ассоциативных связей, подсознательных установок, взглядов и убеждений.

*Недостатки проективных методов:*

- 1) отсутствие четких процедур проведения, оценки и интерпретаций;
- 2) недостаточная стандартизированность методик.

### **2.3.2. Классификации проективных методов**

*Классификация проективных методов Л. Франка [78].* Данная классификация является наиболее полно характеризующей проективную технику.

*1. Конститутивные проективные методики.* Испытуемому предлагается какой-либо аморфный материал, которому он должен придать смысл. Полагается, что в процессе интерпретации изображений, придания им смысла он будет проецировать свои внутренние установки, стремления и ожидания на тестовый материал. Например, методика «Чернильные пятна Роршаха», состоящая из 10 таблиц, на которых изображены симметричные одноцветные и полихромные изображения.

*2. Конструктивные проективные методики.* Испытуемому предлагаются оформленные детали (фигурки людей и животных, модели их жилищ и пр.), из которых нужно создать осмысленную целую картину, изображение и объяснить его. По множеству особенностей сконструированного «малого мира», учитываемых исследователями, делаются заключения о личности «конструктора». Например, при методике «Тест мира» предлагаются 232 модели объектов, распределенных в разных пропорциях по 15 категориям («Дома», «Деревья», «Самолеты», «Люди», «Животные» и т. д.).

*3. Интерпретативные проективные методики.* Испытуемому предлагаются таблицы-картины, на которых изображены относительно неопределенные ситуации, допускающие неоднозначную интерпретацию. В ходе обследования он должен составить небольшой сюжетный рассказ, в котором необходимо указать, что привело к изображенной ситуации, что происходит в настоящее время, о чем думают, что чувствуют действующие лица, чем эта ситуация завершится. Предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» рассказа, что дает возможность раскрыть его внутренний мир, чувства, интересы и побуждения. Например, темати-

ческий апперцептивный тест (ТАТ) представляет собой набор из 31 таблицы с черно-белыми фотографическими изображениями.

4. *Катартические проективные методики.* Испытуемому предлагается осуществить игровую деятельность в особо организованных условиях, что дает исследователю возможность обнаружить внутриличностные конфликты, проблемы. Например, психодрама в виде импровизированного театрального представления позволяет субъекту аффективно отреагировать («игровой катарсис») и тем самым добиться терапевтического эффекта.

5. *Рефрактивные проективные методики.* Личностные особенности, скрытые мотивы испытуемого исследователь может диагностировать по произвольным изменениям в общепринятых средствах коммуникации (устная и письменная речь). Например, метод графологической психодиагностики позволяет установить зависимость между особенностями личности и почерком.

6. *Экспрессивные проективные методики.* Испытуемому предлагается осуществить изобразительную деятельность – создать рисунок, по которому исследователь делает выводы об аффективной сфере человека, уровне его психосексуального развития и других особенностях. Например, методика «Дом – дерево – человек»: необходимо изобразить всем известные объекты в одном рисунке. Считается, что взаимодействие между домом, деревом и человеком представляет собой зрительную метафору, имеет личностное значение.

7. *Импрессивные проективные методики.* Испытуемому предъявляется ряд стимулов с просьбой выбрать наиболее желательные, предпочитаемые им. В качестве стимулов могут выступать фактически любые объекты живой и неживой природы. Например, тест Люшера, состоящий из 8 цветных квадратов (неполный набор): в процессе исследования образуется ряд, в котором цвета располагаются по их привлекательности (с точки зрения испытуемого). Психологическая интерпретация исходит из символического значения цвета.

8. *Аддитивные проективные методики.* Испытуемому предлагается закончить предложения, рассказы или истории. Эти методики предназначены для диагностики разнообразных личностных переменных и отношений. Например, методика незаконченных предложений для диагностики межличностных отношений («Будущее кажется мне...», «Думаю, что настоящий друг...» и т. п.).

Г. Линдсей среди проективных методов выделяет следующие их виды (*классификация Г. Линдсея*) [81]:

1. *Ассоциативные методы* предполагают ответы на стимул первой пришедшей в голову мыслью или возникшим чувством. Например, тест словесных ассоциаций К. Меннингера, методика «Чернильные пятна Роршаха».

2. *Конструктивные методы* требуют создания или придумывания чего-либо, чтобы раскрыть особенности потребностной сферы, внутренние и внешние конфликты, способы защиты и др. Например, ТАТ, его разновидность – тест детской апперцепции (в качестве персонажей выступают дети или животные), методика Э. Вагнера «Тест руки» (обследуемым предлагается приписать определенное значение различным положениям человеческой кисти) и др.

3. *Методы завершения* предполагают завершение фразы, рассказа и др. Среди них широко известен тест Дж. Роттера «Незаконченные предложения». К методам завершения относится и методика С. Розенцвейга «Тест рисуночной фрустрации».

4. *Экспрессивные методы* требуют создания рисунка на свободную или заданную тему. При интерпретации исходят из положения о том, что в рисунке обследуемый выражает свое Я, а значит, его психологические особенности можно выявить по определенной системе критериев. Например, тест К. Маховера «Нарисуй человека», методика Дж. Бука «Дом – дерево – человек» и др.

5. *Импрессивные тесты* позволяют определить предпочтение одних стимулов другим. Среди таких тестов наибольшей популярностью пользуется тест Люшера, или «Тест цветовых предпочтений».

Все проективные тесты можно отнести к личностным (индивидуальным) психодиагностическим приемам, направленным на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности индивида: в процессе исследования можно наблюдать за испытуемым, фиксировать его непосредственные реакции, в зависимости от уровня его подготовленности заменять один тест другим, корректировать объем предъявляемых заданий и т. д. Индивидуальная психодиагностика необходима прежде всего при работе с детьми раннего и дошкольного возраста, а также с людьми, имеющими отклонения в психическом здоровье. Чем младше дети, тем меньше вероятность того, что они смогут ответить на прямые вопросы. Проективные методики позволяют в привычной для ребенка игровой форме выявить его психологические свойства и состояния в конкретный момент.

## 2.4. Наблюдение как метод исследования

### 2.4.1. Общая характеристика метода наблюдения

*Наблюдение* – метод исследования, предполагающий систематическое, целенаправленное восприятие психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и отыскания смысла этих явлений, который непосредственно не дан.

Наблюдение как научный метод отличается от житейских наблюдений тем, что оно подчинено определенной цели, проводится систематически и по заранее разработанному плану, оснащено предметными средствами для осуществления процесса наблюдения и фиксации его результатов.

М. Я. Басов считал, что длительное систематическое наблюдение в качестве основного методического приема позволяет реализовать три его важные *цели*: изучение развития личности ребенка, изучение индивидуально-психологических различий в поведении учащихся одновозрастной группы и изучение отдельных сторон их личности [7].

Содержание и направленность восприятия в процессе наблюдения во многом обусловлены интересами, знаниями, жизненным опытом, отношением личности исследователя к окружающей действительности.

*Объектом* психолого-педагогического наблюдения является отдельный обучающийся или учебная группа в ее совместной деятельности, общности. *Предметом* наблюдения могут быть только экстерииоризованные компоненты деятельности учащихся:

- моторные компоненты действий (перемещения, скорость и направление движения, соприкосновения, совместные действия);
- речевые акты (содержание, направленность, частота, продолжительность, интенсивность, экспрессивность, особенности лексического, грамматического и фонетического строя, тон, высота голоса, оговорки, дистанция между общающимися);
- мимика и пантомимика (выражение лица, произвольные позы и жесты);
- проявления некоторых вегетативных реакций (покраснение или побледнение кожи, изменение ритма дыхания, потоотделение и т. д.).

Для понимания психической жизни, особенностей межличностных отношений в группе психолог должен уметь наблюдать реакции, движения, действия, а главное, правильно объяснять их психологическое значение. Рассматривая наблюдение в качестве одного из основных методов ис-

следования в психологии, С. Л. Рубинштейн отмечал, что, «наблюдая внешнее протекание действий человека, мы изучаем не внешнее поведение само по себе, как если бы оно было дано в отрыве от внутреннего психического содержания деятельности, а именно это внутреннее психическое содержание, которое должно раскрыть наблюдение. Таким образом, во внешнем, так называемом объективном, наблюдении сторона деятельности является лишь исходным материалом наблюдения, а подлинным его предметом служит ее внутреннее психическое содержание» [64, с. 54].

Наблюдение – активная форма чувственного познания. Оно предполагает ряд неразрывно связанных между собой *этапов деятельности наблюдателя*:

- постановку цели и определение основных задач наблюдения (для чего, зачем оно осуществляется?);
- выбор объекта и ситуаций, в которых проявляются особенности наблюдения (какой индивид или какого рода группа подлежит изучению?);
- определение вида наблюдения, наименее влияющего на испытуемого и обеспечивающего сбор необходимой информации (например, включенное, скрытое или перекрестное наблюдение), создание необходимых условий;
- фиксацию данных;
- обработку и интерпретацию полученной информации, формулирование выводов исследования.

Процесс эффективного наблюдения невозможен без искусственного вычленения из общего хода событий определенных единиц активности объекта. Подобные единицы активности выражаются с помощью обычных слов или научных терминов, которые и регистрируются в протоколе наблюдений.

Обычно выделяют **три разновидности процедур регистрации результатов**:

1. *Использование признаков (знаковых) систем.* Заранее, в ходе подготовки бланков наблюдений, описываются конкретные виды поведения, характерные для данной сферы. В дальнейшем фиксируется, какие из них и насколько часто проявились в период наблюдения. Каждый признак должен быть сформулирован однозначно для понимания разными людьми и не требовать дополнительных разъяснений.

Очевидно, что предложенная система признаков не является исчерпывающей. В ходе наблюдения вполне может проявиться какая-либо существенная характеристика, упущенная исследователями. Поэтому при данном способе регистрации результатов совокупность признаков считается открытой. В нее при необходимости разрешено вносить дополнения уже после начала наблюдения.

2. *Применение системы категорий.* Такая система содержит полное описание всех видов возможного поведения. Добавлять в нее что-либо новое в процессе наблюдения нельзя. Дело в том, что совокупность категорий составляется на определенной научной основе. Предполагается, что она охватывает все теоретически возможные проявления изучаемого процесса.

Примером может служить система категорий, сформулированная Р. Бейлзом для стандартизированной процедуры наблюдения за взаимодействием членов малой группы при совместном решении задач. Исследователь путем свободного наблюдения за работой групп выявил более 80 признаков межличностного общения, которые при систематизации были сведены в 12 категорий, а последние – в 4 класса (рисунок). Описание схемы наблюдения Р. Бейлза приводится по работе Д. С. Горбатова «Практикум по психологическому исследованию» [16].



Основные категории-признаки межличностного общения:

*a* – проблемы ориентации; *b* – проблемы оценивания; *c* – проблемы контроля;  
*d* – проблемы нахождения решения; *e* – проблемы преодоления напряженности;  
*f* – проблемы интеграции

Работая с системой категорий Р. Бейлза, наблюдатель имеет возможность зафиксировать формальную (но не содержательную) сторону общегрупповой дискуссии. Для этого он, выучив перечень категорий, соотносит их с репликами участников общения. Запись наблюдаемого может быть произведена так:

- кто говорит? (источник сообщения);
- к кому обращается? (адресат);
- по какой категории? (номер категории-признака).

При анализе записи номер категории указывает и на тип высказывания, и на его эмоциональную окраску, и на стадию решения проблемы. Частота речевых актов также отражает особенности протекания дискуссии (в виде процентных соотношений разных видов актов на различных стадиях обсуждения).

Считается, что описанная система категорий главным образом приспособлена для наблюдений за дискуссиями на заданную тему в ученических и студенческих группах. Она активно применяется и в настоящее время, несмотря на ряд существенных критических замечаний (формальность анализа, произвольность выделения количества и содержания категорий и т. д.).

3. *Шкала рейтинга* (от англ. *rating* – оценка, порядок, классификация). При этом способе регистрации результатов внимание исследователя обращено не на наличие того или иного признака, а на количественную или качественную степень его присутствия, представленности. Работа осуществляется по заранее подготовленной порядковой шкале.

Специфика шкалы рейтинга состоит в том, что она обычно заполняется либо на последней стадии наблюдения, либо по его окончании. Из всех способов регистрации данных этот способ наиболее субъективен: исследователь выступает здесь не столько как наблюдатель, сколько как эксперт, сравнивающий поведенческие признаки с «эталонными», известными только ему образами. Поэтому шкала рейтинга чаще применяется не автономно от других способов регистрации, а наряду с ними. Тогда ее заполнение на основе системы признаков или системы категорий становится началом процедур интерпретации результатов наблюдения.

Стоит отметить факторы, определяющие сложность познания внутреннего через наблюдение внешнего: во-первых, многозначность связей внешнего проявления с субъективной психической реальностью, стоящей за ним, во-вторых, многоуровневая структура психических явлений. Например, длительная фиксация взгляда на каком-либо объекте может быть проявлением перцептивного внимания при попытке человека осознать этот

объект, т. е. следствием высокоуровневой регуляции глазодвигательного центра. Но та же неподвижность взора может проявиться и в результате отсутствия активации глазодвигательных центров в силу загруженности сознания какой-либо другой задачей. Одно эмоциональное переживание может иметь разные проявления: один человек в гневе бледнеет, другой – заливается краской. Поэтому применение метода психолого-педагогического наблюдения в исследовании требует выполнения ряда *правил*:

1) проверять результаты многократных систематических наблюдений за поведением обучающегося в повторяющихся ситуациях, чтобы отделить случайные совпадения от закономерных связей;

2) не делать поспешных выводов, выдвигать и проверять различные предположения и объяснения того, какая психологическая реальность стоит за наблюдаемым поведением;

3) сопоставлять частные условия проявления наблюдаемого поведения с общей ситуацией, возрастной стадией развития личности, условиями и особенностями ее формирования.

#### **2.4.2. Метод наблюдения в изучении групповой динамики**

Представим план наблюдения, позволяющий диагностировать динамику отдельной группы [61].

Наблюдения сгруппированы в шесть рубрик:

I. Привлекательность группы для каждого ее участника.

II. Фиксация и достижение общих целей.

III. Феномены давления, принуждения и контроля.

IV. Причины возможных конфликтов.

V. Последствия конфликтов в группе.

VI. Действия руководителя и их последствия в группе.

Можно провести частичное обследование по одному из названных пунктов.

При проведении общего обследования следует делать основной упор на те пункты, которые являются наиболее информативными в данном случае и постепенно переходить от одного пункта к другому.

*I. Наблюдения, касающиеся привлекательности группы для каждого ее участника:*

1. Какое личное удовлетворение получает участник от своего присутствия в группе? Что он лично стремится найти в группе?



2. Какое общее удовлетворение получает участник от присутствия в группе (удовлетворение потребностей в социальной принадлежности, уважении, власти, зависимости и т. д.)? Удовлетворен ли он в этом отношении?

3. Способствовала ли жизнь в группе развитию новых потребностей у этого участника (потребностей в повышении престижа группы, расширении сферы деятельности и т. д.)? Удовлетворены ли его потребности по отношению к группе?

4. Играет ли данный участник группы какую-то особую роль в процессах, делающих эту группу привлекательной для других? Делает ли он что-нибудь, чтобы другие получали общее или личное удовлетворение? Насколько он доброжелателен по отношению к другим и к группе в целом?

5. Если этот участник является руководителем группы, направлено ли его поведение на то, чтобы увеличить ее привлекательность? Насколько важна эта роль в его деятельности как руководителя? Стремится ли он – недостаточно или, наоборот, очень активно – поощрить всю группу и ее участников?

*II. Наблюдения, касающиеся фиксации и достижения общих целей в группе:*

1. Есть ли в группе общие цели? Каковы они: чисто формальные или реальные, скрытые или явные? Оказывают ли они реальное влияние на поведение каждого участника группы?

2. Какие цели предлагает группе каждый ее участник? Существуют ли в группе различные представления о целях?

3. Связаны ли личные цели с общими? Должен ли каждый участник группы добиваться достижения общих целей для осуществления своих личных целей?

4. Кто из участников группы больше всего стремится к достижению общей цели? Кто из них стремится к достижению только своих личных целей?

5. Хотят ли некоторые участники группы монополизировать общую цель? Сосредоточены ли некоторые из них на ее достижении настолько, чтобы сделать это своим личным делом?

6. Играют ли некоторые участники группы особую роль в следующих случаях:

- фиксация общих целей;
- фиксация средств или ближайших целей;
- фактическое осуществление цели;
- поддержание в группе стремления к осуществлению данной цели?

7. Сосредоточены ли усилия формального лидера на достижении общей цели? Монополизировал ли он цель? Играл ли он особую роль на уровне фиксации отдаленных или ближайших целей либо на уровне осуществления данной цели или поддержания в группе стремления к ее осуществлению (см. п. VI)?

8. Существует ли в группе конфликт целей (см. п. IV)?

9. Происходит ли в группе перестройка в результате конфликта целей (см. п. V)?

*III. Наблюдения, касающиеся давления, принуждения и контроля в группе:*

1. Существуют ли в группе давление и принуждение, принимающие форму норм поведения? Оказывают ли эти нормы реальное влияние на поведение участников группы? Есть ли у участников группы чувство, что следует вести себя «именно так» и ведут ли они себя в самом деле «именно так»?

2. Являются ли нормы поведения группы выражением культуры (соответствуют ли они общим нравам и обычаям)? Существуют ли специфические для данной группы нормы (возможно, противоречащие культурным моделям поведения)?

3. Какие нормы, принятые и переживаемые в группе, зависят:

- от преследования целей;
- сохранения группы, ее престижа;
- подражания влиятельным членам группы;
- от страха перед санкциями?

4. Существуют ли в группе конформисты и участники, очень чувствительные к принуждению? Кто это? Каково их положение в группе? Зависят ли их установки от личных факторов?

5. Существуют ли в группе девианты, нечувствительные к принуждению? Кто это? Каково их положение в группе? В какой степени группа привлекательна для них? Участвуют ли они в достижении общей цели?

6. Есть ли в группе участники, осуществляющие контроль за поведением других участников? Кто это? Какова их роль: официальная или стихийная? Ориентация некоторых контролирующих ролей направлена на достижение целей или же скорее на сохранение группы? Выражают ли эти контролирующие роли также личные потребности тех, кто их выполняет? Есть ли роли «фанатика», «сектанта», «крайнего ортодокса»?

7. Кто осуществляет контроль: несколько членов (в случае необходимости вся группа), или только сам руководитель, или только руководящий состав?

#### *IV. Наблюдения, касающиеся причин конфликта в группе:*

1. Является ли индивид, участник группы, источником конфликта? Выливается ли его личное напряжение в коллективный конфликт? Какова природа этого внутриличностного напряжения? Каково положение этого участника в группе, какие роли он играет в ней? Каким образом его собственное напряжение создало конфликт внутри группы (чрезмерная власть или зависимость, самобичевание, затрагивающее группу, бегство из группы и т. д.)?

2. Не является ли источником конфликта увеличение или уменьшение численности группы либо замена одного члена другим?

3. Произошли ли изменения в отношениях между участниками группы? Как это отразилось на социальном фоне группы (например, изменение возраста участников группы, перемена климата в группе)? Стала ли группа менее привлекательной? Возникают ли проблемы при фиксации и достижении целей? Не кажется ли, что средства, которые использует группа, не соответствуют ее целям? Потеряла ли группа веру в свои возможности достигнуть целей?

4. Вступила ли группа в конфликт с другой группой? Вылился ли этот внешний конфликт во внутренний? Ощущает ли группа, что она стала объектом или жертвой нападения? Возникают ли проблемы членства в этих двух конфликтующих группах? Рассматривает ли группа некоторых участников как «шпионов»?

5. Кроется ли причина конфликта в общих внешних условиях (социально-экономические изменения, ведущие к конфликту статусов, идеологий, целей и т. д. в группе)?

#### *V. Наблюдения, касающиеся последствий конфликтов внутри группы:*

1. Вызван ли конфликт разделением на подгруппы? Какова структура этих подгрупп? Устойчива ли она? Кто из членов группы сыграл особую роль в этом разделении? Кто контролирует каждую из подгрупп? Каковы отношения между подгруппами (скрытый конфликт, улаживание отношений)? Существуют ли связующие звенья между подгруппами? Каково положение и роль этих участников в своих подгруппах? Есть ли в числе подгрупп меньшинство? Какой тип отношений устанавливается между меньшинством и большинством?

2. Закончился ли конфликт устранением одного или нескольких участников группы? Было ли это устранение стихийным (уход или бегство) или спровоцированным (отвержение или исключение)? Какие участники группы

оказали в этом случае наибольшее давление? Являлись ли изгнанные важными участниками группы? Идет ли речь о формальных или неформальных лидерах? Способствовало ли это изгнание решению вопроса о лидерстве или, напротив, изгнанные участники занимали низкое положение?

3. Закончился ли конфликт нахождением «козла отпущения»? Кто им является: индивид или подгруппа меньшинства; лидер или просто один из участников группы? Какую форму принимает агрессивность группы по отношению к «козлу отпущения» (явную или скрытую)? Какую роль его заставляют играть? Как реагирует индивид, ставший «козлом отпущения» (бегством, самобичующим согласием)? Кто больше всего его обвиняет, а кто стремится его оправдать? Как реагирует группа, если кто-то приходит на помощь «козлу отпущения»?

4. Разрешается ли конфликт путем изменений в организации группы? Происходит ли смена целей? Появляется ли другая цель – более конкретная, более общая, более точная, более ясная, более приемлемая? Наблюдаются ли изменения в плане действий или в программе группы? Происходит ли смена ролей или функций и их замещение, перемещение, определение, уточнение границ? Каков уровень принятия этих изменений? Происходит ли преобразование формальной структуры группы (централизация, децентрализация, усиление управления или его единства)?

5. Закончился ли конфликт появлением нового руководителя либо изменением способа управления (см. п. VI)?

6. Был ли распад группы результатом конфликта? Как он происходил (постепенно или внезапно)? Какую роль в этом конфликте сыграли участники группы и руководители? Какой уровень удовлетворения наблюдается у них после распада группы (удовлетворение, сожаление)?

#### *VI. Наблюдения, касающиеся лидерства:*

1. Кто в наблюдаемой группе фактически оказывает влияние на процесс ее сплочения и принятия решения (только руководитель, только участники, вся группа)?

2. На что в основном направлена деятельность руководителя (на фиксацию и достижение целей, на сохранение группы и ее привлекательности, оба процесса важны для руководителя группы)?

3. Как на деле руководитель выполняет свою роль лидера (стремится найти информацию; предоставляет информацию; оценивает; способствует выражению оценок; принимает решения; следит за тем, чтобы решения были приняты; осуществляет давление (своим престижем и положитель-

ными или отрицательными санкциями); благоприятствует давлению внутри группы с помощью других участников; лично осуществляет контроль; поддерживает самоконтроль в группе)?

4. Что является главной заботой руководителя (правильность решений – лидер о многом информирован; ясность решений – лидер о многом информирует; принятие решений – лидер принимает решения вместе с группой)?

5. Какой тип структуры создается вокруг руководителя (тип «звезда» – благоприятствует связям с руководителем и устраняет связи между участниками группы; тип «сеть» – благоприятствует в равной степени связям с руководителем и связям между участниками группы; тип «круг» – благоприятствует только связям между участниками группы)?

6. С каким кругом людей обычно общается руководитель? Есть ли у него «подставные лица», «преемники»? Доступен ли он для непосредственных подчиненных? Есть ли у него «ширма»?

7. Какова общая установка участников группы по отношению к своему руководителю (зависимость, сопротивление зависимости, сотрудничество)? Какими качествами они наделяют своего руководителя, стремятся ли привить их ему? Какими недостатками участники группы наделяют руководителя, пытаются ли систематически указывать ему на них? Часто ли его поведение истолковывается неправильно? Существует ли более или менее явный конфликт между группой и руководителем? Сознает ли это руководитель? Если да, то как он реагирует? (см. пп. IV и V).

### **2.4.3. Методика наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся**

Термин «фасилитация» (от англ. *to facilitate* – облегчать, содействовать) используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой или осознаваемой и целенаправленной, если осуществляется фасилитатором [84].

В теоретических и практических разработках в области обучения и воспитания психологов гуманистического направления исследованы особенности личности, деятельности, общения и творчества педагога-фасили-

татора. К. Роджерс стремился преодолеть обезличенность воспитания в учебной среде, обращаясь к интересам обучаемого, к возможностям стимулировать и развивать именно личностный подход [63].

Центральной гипотезой этого подхода является то, что человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции и поведения. Доступ к этим ресурсам возможен при соблюдении следующих трех условий, способствующих созданию определенной фасилитационной психологической атмосферы:

- конгруэнтное самовыражение в общении, искренность;
- безусловное позитивное отношение и безоценочное принятие других;
- активное эмпатическое слушание и понимание.

Деятельность педагога представляет собой не некий определенный метод, а прежде всего особую направленность личности, совокупность ценностей, мировоззренческих представлений о жизни, о людях. Основу системы установок и ценностей педагога, по мнению К. Роджерса, составляют убеждения [63]:

- в личностном достоинстве каждого человека независимо от возраста, уровня культурного и интеллектуального развития;
- значимости и востребованности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия;
- в радости обучения как сотворчества, возникающей при условии положительных личностно окрашенных взаимоотношений.

Таким образом, если применить эту гипотезу к образовательному процессу, то для того чтобы активизировать развитие личности, необходимо создать особую психологическую атмосферу, благоприятствующую проявлению личностной активности, или, другими словами, осуществить фасилитационное педагогическое взаимодействие. Следует отметить, что фасилитационное педагогическое воздействие оказывает не только педагог на обучающегося, но и обучающийся на педагога.

Отечественные исследователи (Э. Н. Гусинский, И. В. Жижина, Э. Ф. Зеер, Л. Н. Куликова, А. Б. Орлов, В. Н. Смирнов и др.), основываясь на концепции К. Роджерса, определяют фасилитационное педагогическое взаимодействие как субъект-субъектное взаимодействие, в рамках которого происходит личностный рост и педагога, и обучаемого [22, 49 и др.].

**Педагогическая фасилитация** как процесс – это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счет их стиля общения и особенностей личности педагога и обучающегося.

**Учитель-фасилитатор** – педагог, который своим присутствием и воздействием облегчает проявление инициативы, самостоятельности обучающихся, содействует процессу их психического развития и обеспечивает положительное межличностное взаимодействие.

Методика наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога с обучающимися разработана с учетом теоретических подходов зарубежных (Р. Зайонк, К. Роджерс и др.) и отечественных (В. В. Бойко, И. В. Жижина, Э. Ф. Зеер, С. Д. Смирнов и др.) психологов. Основой стали требования, сформулированные и предъявляемые к педагогу-фасилитатору К. Роджерсом: демонстрация доверия обучаемым, помощь в формулировании и уточнении целей и задач обучения, опора на внутреннюю мотивацию в учении, выраженная эмпатия, эмоциональная открытость, активность в групповом взаимодействии, стремление передавать опыт. Формализованное наблюдение осуществлялось по стандартизированной программе, элементы которой фиксировались в протоколе – бланке наблюдения [63].

При разработке бланка фиксации результатов наблюдения фасилитационного взаимодействия на занятиях были проанализированы методика косвенной оценки межличностных отношений, предложенная Ф. Кронжетом, А. Моллером (техника наблюдения реальной ситуации), методика наблюдения и экспертной оценки ситуации (ситуационный тест Р. Бейлза).

На основе выделенных В. В. Бойко конкретных признаков экспрессии (уверенности – неуверенности в себе, внутреннего комфорта – беспокойства, активности – инертности, уважения – неуважения к партнеру по общению и др.) определяются внешне наблюдаемые и подлежащие фиксации признаки проявления психологических свойств [11].

Исследователь должен располагаться таким образом, чтобы видеть и лицо педагога, и лица обучающихся. Наблюдения протоколируются: данные заносятся в подготовленный бланк наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся способами балльных оценок, количественных характеристик признаков, записи конкретных формулировок и фактов.

### ***Домашнее задание***

1. Проведите диагностику межличностных отношений по методике незаконченных предложений (прил. 3), опишите полученные результаты и составьте заключение.

2. Определите возможные пути самокоррекции в области межличностных отношений.

## **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Перечислите и охарактеризуйте методы, применяемые в психолого-педагогической диагностике.
2. Какие типы данных Вы знаете?
3. Что означает валидность, надежность и репрезентативность тестовых методик?
4. Дайте определение проективных методов исследования, перечислите их достоинства и недостатки.
5. Назовите известные Вам виды проективных методов.
6. Охарактеризуйте метод наблюдения и его возможности для изучения личности обучающегося и учебной группы.
7. Какие требования предъявляются к наблюдению как методу изучения социально-психологических особенностей личности, межличностных отношений, малой группы?
8. Назовите основные линии наблюдения при изучении групповой динамики.
9. Раскройте особенности фиксации, обработки и интерпретации результатов наблюдения фасилитационного взаимодействия педагога и обучающихся.

## **Список рекомендуемой литературы**

*Горбатов, Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: учебное пособие / Д. С. Горбатов. Самара: БАХРАХ-М, 2000. 248 с. Текст: непосредственный.

*Лебедева, Л. Д.* Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 336 с. Текст: непосредственный.

*Полонский, И. С.* Практические занятия на уроках этики и психологии семейной жизни / И. С. Полонский. Курск: КП, 1990. 93 с. Текст: непосредственный.

*Робер, М. А.* Психология индивида и группы: перевод с французского / М. А. Робер, Ф. Тильман; предисл. А. В. Толстых. Москва: Прогресс, 1988. 256 с. Текст: непосредственный.

*Тестирование* в психологической диагностике / сост. С. В. Поздняков. Москва: Сфера, 2004. 128 с. Текст: непосредственный.



## Тема 3. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПОСТУПКОВ

**Цель** – формирование компетенций психолого-педагогической диагностики поступков.

**Задачи:**

- 1) рассмотреть этапы диагностики и анализа поступков и педагогических ситуаций;
- 2) изучить основные алгоритмы диагностики поступков.

**Ключевые понятия:** педагогическая диагностика, психологическая диагностика, психолого-педагогический диагноз, поступок.

### 3.1. Основные теоретические положения

Важной составной частью педагогического процесса является психолого-педагогическая диагностика (от гр. *diagnostikos* – способный распознавать) как процедура постановки психолого-педагогического диагноза [57].

**Педагогическая диагностика** – это совокупность приемов контроля и оценки, направленных на решение задач оптимизации учебного процесса, дифференциации обучающихся, совершенствования учебных программ и методов педагогического воздействия, а также меры по освещению проблем и процессов в области педагогики [57].

**Психологическая диагностика** – область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуальных психологических особенностей личности и направленная на постановку диагноза. По мнению А. Г. Шмелева, психодиагностика выступает как интегративная научно-технологическая дисциплина, опирающаяся на научные теории дифференциальной психологии [86].

**Психолого-педагогический диагноз** – заключение о проявлениях личности или группы людей, на которые предполагается воздействовать в ходе психолого-педагогической деятельности. Результаты диагностики должны содержать выводы о причинах, повлиявших на состояние, поведение, личность объекта, и факторах, которые могут оказать на него благоприятное воздействие. От достоверности диагноза зависит правильность постановки задачи и выбор способов педагогического воздействия.

Психолого-педагогическая диагностика является практико-ориентированной и позволяет на основе полученных результатов прогнозировать

и проводить психокоррекционные мероприятия с целью изменения поведения воспитуемых в процессе педагогического воздействия [8].

Решение психолого-педагогических задач происходит поэтапно и предполагает следующий алгоритм [57]:

- сбор информации по данной проблеме;
- классификация задач по степени диагностической значимости;
- выбор рациональных способов обработки данных и постановки диагноза;
- соотнесение диагностических заключений с педагогическими целями и конкретной системой педагогических мер тактического и стратегического характера.

Выделяют **три основных взаимосвязанных вида педагогической диагностики**:

1. *Ситуативная диагностика* осуществляется в моменты взаимодействия субъекта с объектом и обеспечивает решение ситуативных задач. Предметом изучения в данном случае являются наблюдаемые действия, состояния, отношения «учитель – обучающиеся» и результаты их совместной деятельности. Такой вид диагностики требует наличия профессиональных компетенций, осторожности в оценках, тщательного анализа результатов.

2. *Постситуативная диагностика* проводится психологом в образовании после педагогического воздействия посредством осмысления имевших место фактов и диагностических предположений. Она позволяет проанализировать сущность изучаемого явления, сделать заключения о психологических особенностях личности обучающихся и их поступках, раскрыть причины этих поступков.

3. *Диагностика определения уровней воспитанности личности* представляет собой составление психолого-педагогических характеристик: объединяются данные ситуативных и постситуативных диагнозов; анализируются факты, накопленные в результате длительного контакта с объектом (обучающимися, воспитателями, родителями); делаются выводы об устойчивых, сформировавшихся качествах личности или коллектива.

## **3.2. Алгоритм педагогической диагностики**

Алгоритм педагогической диагностики включает в себя следующие этапы работы:

- фронтальное изучение явления (объекта) с постановкой конкретных диагностических задач;

- первичное, целенаправленное, систематизированное накопление информации о деятельности, отношениях и связях данного явления (объекта);
- классификация полученных данных с целью подготовки к решению диагностических задач, определение диагностического уровня информации;
- анализ факторов, определивших внешние проявления, установление степени их устойчивости, периодичности;
- интерпретация полученной информации и выдвижение гипотезы о возможной связи внешних проявлений с внутренним содержанием явления (объекта);
- проверка полноты, точности полученной информации, корректировка предварительной информации;
- прогнозирование дальнейших тенденций развития явления (объекта) с учетом реальных возможностей, поддержка положительных и блокировка отрицательных факторов;
- проверка истинности диагноза и прогноза;
- перспективное и текущее планирование педагогической деятельности по реализации диагностических данных.

Психолого-педагогический диагноз должен содержать анализ поступка и его объяснение на основе научных знаний, прогноз развития событий в данной ситуации, аргументированную оценку имеющих место и прогнозируемых фактов, заключение об их целесообразности и необходимых дальнейших действиях.

### 3.3. Алгоритм анализа поступка

*Поступок* – действие личности, побуждаемое осознанными мотивами и целями. Именно в поступке проявляется определенное внутреннее состояние личности, ее черты и отношение к окружающей среде.

Алгоритм анализа поступка включает следующие этапы:

1. *Содержательное описание поступка.* Описание проявленного действия (направленность, цель, средство, результаты), состояния личности (настроение, установки, активность, эмоциональное возбуждение), ее отношения (к обществу, коллективу, товарищам, педагогам, воспитателям, труду, самому себе), проявившиеся в поступке положительные и отрицательные качества человека.

2. *Объяснение поступка.* Выявление внешних (стимулы) и внутренних (личностных) причин поступка: был ли он непреднамеренным или преднамеренным, сознательным или импульсивным, случайным или типичным для данного человека, каковы предполагаемые мотивы поступка, какие известные или предполагаемые причины и условия способствовали развитию устойчивых качеств личности, проявившихся в анализируемой ситуации.

3. *Педагогическая оценка поступка и его причин.* Психолог анализирует, как поступок (действие, состояние, отношение) влияет на формирование определенных положительных или отрицательных качеств личности, на других людей; необходимо также дать оценку качеств человека, проявившихся в ситуации, обозначить уровень их развития и педагогической значимости, определить, какие внешние факторы и в какой мере обусловили педагогическую целесообразность или нежелательность поступка.

4. *Диагностические решения:*

- установить, какие проявления, состояния, отношения личности требуют педагогического воздействия;
- определить, какие внешние факторы необходимо устранить в данной ситуации или, наоборот, какие нужно создать условия для достижения педагогических целей;
- обозначить, какие качества личности необходимо развивать, изменять, а какие требуют уточняющей диагностики.

5. *Предвидение вариантов развития возможных событий в данной ситуации.*

Психолого-педагогическая диагностика поступков требует обязательного учета возрастных особенностей участников образовательного процесса, социальной ситуации их развития, акцентуаций характера, поведенческих реакций, увлечений и интересов. Поэтому так важна диагностика потребности-мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности, анализ их особенностей.

### **3.4. Мотив аффилиации**

Человеку свойственно стремиться к людям, пытаться сблизиться, выстраивать доверительные отношения. Потребность в доверительном общении является важнейшей человеческой потребностью, реализуемой в общении.

Под *аффилиацией* понимается потребность человека в установлении, сохранении и упрочении добрых отношений с людьми. Индивид, об-

ладающий этой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, в человеческих отношениях он видит один из главных смыслов жизни. Иногда эта потребность становится для человека настолько значимой, что перевешивает остальные.

Аффилиация для людей педагогических профессий должна быть одной из главных потребностей и, по крайней мере, не уступать тем потребностям, удовлетворение которых, напротив, как-то разъединяет людей.

### ***Домашнее задание***

1. Проведите диагностику мотивационной сферы обучающихся (прил. 4), опишите полученные результаты и составьте заключение.
2. Проанализируйте мотив аффилиации (прил. 5), составьте заключение, предложите коррекционные мероприятия.

### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Дайте определение понятиям «педагогическая диагностика», «психологическая диагностика».
2. Что такое психолого-педагогический диагноз?
3. Назовите основные виды психолого-педагогической диагностики.
4. Раскройте основные этапы педагогической диагностики.
5. Перечислите этапы анализа поступка.

### ***Список рекомендуемой литературы***

*Непомнящая, Н. И.* Психодиагностика личности: теория и практика: учебное пособие / Н. И. Непомнящая. Москва: Владос, 2003. 192 с. Текст: непосредственный.

*Практикум по психологии профессиональной школы / под общ. ред. Э. Ф. Зеера; Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск: [Б. и.], 1990. 115 с. Текст: непосредственный.*

*Психолого-педагогический практикум: учебное пособие / сост. А. К. Быков. Москва: Сфера, 2006. 128 с. Текст: непосредственный.*

*Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах / Д. И. Фельдштейн. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 1. 568 с.; Т. 2. 456 с. Текст: непосредственный.

## Тема 4. ДИАГНОСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Цель* – формирование компетенций психолого-педагогической диагностики педагогических ситуаций.

*Задачи:*

- 1) изучить классификацию педагогических ситуаций;
- 2) рассмотреть этапы работы с проблемными ситуациями;
- 3) освоить алгоритм анализа психолого-педагогических ситуаций.

*Ключевые понятия:* педагогическая ситуация, проблемная ситуация, проектирование педагогической ситуации.

### 4.1. Основные теоретические положения

*Педагогическая ситуация* – составная часть педагогического процесса, объективное состояние педагогической системы.

Значение педагогических ситуаций огромно. Они концентрируют в себе все достоинства и недостатки педагогического процесса и педагогической системы в целом, играют важную роль в формировании опыта педагогической деятельности.

Сущность любой педагогической ситуации заключается в наличии в ней противоречия, его развития и разрешения. Поэтому любая ситуация является проблемной.

Педагогическая ситуация всегда конкретна, может предварительно проектироваться или возникать стихийно в процессе любой учебной и внеучебной деятельности.

### 4.2. Классификация педагогических ситуаций

Педагогические ситуации можно классифицировать по следующим признакам:

- 1) место возникновения и протекания (на уроке, вне урока, на улице, дома, в общежитии и т. д.);
- 2) степень проективности (преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные);
- 3) степень оригинальности (стандартные, нестандартные, оригинальные);

4) степень управляемости (жестко заданные, неуправляемые, управляемые);

5) участники ситуации (обучающийся – обучающийся, обучающийся – преподаватель, преподаватель – родитель, преподаватель – администрация и т. д.);

6) имеющиеся противоречия (конфликтные, бесконфликтные, критические);

7) содержание (учебные, создаваемые в целях обучения (например, проблемные, технические и т. д.), и внеучебные). Большинство ситуаций носит коммуникативный характер (ситуации общения);

8) характер (дисциплинарные, междисциплинарные, общенаучные).

### 4.3. Работа с проблемными ситуациями

*Ситуация* – это фрагмент действий педагога и обучающегося в определенных условиях.

*Проблемная ситуация* – ситуация, порождающая познавательную потребность вследствие невозможности достичь цели посредством уже имеющихся знаний и выработанных способов действия [57].

В работе с проблемными ситуациями выделяют следующие *этапы*:

1. Поиск или постановка проблемы.
2. Восприятие проблемной ситуации участниками образовательного процесса.
3. Анализ ситуации для выявления противоречия.
4. Выдвижение гипотезы как предположительного решения.
5. Решение как проверка гипотезы.
6. Анализ полученного результата.

Технология развивающего обучения предусматривает включение проблемных ситуаций на любой стадии урока: проблемная ситуация может предшествовать объяснению нового материала, входить в него, заключать его, вводиться в опрос, домашнее задание, закрепление материала, контроль. Отсюда и названия: «проблемное изложение», «проблемный контроль», «проблемный опрос».

Выделяют следующие *типы проблемных ситуаций*:

- 1) ситуации, построенные на незнании или недостаточности знаний у обучающихся для объяснения нового факта;
- 2) ситуации, в которых ранее полученные знания применяются в новых условиях;

3) ситуации, когда возникают противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

4) ситуации, в которых образуются противоречия между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний для его теоретического обоснования.

При разрешении педагогических вопросов, задач у обучающихся может возникнуть состояние интеллектуального затруднения, что и будет являться признаком наличия проблемной ситуации.

#### **4.4. Проектирование педагогических ситуаций**

*Проектирование педагогических ситуаций* – процесс «подгонки» педагогического процесса под конкретных людей, оперативно учитывающий мельчайшие детали реальной обстановки.

Проектирование педагогических ситуаций происходит в несколько **этапов**:

1. *Актуализация знаний.* На первом этапе ставится проблема и анализируются условия ее разрешения.

2. *Формирование новых понятий и способов действия.* На втором этапе отыскиваются источники и способы разрешения проблемы.

3. *Формирование компетенций.* Это этап обобщения и применения знаний, способов взаимодействия с техническими объектами. На третьем этапе проводится анализ полученного результата и правильности разрешения проблемы.

Проектируя ситуацию, нужно определить место, время, способ ее создания, установить участников взаимодействия, сформулировать противоречия и проблему.

При проектировании педагогических ситуаций практикуется системный подход: создавать следует не отдельную ситуацию, а комплексы ситуаций, в работе применять системы педагогических ситуаций.

##### **Правила проектирования педагогических ситуаций:**

- не навредить обучающемуся;
- не провоцировать проявление негативных качеств личности, отношений;
- создавать позитивные, стимулирующие воспитательные отношения с ориентацией на обучающегося;
- не проектировать фиксированно каждый шаг обучающегося, оставлять «закрытые зоны», предоставляя ему возможность самому решать проблемы, оставляя за ним право на самостоятельность.



## 4.5. Анализ психолого-педагогических ситуаций

*Анализ психолого-педагогической ситуации* представляет собой последовательность взаимосвязанных действий психолога в образовании и проходит в несколько *этапов*:

I. Общая характеристика конкретной педагогической системы: социальная среда; благоприятные и неблагоприятные условия, в которых находятся участники ситуации (школа или другое учреждение); положительное и отрицательное влияние взрослых; наличие национальных, региональных, религиозных традиций, формирующих нравственный микроклимат среды.

II. Определение формы организации педагогической системы (класс, учебная группа, кружок и т. д.), возрастных и полоролевых особенностей, формальной и неформальной обстановки, наличия лидеров, степени сплоченности и воспитанности группы и коллектива.

III. Диагностический анализ поступков объектов воздействия: психологические особенности обучающихся, других участников ситуации, их состояние в момент взаимодействия; конкретные социально-психологические причины, вызвавшие данные состояния и поступки.

*Анализ (диагностика) педагогической ситуации* осуществляется по следующей схеме:

### 1. Педагогическая оценка ситуации

Диагностический анализ субъектов взаимодействия:

- определение порядка ответственности и значимости;
- определение субъектов непреднамеренного педагогического действия, которые, действуя стихийно, влияют положительно или отрицательно на ход педагогического процесса;

- осуществление психолого-педагогической диагностики субъектов педагогического взаимодействия по сформированным у них компетенциям психолого-педагогической деятельности;

- обобщение диагностических решений.

### 2. Качественная характеристика отношений между преподавателем и обучающимся (между личностью и группой, межличностные отношения):

- характеристика социальных, дидактических и неформальных доверительных отношений между педагогом и обучающимся;

- особенности взаимоотношений в педагогической системе и их роль в решении возникших задач.

3. *Определение изначальных условий и содержания проблемы педагогической задачи, ее формулировка в целом:*

- выявление совокупности имеющейся информации об объективных и субъективных условиях ситуации;
- конкретизация благоприятных и неблагоприятных условий для решения задачи;
- определение проблемы;
- формулировка задачи в целом (цели, условия и действия, необходимые для ее решения).

4. *Планирование и осуществление предложенного варианта решения педагогической задачи:*

- выбор способа достижения цели и планирование деятельности педагогов:
  - определение конкретного содержания воспитания;
  - выбор видов деятельности педагога и обучающихся, приводящих к достижению поставленной цели;
  - выбор организационных форм работы;
  - определение конкретных сроков проведения тех или иных мероприятий;
- составление плана решения задачи;
- реализация плана решения задачи на практике.

Практическое решение профессиональных педагогических задач и ситуаций предполагает использование индивидуальных и коллективных форм работы субъектов воспитания, применение различных методов и приемов.

### ***Домашнее задание***

1. Проведите диагностику по методике «Педагогические ситуации» (прил. 6), опишите полученные результаты и составьте заключение. Определите возможные пути самокоррекции и саморазвития личности. Разработайте коррекционные мероприятия.

2. Проведите анализ предложенной педагогической ситуации с точки зрения психолога, объясните причины изменения поведения девочки. Составьте рекомендации для педагогов и родителей, обоснуйте их.

Родители Маши обратились к психологу в связи с тем, что девочка наотрез отказалась ходить в школу. Такое поведение появилось в середине учебного года в 5-м классе. Учителя отмечали, что за последние

полгода Маша стала очень тревожной, нервничала во время проведения контрольных работ, сбивалась при ответе, плакала, получив «четверку», иногда вообще не могла ответить на поставленный вопрос. В ее поведении с ребятами тоже произошли перемены: всегда спокойная, примерная девочка, она стала драться с мальчишками, кричать на одноклассников, грубить. Родители не знали, как ей помочь.

Маша – единственная дочь немолодых родителей, научных сотрудников. Отношения с девочкой всегда строились на принципах уважения, взаимной честности, принципиальности. Маша очень любит родителей, гордится ими, хочет быть похожей на них. Она всегда прекрасно училась, отличалась добросовестностью, по мнению родителей, проводила за приготовлением уроков даже больше времени, чем нужно. Хотя дома Машу никогда не ругали за «четверки» или «тройки», она сама очень огорчалась, если получала не «отлично». Маша дружит со своей двоюродной сестрой, которая живет в этом же доме и учится в 6-м классе, до последнего времени пользовалась авторитетом в классе, чем была очень довольна. Однако, общаясь с одноклассниками, Маша всегда смотрела на них несколько «свысока», могла сделать замечание, но никогда не отказывала в помощи, если ее просили. Правда, списывать не давала, а помогая, еще и поучала. Учителя Машу ценили и уважали.

В начале учебного года появился новый ученик – Гриша, двоюродный брат одноклассника Маши – Коли, его много раз видели на днях рождения Коли, он играл за сборную класса по футболу, хотя тогда учился в соседней школе. Гриша прекрасно учился, увлекался математикой. Его отец организовал в школе математический кружок. К тому же Гриша отличался добрым нравом и готов был выручить любого – давал списывать решенные им задачи, подсказывал на контрольных работах. В 5-м классе вокруг Гриши и Коли образовалась сплоченная компания мальчишек, которую учительница всячески поддерживала. Мальчишки стали смеяться над Машей, ее авторитет в классе поколебался.

Поначалу Маша хотела вернуть свои утраченные позиции за счет успеваемости – она встала на путь «погони за отметкой». Это привело к возникновению повышенной тревожности, нервозности, неадекватных реакций в случае получения «четверки». Спустя некоторое время Маша стала прибегать к новому для нее средству самоутверждения в классе – применять физическую силу и резкость в обращении со сверстниками, но это лишь ухудшило ее положение – от Маши отошли и бывшие подруги.

3. Проанализируйте собственную профессионально-педагогическую мотивацию (прил. 7), составьте заключение, предложите самокоррекционные мероприятия.

4. Проведите диагностику и опишите полученные результаты по многофакторному личностному опроснику FPI (прил. 8), постройте профиль личности. Составьте заключение по результатам исследования. Разработайте коррекционные мероприятия.

### **Вопросы и задания для самоконтроля**

1. Дайте научно-педагогические трактовки понятия «педагогическая ситуация».

2. Что лежит в основе психолого-педагогического анализа?

3. Какое место психолого-педагогический анализ занимает в психолого-педагогической диагностике?

4. Расскажите об алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций.

5. Раскройте содержание диагностического анализа субъектов взаимодействия в алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций.

6. Что включает в себя качественная характеристика отношений между преподавателем и обучающимся в алгоритме анализа психолого-педагогических ситуаций?

### **Список рекомендуемой литературы**

*Деркунская, В. А.* Личностно-профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учебно-методическое пособие / В. А. Деркунская. Москва: Изд-во Центра пед. образования, 2007. 128 с. Текст: непосредственный.

*Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. 384 с. Текст: непосредственный.

*Морозова, О. П.* Педагогический практикум: учебное пособие для вузов / О. П. Морозова. Москва: Академия, 2000. 320 с. Текст: непосредственный.

*Психолого-педагогический практикум: учебное пособие / сост. А. К. Быков.* Москва: Сфера, 2006. 128 с. Текст: непосредственный.

*Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с. Текст: непосредственный.

*Сластенин, В. Я.* Психолого-педагогический практикум / В. Я. Сластенин, О. А. Шиян. Москва: Академия, 2009. 224 с. Текст: непосредственный.

## **Тема 5. КОЛЛЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Цель* – формирование навыков проведения коллективных форм психолого-педагогической деятельности в образовательном процессе.

*Задачи:*

- 1) изучить формы коллективной психолого-педагогической деятельности в образовательном процессе;
- 2) сформировать психолого-педагогические компетенции психолого-педагогической диагностики отклоняющегося поведения;
- 3) рассмотреть содержание и особенности проведения психолого-педагогического консилиума;
- 4) развить педагогическую наблюдательность, коммуникативность.

*Ключевые слова:* педагогическая мастерская, семинар-дискуссия, деловая игра, организационно-деятельностная игра, психолого-педагогический консилиум, социально-педагогический тренинг.

### **5.1. Основные теоретические положения**

Психологу в образовании приходится решать профессиональные задачи, касающиеся всего педагогического коллектива, в том числе – выходящие за пределы учебно-воспитательного процесса.

В психолого-педагогической деятельности выделяют коллективные (заседания совета школы, педагогического совета, родительского комитета; классные родительские собрания, психолого-педагогические консилиумы и др.) и индивидуальные формы работы.

Формы организации коллективной работы изменяются в зависимости от следующих факторов:

- государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- морально-психологический климат в коллективе, материально-технические возможности организации коллективной работы;
- инновационная открытость и активность педагогов, наличие у них опыта, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению коллективной работы;
- конкретная ситуация в педагогическом коллективе, отношения между коллегами, преподавателями и обучающимися, учителями и администрацией, педагогами и родителями.

## 5.2. Коллективные формы работы психолога в образовании

### 5.2.1. Педагогическая мастерская

Одной из коллективных форм работы психолога в образовании является *педагогическая мастерская*. Данная технология позволяет обучающимся в совместной работе актуализировать собственные знания. В работе педагогической мастерской большая роль отводится преподавателю. Именно он должен создать атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества в общении, личной заинтересованности в изучении темы (проблемы). В его обязанности также входит совместная работа с обучающимися, при этом официальное оценивание их работы отсутствует.

Существуют определенные **принципы и правила проведения педагогической мастерской:**

- 1) ценностно-смысловое равенство всех участников, включая руководителя мастерской;
- 2) право каждого на ошибку. Самостоятельное преодоление ошибки – путь к истине;
- 3) безоценочность, отсутствие критических замечаний в адрес любого участника мастерской создают условия эмоционального комфорта и творческой раскованности;
- 4) свобода выбора на разных этапах мастерской (обеспечивается руководителем);
- 5) создание фазы лабильности, что приводит к психологическому дискомфорту, неопределенности, но вместе с тем и к интересу, а значит, стимулирует творческий процесс;
- 6) диалогизация как главный принцип взаимодействия, сотрудничества, сотворчества;
- 7) организация и перестройка реального пространства, в котором происходит мастерская, в зависимости от задач каждого этапа;
- 8) ограниченное участие руководителя (ведущего) в мастерской на всех этапах ее проведения. Задача руководителя состоит, скорее, в фиксации результатов диалога участников.

В работе мастерской можно выделить несколько **этапов**.

1. *Индуктор (наведение)* – первое задание мастерской, мотивирующее дальнейшую деятельность участников. Индуктор – это слово, образ, фраза, предмет и др., т. е. все, что вызывает поток ассоциаций, чувств, во-

просов. Он актуализирует личный опыт каждого участника и создает условия для творческого самовыражения.

2. *Самоконструкция* – индивидуальное создание гипотезы, решения, собственное видение проблемы.

3. *Социоконструкция* – групповое построение гипотезы, решения.

4. *Социализация* – предъявление модели, созданной индивидуально, в паре, в группе, всем участникам мастерской.

5. *Аффиширование* – презентация модели (продукта) обучающегося.

6. *Разрыв* – психологическое состояние участника мастерской, при котором ему внезапно открывается новое видение предмета, закона, явления, образа, отношения, это внутреннее осознание несоответствия своего старого знания новому, желание углубиться в проблему, сверить новые знания с литературным или научным источником.

7. *Рефлексия* – осознание собственных мыслей, чувств и поступков или отражение ощущений, возникающих у участников в ходе мастерской.

Говорить об эффективности мастерской можно при соблюдении следующих **условий**:

- индуктор вызвал интерес обучающихся, обеспечил мотивацию дальнейшей учебной деятельности;
- построение новых знаний опиралось на имеющийся у обучающихся личный жизненный опыт, участники мастерской сопоставляли собственные ответы с культурными аналогами;
- имел место диалог всех участников мастерской;
- была обеспечена самостоятельность и свобода обучающихся в выборе способов выполнения заданий, во мнениях и суждениях, в построении объяснений изучаемых фактов, явлений;
- отсутствовали оценочные высказывания руководителя мастерской (учителя), навязывание своего мнения, подчинение авторитетам.

Результатом работы мастерской является не только реальное знание, но и сам процесс получения этих знаний, важнейшие качества которого – сотрудничество и совместное творчество.

### **5.2.2. Семинар-дискуссия**

*Семинар-дискуссия* (групповая дискуссия) является процессом диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем [57].

На семинаре-дискуссии старшеклассники и студенты учатся точно выражать мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию оппонента. При такой форме работы у обучающихся есть возможность самостоятельно строить свою деятельность, что обуславливает высокий уровень интеллектуальной и личностной активности, включенность в процесс учебного познания.

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются обучающимися на предыдущих занятиях и в процессе самостоятельной работы.

Успешность семинара-дискуссии во многом зависит от его правильной организации. Данная форма работы может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, затем выделяются главные идеи, они обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения. В другом случае семинар-дискуссия отражает реальные позиции людей, участвующих в научных или иных дискуссиях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта и т. д. (в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель). Если обучающийся назначается на роль ведущего, он получает все полномочия преподавателя по организации семинара-дискуссии: поручает кому-то из товарищей сделать доклад по теме семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью отношений в процессе общения и т. д.

### **5.2.3. Деловая игра**

*Деловая игра* – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия.

Игра является эффективным методом обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. С ее помощью можно оп-



ределить уровень деловой активности обучающегося, наличие у него тактического и(или) стратегического мышления; скорость адаптации в новых условиях (включая экстремальные); способность оценивать собственные возможности и выстраивать соответствующую линию поведения; способность прогнозировать развитие процессов, анализировать возможности и мотивы других людей и влиять на их поведение; характерный для обучающегося стиль руководства, ориентацию при принятии решений на игру «на себя» или в интересах команды и многое другое. Деловая игра позволяет найти решения сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения, стимулирования творческой активности участников как с помощью специальных методов работы (например, методом «мозгового штурма»), так и с помощью психологов, обеспечивающих продуктивное общение.

**Психолого-педагогические принципы организации деловой игры:**

1) *имитационное моделирование* конкретных условий и динамики профессиональной деятельности студента (служебных, социальных и личностных связей). Реализация этого принципа является необходимым условием учебной игры;

2) *совместная деятельность*. В деловой игре этот принцип реализуется посредством вовлечения в познавательную деятельность нескольких участников. Он требует от разработчика выбора и характеристики ролей, определения их полномочий, интересов и средств деятельности. При этом выявляются и моделируются наиболее характерные виды профессионального взаимодействия должностных лиц;

3) *диалогическое общение*. Соблюдение этого правила – необходимое условие достижения учебных целей;

4) *двуплановость* – процесс развития реальных личностных характеристик специалиста в «мнимых» (игровых) условиях. Разработчик ставит перед обучающимися двоякого рода цели, отражающие реальные и игровые задачи учебной деятельности;

5) *проблемность* содержания имитационной модели и процесса ее развертывания в игровой деятельности. Соблюдение этого принципа способствует формированию у обучающихся познавательных и профессиональных мотивов и интересов – воспитанию системного мышления специалиста, включающего целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире; передаче представления о профессиональной

деятельности с учетом эмоционально-личностного восприятия; обучению коллективной мыслительной и практической работе, формированию умений и навыков социального взаимодействия и общения, навыков индивидуального и совместного принятия решений; воспитанию ответственного отношения к делу, уважения к социальным ценностям и установкам коллектива и общества в целом; приобретению навыков моделирования.

Деловая игра представляет собой моделирование процесса деятельности руководящих работников и специалистов, реализацию процесса «цепочки» решений. Моделируемая система рассматривается как динамическая, это приводит к тому, что игра не ограничивается решением одной задачи, а требует «цепочки» решений: решение, принимаемое участниками игры на первом этапе, воздействует на модель и изменяет ее исходное состояние, на основе полученной информации вырабатывается решение на втором этапе игры и т. д.

#### **Основные признаки деловой игры:**

- распределение ролей между участниками игры;
- различие ролевых целей при выработке решений, что способствует возникновению противоречий между участниками, конфликта интересов;
- наличие управляемого эмоционального напряжения;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива;
- коллективная выработка решений участниками игры;
- многоальтернативность решений;
- наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

#### **5.2.4. Социально-психологический тренинг**

Под *социально-психологическим тренингом* понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом подразумевается использование специфических форм сообщения знаний, обучения навыкам и умениям в сферах общения, деятельности, личностного развития и коррекции поведения [4].

**Цели тренинговой работы** отражают ее многосторонность (отметим также, что в данном случае разнообразие целей обусловлено существованием множества подходов к пониманию тренинга, которые сильно от-

личаются друг от друга). Можно выделить общие цели, объединяющие различные по направленности и содержанию тренинговые группы:

- исследование психологических проблем участников группы и оказание помощи в их решении;
- улучшение субъективного самочувствия участников группы и укрепление их психического здоровья;
- изучение психологических закономерностей механизмов и эффективных способов межличностного взаимодействия;
- развитие самосознания и навыков самоисследования у участников группы для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений;
- содействие процессу личностного развития участников группы, реализации их творческого потенциала, достижению ими оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

**Тренинг** – это форма специально организованного обучения для самосовершенствования личности, в ходе которого решаются следующие **задачи**:

- овладение социально-психологическими знаниями;
- развитие способности познания себя и других людей;
- осознание собственной значимости, ценности, формирование положительной Я-концепции.

*Задача группы социально-психологического тренинга с подростками* – помочь каждому из них выразить себя, а для этого сначала нужно научиться себя воспринимать и понимать.

**Самовосприятие личности** осуществляется следующим образом:

1. Восприятие себя через соотнесение себя с другими, т. е. человек рассматривает другого в качестве модели, удобной для наблюдения и анализа, как бы со стороны. Групповые занятия предоставляют возможность сопоставить себя с другими членами группы.

2. Самовосприятие через восприятие себя другими, т. е. человек использует информацию, передаваемую ему окружающими. Это так называемый механизм обратной связи, который позволяет участнику группы узнать мнение окружающих о своей манере поведения, о чувствах, которые испытывают люди, вступая с ним в контакт.

3. Восприятие себя через результаты собственной деятельности, т. е. человек сам оценивает то, что он сделал. В группе тренинга осуществляются постоянное определение уровня самооценки каждого участника и его необходимая коррекция.

4. Восприятие себя через наблюдение собственных внутренних состояний, т. е. человек осмысливает, проговаривает, обсуждает с окружающими свои переживания, эмоции, ощущения, мысли. Одно из принципиальных отличий тренинга от других форм работы заключается в возможности проникновения в свое Я, в получении опыта понимания своего внутреннего мира.

5. Восприятие себя через оценку собственного внешнего облика, т. е. человек изучает свое тело, свое физическое Я. В ходе тренинга участники учатся принимать свой внешний облик таким, какой он есть, и, приняв его, развивать себя и свои возможности.

Обозначим **преимущества групповой работы** по сравнению с индивидуальной:

- групповой опыт помогает решению межличностных проблем – подросток избегает непродуктивного замыкания в самом себе и не остается один на один со своими трудностями, обнаруживает, что его проблемы не уникальны, что и другие переживают сходные чувства;

- группа отражает общество в миниатюре, делает очевидным такой скрытый фактор, как давление партнеров. В группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни, что дает подросткам возможность увидеть и проанализировать в психологически безопасных условиях закономерности общения и поведения сверстников и самих себя, не очевидные в житейских ситуациях;

- возможность получения обратной связи от участников со сходными проблемами, ведь в реальной жизни далеко не все люди имеют шанс получить искреннюю, безоценочную обратную связь, позволяющую увидеть свое отражение в глазах других людей;

- в группе подростки могут идентифицировать себя с другими, «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя, для знакомства с новыми эффективными способами поведения, применяемыми кем-то другим, возникающие в результате этого эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания;

- взаимодействие в группе создает напряжение, которое помогает прояснить психологические проблемы каждого. Психологическое напряжение в группе играет конструктивную роль. Задача психолога – не дать напряжению выйти из-под контроля и разрушить продуктивные отношения в группе;

- группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания – эти процессы не могут быть полными без участия других

людей. Открытие себя другим и самому себе позволяет понять себя и повысить уверенность в себе.

Результативность социально-психологического тренинга зависит от соблюдения в группе ряда важных **принципов**:

1. *Ненасильственность общения.* При объяснении правил игры, при выборе ведущего психолог должен исходить из желания детей, избегать принуждения. Иногда подростки навязывают друг другу какие-либо действия, тогда психологу приходится блокировать эти попытки. Необходимо избегать выражений, содержащих слова «должен» и «обязан», и побуждать подростков заменять их словами «хочу» и «могу».

2. *Самодиагностика, самораскрытие детей,* осознание и формулирование ими лично значимых проблем. В содержании занятий предусматриваются упражнения и процедуры, помогающие подростку познавать себя, особенности своей личности.

3. *Положительный характер обратной связи.* В тренинге необходимо использовать положительную обратную связь, которая помогает ребенку преодолеть застенчивость, повысить самооценку и снять напряжение. По ходу игры и обязательно в конце каждой игры выражается благодарность всем участникам. Большинство подростков в группах очень ранимы. Поэтому психолог должен решительно пресекать их попытки создать негативную обратную связь.

4. *Неконкурентный характер отношений.* В группе необходимо создать атмосферу доверия, психологической безопасности, обеспечить максимальный психологический комфорт каждому участнику. Поэтому все игры строятся и организуются так, чтобы свести к минимуму конкуренцию, соревновательные моменты. Дети, пришедшие на тренинг, характеризуются неуверенностью в себе, повышенной тревожностью, неспособностью адекватно реагировать на собственную неуспешность. В ходе игры необходимо подчеркнуть ценность, уникальность каждого ребенка, его отличие от других. Это один из важных критериев отбора игр.

5. *Минимизация лабилизации и ее опосредованность.* Для участника тренинга лабилизация – это средство познания собственных несовершенств. У трудных подростков эта фаза может способствовать снижению самооценки, повышению тревожности, укреплению внутренних барьеров.

Поэтому тренинг строится так, чтобы дети получали косвенную, опосредованную лабилизацию в минимальных дозах:

- через осознание существования других, отличных от собственного, способов поведения;
- наблюдение успешности этих способов;
- через идентификацию с психологом и успешными членами группы.

6. *Дистанцирование и идентификация.* Ситуация неуспешности может стать причиной отказа подростка от игры или вообще от участия в тренинге. В таких случаях необходимо помочь ему дистанцироваться от неудачи, например, приписав затруднение его герою. Психолог помогает детям идентифицироваться с их успехом, перенося положительную обратную связь с отдельных поступков на личность ребенка. Например, вместо фразы «Ты хорошо сообразил, догадался, придумал» психолог говорит: «Ты такой сообразительный, догадливый, изобретательный».

7. *Включенность.* Психолог в тренинге выполняет роль участника всех игр, исключая те случаи, когда необходимо следить за временем или регулировать ход игры, а также обеспечивать безопасность в играх с закрытыми глазами. Участвуя в игре, психолог своим примером помогает включиться в нее детям, помогает им осознать, что игры в тренинге проводятся не столько для развлечения, сколько для обучения. В ходе тренинга психолог вносит в игру коррективы в зависимости от поведения участников.

8. *Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер.* Для тренинга характерен высокий эмоциональный накал – дети искренне переживают происходящие в группе события. Это помогает им настроиться на откровенное общение. Тренинг активизирует и интеллектуальные аналитические процессы. Главная форма интеллектуальной деятельности на тренинге – групповая дискуссия, используемая на протяжении всего занятия.

Тренинг окажется максимально продуктивным, если будет ориентирован на самого подростка, на поддержание совместной ответственности, а работа по направлению внимания, мышления детей на определенные идеи или стороны поведения, по установлению связи между детьми и психологом будет вестись постоянно и грамотно.

Большое значение при проведении социально-психологического тренинга с подростками имеет поведение психолога (ведущего), которое определяется в том числе теоретической ориентацией психолога как человека. Именно личность ведущего является важнейшим фактором, опреде-

ляющим успешность тренинга. Развивающий, оздоравливающий эффект возникает в тренинговой группе в результате создания атмосферы эмпатии, искренности, самораскрытия и особых теплых взаимоотношений между членами группы и психологом.

**Основные задачи психолога при работе с группой подростков:**

- побуждение подростков к общению, активности, эмоциональным реакциям, обсуждению и анализу, а также к разбору предложенных тем;
- создание в группе условий для полного раскрытия детьми своих проблем и эмоций в атмосфере взаимного принятия, безопасности, поддержки и защиты;
- разработка и поддержание в группе определенных норм, проявление гибкости в выборе директивных или недирективных техник воздействия.

### **5.2.5. Психолого-педагогический консилиум**

Одной из важнейших задач современной психологической службы в образовании является психолого-педагогическая коррекция отклонений поведения несовершеннолетних и вневрачебная помощь трудным детям и подросткам.

«Столкновение мира ребенка или подростка с миром взрослых, с требованиями, которые к нему на каждом шагу предъявляются, не всегда проходит для него безболезненно» [49, с. 81]. В подростковом возрасте происходит ломка многих представлений и установок, меняются потребности, привычки, поведение, появляется неуверенность в себе и уменьшается доверие к воспитателям. На смену одним чувствам и привязанностям приходят другие, которые могут изменить в худшую сторону характер подростка, его поведение, поступки.

Трудный подросток нуждается в поддержке, помощи и понимании взрослых, которые чаще всего и являются причиной отклоняющегося поведения несовершеннолетнего.

*Психолого-педагогический консилиум* – одна из организационных форм деятельности психолога в образовании. В рамках консилиума происходят разработка и планирование психолого-педагогического сопровождения обучающегося или ученических групп. На педагогический консилиум выносятся информация об отдельном ребенке, классе, группе, доступная всем участникам образовательного процесса (классному руководителю,

медицинскому работнику, психологу, социальному педагогу, дефектологу и др.). На основе целостного видения проблемы участники педагогического консилиума разрабатывают общую психолого-педагогическую стратегию работы с группой, классом или отдельным обучающимся.

Медицинский термин «консилиум» (от лат. *consilium* – совещание, заседание) – совещание врачей одной или нескольких специальностей, которые собираются для выяснения вопроса о характере заболевания, методах и способах лечения больного, – давно уже используется другими науками, включая педагогику и психологию.

Психолого-педагогические консилиумы выполняют диагностико-прогностическую, коррекционную, информационно-просветительскую функции и функцию научного обеспечения и координации процесса здоровьесбережения в образовательном пространстве. Их деятельность направлена на создание в образовательной организации информационного фонда, содержащего сведения о физическом состоянии воспитанников; информирование субъектов образовательного процесса о результатах мониторинга; выявление и анализ причинно-следственных связей между физическим состоянием детей и воздействием факторов окружающей среды; прогнозирование, определение неотложных и долгосрочных мероприятий по предупреждению и устранению негативных воздействий на здоровье школьника; психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольной образовательной организации и семье.

**Цели психолого-педагогического консилиума** – диагностика психологического статуса обучающегося (особенности развития его психики, склада личности, характера, темперамента, условий обучения, семейного воспитания, состояния здоровья, социального статуса в учебном коллективе и в среде неформального общения, проблемы самоутверждения и т. д.), а также оказание помощи родителям, педагогам, самому обучающемуся.

Психологический консилиум необходим для обнаружения и правильного анализа психологического дефекта развития подростка. Для этого прежде всего необходимо выявить механизм и причины существующих нарушений поведения, выделить ведущий психологический дефект. Правильное понимание причин отклоняющегося поведения, его мотивов, индивидуальных особенностей ребенка или подростка, в свою очередь, позволяет обосновать пути их коррекции и компенсации.



**Предметом психологической диагностики поступков** являются отклонения в поведении ребенка или подростка и их причины.

**Задачи психолого-педагогического консилиума [49]:**

1. *Оценка состояния развития несовершеннолетнего:* познавательной (памяти, речи, восприятия, внимания и др.), эмоциональной, поведенческой, коммуникативной сфер. Обычно учитывают:

а) возможность самостоятельного контроля своей психической деятельности или же необходимость его организации со стороны взрослых;

б) степень сформированности и организации целесообразного поведения;

в) понимание несовершеннолетним несоответствия полученных результатов ожиданиям;

г) выбор действий по исправлению допущенных ошибок, свидетельствующий об уровне познавательного развития.

2. *Психологическая классификация отклонения* – выявление центральной причины, препятствующей нормальному осуществлению деятельности или нарушающей взаимодействие подростка с ближайшим окружением. К таким причинам можно отнести следующие: отставание в интеллектуальном развитии, которое существенно снижает возможность усвоения учебного материала, норм и правил поведения; адаптация к учебному коллективу; причины органического характера (двигательная и эмоциональная расторможенность, неумение сосредоточиться, плохая переключаемость, повышенная утомляемость) и др.

Целая группа различных нарушений может возникать и вследствие неблагоприятных социальных факторов развития и воспитания несовершеннолетнего. В этих случаях необходимо диагностировать наличие следующих моментов: существование невротических реакций; конфликты с окружающими людьми, особенности понимания и осознания подростком этих конфликтов; стиль поведения в конфликте; характер психологической защиты, самооценки и эмоционального реагирования в ситуациях фрустрации; психологические особенности родителей или учителей, их стиля воспитания и реагирования на конфликтное поведение несовершеннолетнего (прил. 9).

3. *Определение природы отклоняющегося развития и поведения.* Нужно выявить, является ли отклонение в поведении подростка следствием отставания в интеллектуальном, психическом или физическом развитии. Чем

сильнее выражено отставание, тем труднее корректируются отклонения в поведении. Другими причинами отклоняющегося поведения несовершеннолетнего могут быть жажда самоутверждения любым путем, особенности подросткового возраста.

4. *Прогнозирование развития и поведения.* Для этого особенно важно определить способности обучающегося к учебе, правильному поведению и переносу приобретенных навыков в новые поведенческие ситуации.

5. *Определение оптимальных путей помощи трудному ребенку или подростку.* Это может быть работа с родителями, составление программы индивидуальной помощи в обучении или работы над собой, психологическая коррекция отклонений в характере и эмоциональной сфере.

Психологу, участвующему в работе психолого-педагогического консилиума, для диагностики и устранения причин отклонений в психическом развитии обучающегося необходимо учитывать факторы, из-за которых у ребенка или подростка сформировался дефект психического развития (наследственность, неблагоприятная обстановка в семье, учебном заведении, заболевания, травмирующие роды и т. д.), и факторы, которые способствуют сохранению этого дефекта. Он также должен соотносить состояние психического развития несовершеннолетнего с возрастными особенностями развития, которые обусловлены личностным складом подростка и влиянием семьи, учебного коллектива и среды неформального общения.

Для того чтобы в результате психолого-педагогического консилиума можно было решить одну из важных задач – диагностировать отклонение в поведении и развитии, необходимо знать, какое поведение ребенка или подростка является отклонением от нормы.

Для оценки возможного отклонения в поведении используются следующие **критерии** [49]:

1. *Нормативы*, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка или подростка. Ряд особенностей поведения является нормальным только для детей определенного возраста. Например, чужая игрушка, принесенная пятилетним ребенком, не заставит родителей очень сильно переживать по этому поводу, так как в этом возрасте дети еще очень плохо ориентируются в таких понятиях, как «мое» и «чужое». Однако у подростка, берущего без разрешения чужие вещи, такое поведение будет считаться отклонением от нормы.

2. *Длительность сохранения расстройства поведения.* При исследовании детей любого возраста у многих часто обнаруживается наличие страхов, апатии, утомляемости или других неприятных расстройств. Однако случаи длительного сохранения этих состояний редки. Так, например, почти каждый ребенок или подросток переживал нежелание ходить в школу. Это может быть единственный раз в жизни ребенка или длиться несколько недель. Сохраняющееся же многие месяцы и даже годы нежелание ходить в школу, естественно, вызывает тревогу.

3. *Жизненные обстоятельства.* Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей – явление обычное и нормальное. Во всех случаях очень важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка или подростка. Несовершеннолетние остро реагируют на конфликты между родителями, распад семьи, что отражается в их поведении.

4. *Социокультурное окружение.* При дифференциации нормального и аномального поведения ребенка или подростка необходимо учитывать его непосредственную социокультурную среду. Очень важно с пониманием относиться к культурным различиям, которые существуют в обществе.

5. *Степень нарушения поведения.* Более внимательно следует изучать тех детей и подростков, у которых часто встречаются эмоциональные и поведенческие расстройства, неадекватные ситуациям.

6. *Тип симптома отклоняющегося поведения.* Симптомы отклоняющегося поведения могут быть обусловлены неправильным воспитанием несовершеннолетнего или же психическими расстройствами (пример – агрессивное поведение).

7. *Тяжесть и частота симптомов.* Важно выяснить частоту проявления часто повторяющихся симптомов отклоняющегося поведения (нервные тики, вспышки ярости и т. д.) и представить себе реальную картину нарушения. В чем состоит отклонение в поведении: в минутной вспышке ярости, агрессивности, длительном крике, разрушительных действиях? Также важно выяснить, повторяются ли симптомы только в экстремальных ситуациях или происходят каждый день.

8. *Изменение поведения.* Анализируя поведение ребенка или подростка, следует сравнивать его не только с тем, которое характерно детям или подросткам вообще, но и с тем, которое является обычным для данного несовершеннолетнего. Необходимо учитывать те формы поведения, которые обычно не свойственны для данной личности. Например, если живой, под-

вижный, активный подросток становится вялым, пассивным, апатичным, снижаются его успехи в учебе, исчезает интерес к сверстникам и происходящему вокруг, то это может быть симптомом серьезного заболевания.

Таким образом, решая вопрос об отклонении в поведении, следует принимать во внимание все вышеназванные критерии: только на основе диагностических процедур и статистического анализа можно выявить, насколько отклонение от нормы нарушает развитие.

После того, как будут учтены все перечисленные критерии, можно приступить к основной цели психолого-педагогического консилиума – диагностике.

Важный этап диагностики – *постановка диагноза*, т. е. определение природы психического расстройства или отклонения в поведении, обнаруженного в соответствии с вышеназванными критериями.

Выделяют **пять аспектов диагностики**:

- 1) психолого-педагогический синдром;
- 2) уровень интеллектуального развития;
- 3) биологические факторы отклоняющегося поведения;
- 4) социально-психологические факторы отклоняющегося поведения;
- 5) нарушения развития.

Диагноз, построенный на основе этой схемы, должен содержать информацию о проблемах несовершеннолетнего по всем пяти пунктам.

Выделяют **четыре основные функции психолого-педагогического консилиума**:

1. *Функция социального контроля* включает в себя организацию работы тех лиц, которые призваны осуществлять контроль за поведением подростка до его исправления, а также разработку рекомендуемых классному руководителю, родителям, инспекции по делам несовершеннолетних, общественному воспитателю, педагогу-организатору по месту жительства обучающегося мер по работе с ним. Психолого-педагогический консилиум призван сделать так, чтобы такой сильнодействующий на личность способ, как наказание, не ожесточил подростка, не подорвал его веру в свои возможности, а побудил к работе над собой и вызвал желание преодолеть сложившийся конфликт в интересах общества и коллектива.

2. *Функция социальной поддержки* подразумевает оказание помощи обучающемуся в преодолении трудностей, которые отрицательно сказываются на формировании его личности и с которыми он не в состоянии

справиться самостоятельно. Психолого-педагогический консилиум дает рекомендации педагогам и организациям, которые занимаются социальной поддержкой воспитанника.

3. *Функция педагогической реабилитации* заключается в проведении системы мер, направленных на разрешение внутреннего конфликта обучающегося, на его реабилитацию. Консилиум помогает увидеть и использовать лучшие стороны подростка, опереться на них в воспитательной работе.

4. *Психопрофилактическая функция* предполагает осуществление комплекса мероприятий по охране здоровья, повышению работоспособности, снижению конфликтности обучающихся. В процессе психопрофилактической работы психолого-педагогический консилиум осуществляет следующие мероприятия:

- по запросам учителей изучает интеллектуальные, личностные, эмоционально-волевые особенности обучающихся, их интересы, склонности;
- предлагает педагогам и родителям методы воспитания, формы занятий с подростками для ликвидации пробелов в учебе;
- совместно с учителями и родителями намечает программу индивидуальной работы с несовершеннолетним для повышения его самооценки и улучшения адаптации к коллективу;
- проводит консультации для педагогов, родителей и самих обучающихся в целях предотвращения конфликтных ситуаций, дает программу по самовоспитанию.

**В состав психолого-педагогического консилиума** входят высококомпетентные специалисты: педагоги, психологи, медики, психиатры, наркологи, логопеды, работники полиции, наставники, общественные воспитатели.

*Руководитель консилиума* отвечает за его организацию: обеспечивает систематичность работы, формирует состав членов консилиума, приглашает родителей и обучающихся, контролирует выполнение рекомендуемых мер. Руководителем консилиума может быть один из представителей администрации учебного заведения.

*Секретарь консилиума*, или инструктор, обеспечивает содержательную сторону консилиума: организует сбор необходимых данных, контролирует (или сам производит) запись в дневнике наблюдений за обучающимися, составляет характеристики на них, помогает классному руководителю, готовит списки несовершеннолетних, нуждающихся в помощи, поддерживает связь с членами консилиума.

*Школьный врач* информирует о состоянии здоровья обучающегося, о необходимых оздоровительных мероприятиях, по рекомендации консилиума осуществляет функцию психопрофилактики, дает направление к специалистам, контролирует соблюдение режима труда и отдыха.

*Инспектор по делам несовершеннолетних* предоставляет информацию об обучающемся, который состоит на учете, его связях на улице, роли в среде неформального общения, о результатах проведенной работы и принятых мерах. По просьбе консилиума осуществляет за подростком контроль, принимает меры по расформированию неформальных подростковых групп, деактуализации лидера, выявляет взрослых, способствующих противоправному поведению несовершеннолетних, держит под контролем ситуацию на своем участке и в учебном заведении.

*Специалист-консультант* приглашается по мере необходимости. Это может быть нарколог, логопед, психоневролог, психиатр. Он помогает в постановке психолого-педагогического диагноза и выработке рекомендаций.

*Психолог* учебного заведения является основным организатором и участником консилиума. Он несет персональную профессиональную ответственность за точность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических и коррекционных методов, ход и результаты работы с обучающимися, обоснованность даваемых рекомендаций. Он оказывает помощь учителям, родителям и подросткам советом и рекомендациями.

*Классный руководитель* готовит характеристики на обучающихся, формулирует возникшие затруднения в работе с несовершеннолетним, ставит задачи перед консилиумом, заполняет дневник наблюдений.

*Представитель общественности* – желательный участник консилиума; он призван помочь осуществить координирующую функцию психолого-педагогического консилиума.

Традиционна следующая **организация работы консилиума**. Заседания проводятся один-два раза в месяц. Деятельность психолого-педагогического консилиума начинается еще до начала учебного года – совместно с администрацией школы психолог составляет план на год, списки обучающихся, которых необходимо диагностировать, намечает основные направления работы специалистов.

Каждое заседание проводится в три этапа:

1) изучение полученных материалов о несовершеннолетнем (диагностических данных, сведений от людей, занимающихся с подростком, характеристики, составленной классным руководителем), уточнение информации;

2) беседа с родителями несовершеннолетнего без его присутствия, разговоры с самим несовершеннолетним, представителями родительского комитета или классного коллектива;

3) обмен мнениями, постановка диагноза и определение задач по контролю, поддержке, реабилитации и психопрофилактике, заполнение соответствующей графы в дневнике наблюдений.

Обсуждение одного обучающегося длится в среднем не менее часа. Очень важно правильно распределить роли ведущего заседания консилиума и ведущего диагностического собеседования с несовершеннолетним и его родителями. Чаще всего роль ведущего диагноста осуществляет психолог, так как именно он должен уметь наладить психологический контакт с подростком, снимать напряжение, правильно формулировать вопросы и корректно относиться к родителям, обучающемуся и их проблемам.

При подготовке психологов в образовании полезно использовать игру «Психолого-педагогический консилиум». Рассмотрим **методику** ее проведения.

*Цели занятия:*

- формирование научного понимания проблемы отклоняющегося поведения;
- выработка навыков постановки психолого-педагогического диагноза.

*Задачи:*

- освоить методы и приемы установления психологического контакта, изучения личности подростка;
- выработать теоретическое понимание проблемы отклоняющегося поведения, рассмотрев различные точки зрения специалистов.

Игра стимулирует участников к поиску оптимальных решений в случае отклоняющегося поведения, дает возможность понять причины его возникновения.

Перед проведением игры необходимо выбрать один из предложенных тезисов (антитезисов) для обсуждения проблемы [49]:

- У подростка есть проблемы, которые приводят к отклоняющемуся поведению.
- Подросток сам виноват в своих проблемах или существуют очень важные причины психологического, медицинского, средового плана?
- Если выявлено отклоняющееся поведение, то в чем его суть, как оно сказывается на развитии несовершеннолетнего?
- Причин отклоняющегося поведения так много, что они требуют специального учета и изучения в процессе обучения и воспитания.

- Неблаговидный поступок (например, кража) один, а мотивы могут быть разными. О чем важно помнить при назначении наказующих санкций?

- Принятые методы подхода к анализу отклоняющегося поведения обеспечивают эффективные приемы педагогического воздействия.

- Принятые меры приносят несовершеннолетнему не пользу, а вред.

Для проведения ролевой игры «Психолого-педагогический консилиум» необходимо распределить между студентами роли («трудный подросток», «мать», «отец», «ведущий», «классный руководитель», «психолог», «инспектор по делам несовершеннолетних», «представитель от родительского комитета», «секретарь», «врач», «психиатр» и т. д.), разъяснить им их функции. Остальные студенты составляют экспертную группу, их задача – фиксировать ошибки, допущенные участниками игры, и анализировать их в следующих аспектах:

- удалось ли установить психологический контакт с «подростком», его «родителями»;

- правильно ли составлена характеристика «классным руководителем»;

- корректно и грамотно ли задавались вопросы в ходе игры;

- удалось ли установить причины отклоняющегося поведения и мотивы поступка «подростка»;

- правильно ли поставлен диагноз и насколько верны намеченные пути воспитательного воздействия на несовершеннолетнего.

### ***Домашнее задание***

1. Проанализируйте следующую педагогическую ситуацию.

Сергей И., 16 лет, учится в СПТУ на первом курсе. Его поведение не вызывало беспокойства только первые два месяца. Последние полгода Сергей систематически пропускает занятия, не аттестован по многим предметам, училище посещать отказывается. Со слов матери, он неделями не ночует дома, не прислушивается к мнению родителей, хоть те пытаются контролировать каждый его шаг, дают советы даже при выборе друзей, бывало, что за промах наказывали физически. Однако на такие действия Сергей реагирует грубостью, выпивает, уносит из дома вещи. В некоторые моменты затянувшихся конфликтов бывает практически невменяем, его трудно успокоить, нарушены сон и аппетит, начинает обостряться давняя болезнь – ночной энурез.



Родители и педагоги, исчерпав все свои возможности, просят направить Сергея в специальное училище для принудительного воспитания и обучения, иначе он может совершить не только правонарушение, но и преступление.

**Рекомендации по выполнению задания.** Обсуждение ситуации стоит провести в форме консилиума (роли распределяются заранее) [49].

Открывает заседание «ведущий» психолого-педагогического консилиума. Он знакомит присутствующих с программой заседания, информирует о том, сколько несовершеннолетних присутствует, по какому поводу, а также представляет участников консилиума друг другу, если на него приглашены новые лица или специалисты по той или иной проблеме. Далее он предоставляет слово «классному руководителю», который должен был заранее подготовить на «трудного подростка» подробную характеристику, отражающую черты его характера, интересы, отношения к учебе, состояние здоровья, взаимоотношения с родителями, одноклассниками, с членами референтной группы и раскрывающую его проблемы (насколько это возможно) относительно адаптации и самоутверждения, отношения к самому себе и т. д. Другими словами, «классный руководитель» раскрывает личность своего ученика и выносит предположения относительно мотивов его поступков.

Затем «ведущий» приглашает «родителей» несовершеннолетнего. «Психолог» и другие участники консилиума в доброжелательной, тактичной и корректной манере выясняют условия и характер развития подростка (начиная с особенностей протекания беременности и родов), трудности, возникающие у «родителей» на разных этапах формирования личности их ребенка, их позицию, степень понимания проблем сына и отношение к этим проблемам. Разъяснение и рекомендации «родителям» даются в конце консилиума.

После беседы с «родителями» приглашают самого «трудного подростка». Он должен быть равноправным собеседником взрослых. Студенты и другие участники игры могут заранее обсудить, как и где усадить несовершеннолетнего, чтобы не создавать для него лишнего напряжения (может быть, поставить стул таким образом, чтобы подросток не находился под прямым прицелом пристальных взглядов незнакомых ему людей).

В мягкой и доверительной манере «ведущий» объясняет несовершеннолетнему намерения взрослых, причину его приглашения на консилиум.

Далее участники психолого-педагогического консилиума обсуждают возникшую проблему и выносят свои заключения на общее обсуждение.

2. Составьте психолого-педагогическую характеристику на подростка, которого Вы знаете и у которого существуют проблемы в школе.

3. Проведите диагностику склонности к отклоняющемуся поведению (прил. 10), опишите полученные результаты исследования, составьте заключение.

4. Разработайте занятие-тренинг «Уверенность в себе» для подростков.

5. Проведите диагностику межличностных отношений (прил. 11) по следующему плану:

1) опишите общие особенности своего реального Я, укажите, преобладание какой группы тенденций наиболее выражено;

2) проанализируйте индивидуальные особенности 3–4 более выраженных тенденций, их проявление и влияние на межличностные отношения;

3) опишите зоны конфликтности, укажите, в чем и как проявляется расхождение Я-идеального и Я-реального;

4) выявите и проанализируйте тенденции саморазвития и самокоррекции (разница между Я-идеальным и Я-реальным 3 балла и менее);

5) составьте заключение.

### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Перечислите формы коллективной психолого-педагогической деятельности.

2. Дайте характеристику педагогической мастерской как коллективной форме психолого-педагогической деятельности.

3. Каковы цели, задачи деловой игры?

4. Что такое психолого-педагогический консилиум? Каково его назначение?

5. Назовите функции психолого-педагогического консилиума.

6. Какие специалисты входят в состав психолого-педагогического консилиума?

7. Назовите основные причины отклоняющегося поведения.

8. Перечислите функции и задачи психолога в образовании при проведении социально-психологического тренинга.

9. Расскажите о принципах работы тренинговой группы.

## **Список рекомендуемой литературы**

*Анн, Л. Ф.* Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с. Текст: непосредственный.

*Бараковская, Н. И.* Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в педагогическом процессе: практическое пособие для учителей школ и студентов вузов / Н. И. Бараковская. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 35 с. Текст: непосредственный.

*Практикум по психологии профессиональной школы* / под общ. ред. Э. Ф. Зеера. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 115 с. Текст: непосредственный.

*Профилактика социально опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений* / авт.-сост. Е. Ю. Ляпина. Волгоград: Учитель, 2007. 237 с. Текст: непосредственный.

*Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение* / авт.-сост. И. В. Чумаков. Волгоград: Учитель, 2008. 462 с. Текст: непосредственный.

*Психология педагогического взаимодействия: учебное пособие* / под ред. Я. Л. Коломинского. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с. Текст: непосредственный.

*Психолого-педагогический практикум: учебное пособие* / сост. А. К. Быков. Москва: Сфера, 2006. 128 с. Текст: непосредственный.

*Шахматова, О. Н.* Практикум по социальной психологии: учебное пособие / О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 186 с. Текст: непосредственный.

## Тема 6. СОСТАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА И АВТОПОРТРЕТА

*Цель занятия* – овладение методикой составления психологического портрета и автопортрета.

*Задачи:*

- 1) актуализировать психологические знания в области составления психологического портрета;
- 2) овладеть навыками составления психологического портрета.

*Ключевые слова:* психологический портрет, личностная рефлексия, структура личности, типология личностных черт.

### 6.1. Основные теоретические положения

Одна из важных задач психолога – составление психологического портрета. Каждый психолог в общении с клиентом в процессе консультирования составляет для себя его психологический портрет [47].

Целесообразно определить общую схему составления психологического портрета, а также обозначить комплекс методик, позволяющих выявить психологические особенности личности. Необходимо использовать простые в обработке методы, чтобы можно было бы составить психологический автопортрет, углубить личностную рефлексия, улучшить психологическое самочувствие, сформировать оптимальные стратегии своей жизни.

Общая схема составления психологического портрета и автопортрета может быть основана на структуре личности, предложенной К. К. Платоновым [45]. Она представляет собой иерархию четырех подструктур: биопсихические свойства, психические процессы, социальный опыт, направленность личности (табл. 1).

*Биопсихические свойства* определяются силой нервных процессов. Они обусловлены физиологическими и морфологическими особенностями мозга и практически не зависят от социальных факторов.

*Психические процессы* связаны с индивидуальными характеристиками памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, воли. Этот порядок не случаен, так как психическая память развивается на основе физиологической и генетической памяти, и без нее не могли бы существовать

или развиваться другие формы отражения. Значительную роль в формировании психических процессов играют биологические факторы.

*Социальный опыт* оказывает заметное биологическое влияние и включает в себя биологически обусловленные свойства личности. Эту подструктуру также называют индивидуальной культурой.

*Направленность* объединяет черты личности, которые не являются врожденными, а отражают индивидуально преломленное групповое общественное сознание. Направленность может быть названа социально обусловленной подструктурой – она формируется путем воспитания.

Таблица 1

Структура личности по К. К. Платонову

Подструктура	Содержание подструктуры
Направленность личности	Убеждения Мировоззрение Идеалы Склонности Интересы Желания Социальные установки Ценностные ориентации
Социальный опыт	Привычки Умения Навыки Знания
Психические процессы	Память Эмоции Внимание Ощущения Мышление Воображение Воля
Биопсихические свойства	Темперамент Пол Возраст Патология

Направленность – значимость для человека тех или иных жизненных целей и ценностные ориентации, которыми он руководствуется в своей жизни.

*Ценности* – значимые для личности материальные, социальные объекты, духовная деятельность человека и ее результаты, которым он придает особый положительный жизненный смысл.

*Ценностные ориентации* – отношение человека к высоко значимым социальным явлениям – ценностям.

## **6.2. Типология психологических характеристик**

Психологический тип выделяется на основе преобладания тех или иных черт индивидуальности. На каждом уровне, описанном К. К. Платоновым, можно представить соответствующую типологию психологических характеристик.

**Первый уровень** – это темпераментальная типология, состоящая из параметров темперамента, выделенных В. М. Русаловым [65]. Преобладание тех или иных особенностей темперамента создает соответствующий темпераментальный тип. Этот уровень может быть обозначен как *психофизиологический* и соответствует уровню биопсихических свойств у К. К. Платонова.

**Второй уровень** представлен типологией К. Юнга, основанной на доминировании определенных психических явлений: мышления, ощущения, чувства, интуиции [88]. Этот уровень обозначен как *психологический* и соответствует уровню психических процессов у К. К. Платонова.

На **третьем уровне** используется социально-психологическая типология, разработанная А. В. Либиным [32]. Этот уровень обозначен как *социально-психологический* – он опирается на принципы функциональной типологии, которая связана с социальными ролями личности, ее склонностями и способностями, может определять и другие типологические признаки: профессиональную направленность человека, особенности социальной адаптации. В данной типологии можно найти соответствие уровню социального опыта в теории К. К. Платонова, однако это соответствие далеко неоднозначно, так как психологические характеристики индивида изменчивы.

**Четвертый уровень** связан с установками, описанными в работах Э. Фромма, Э. Берна [10, 80]. Данный уровень отражает особенности психологической направленности личности и представляет собой вершину структуры индивидуальности. Он соответствует уровню направленности личности структуры К. К. Платонова.

### 6.3. Психологические типы: классификация К. Юнга

В своей книге «Психологические типы» К. Юнг выделил 8 типов людей на основе признаков вертности (интроверсия и экстраверсия), рациональности и иррациональности, а также четырех функций психики (мышление, чувство, интуиция и ощущение). Рассмотрим их подробнее [80].

**Экстравертированный мыслительный тип.** Люди этого типа – рассудочные, действующие исходя из интеллектуально обдуманых мотивов, ориентирующиеся на факты. Их суждения обычно имеют синтетический, обобщающий характер, объяснения сводятся к общей интеллектуальной формуле. Если познания такого человека широки, то он становится реформатором, общественным обвинителем, очистителем нравов, проповедником серьезных нововведений, а если узки, то он просто брюзжит, «мудрствует», неконструктивно критикует.

Чувства людей этого типа поддерживают их интеллектуальную установку и приспособляются к ней. Вообще чувства угнетаются, что приводит к формуле «цель оправдывает средства», а также к злопамятности.

**Интравертированный мыслительный тип.** Мышление этих людей более субъективно, ориентировано на теоретические знания. Факты их интересуют только как средства доказательства своих мыслей, а не сами по себе. Ценности людей этого типа обычно связаны с развитием и изложением идеи, первоначального символического образа, воспринимаемого внутренним субъективным взором. В широких кругах об этих людях думают как о властных, но чем ближе их узнают, тем благосклоннее о них судят. Усиленное влечение к одиночеству обычно ведет к еще более глубокому внутреннему конфликту. Мышление этих людей наиболее ценно, если оно связано с объективной реальностью, фактами.

**Экстравертированный сенсорный тип.** Люди этого типа – абсолютные реалисты. Их объективное чувство действительности необыкновенно развито. Но все, что они ощущают, служит им только поводом для новых ощущений. В большинстве случаев это мужчины, их идеал – действительность. Они хорошо одеваются, их утонченный вкус предъявляет особые требования к окружающему миру.

Но чем важнее для человека этого типа становятся его ощущения, тем неприятнее оказывается он сам, вырождаясь или в грубого, стремящегося только к наслаждению гедониста, или в скрупулезного рафинирован-

ного эстета. Вытесненная интуиция может развиваться в фантазии ревности или состоянии страха. Достучаться до сознания такого человека бывает очень сложно.

***Интравертированный сенсорный тип.*** Человек этого типа ориентируется на происходящее в данный момент, а также на субъективную интенсивность ощущений. Он выделяется своим спокойствием, пассивностью или разумным самообладанием. Такое поведение может действовать на окружающих угнетающе, а его самого мало кто понимает.

Люди этого типа могут позволить манипулировать собой, за что мстят усиленным сопротивлением и упрямством, но в некоторых случаях становятся жертвами агрессивности и властолюбия вследствие своей безобидности. У них наиболее сильно вытесняется интуиция, наблюдается повышенная чувствительность ко всему двусмысленному и опасному. Возникающий невроз носит характер навязчивости, при которой истерические черты уступают место симптомам истощения.

***Экстравертированный эмоциональный тип.*** Этот тип наиболее часто встречается у женщин, руководствующихся общезначимыми ценностями, что особенно сильно проявляется в выборе объекта любви – любят «подходящего» мужчину. Женщины этого типа живут во власти своих эмоций, которые соответствуют объективным положениям и общепринятым ценностям, уступая разумным требованиям своей семьи, а не собственной субъективной скрытой сущности. Чувство любви у такой женщины вполне соответствует ее выбору. Подобные разумные браки довольно распространены, и они далеко не самые худшие. Женщины данного типа – хорошие подруги своим мужьям и хорошие матери. То, чего не чувствуют, не могут и осмыслить: «Я не могу так думать, потому что я этого не чувствую». Ценят и любят все, что считают хорошим. Чувства теряют личный характер, становясь чувствами сами по себе; личность как бы растворяется во всякой эмоции (например, героиня рассказа «Душечка» А. П. Чехова). Мышление у людей такого типа подавлено, оно становится «слугой» эмоций. Но случается так, что бессознательное мышление выступает на поверхность в форме причуд, общий характер которых часто негативный и обесценивающий, причем худшие мысли направлены на того, чувства к кому сильнее всего («кого люблю, того и ругаю»). Частая форма невроза – истерия с инфантильно-сексуальным бессознательным миром представлений.



**Интравертированный эмоциональный тип.** Этот тип отмечается прежде всего у женщин, которых можно охарактеризовать пословицей «Тихая вода – глубока». По большей части они молчаливы, труднодоступны, непонятны, часто скрываются за маской, меланхоличны. Они не блистают и не выдвигаются вперед, руководствуясь преимущественно субъективно ориентированными эмоциями. Истинные мотивы их обычно скрыты от окружающих. Они проявляют приятное спокойствие, симпатический параллелизм, не желая принуждать другого, влиять, воспитывать и изменять его. Иногда бывают индифферентны и холодны, что может перерасти в равнодушие к благополучию и несчастью другого, а иногда они чувствуют ненужность собственного существования. По отношению к тому, в чем имеются порыв и энтузиазм, этот тип сначала соблюдает благожелательный нейтралитет, иногда с легким оттенком превосходства и критики. Агрессивные эмоции такие люди отражают с убийственной холодностью, причем первоначальная реакция – ощущение мгновенного паралича, а затем сильнейшее противодействие, поражающее другого человека в самое уязвимое место.

Основополагающие идеи – Бог, свобода, бессмертие – имеют ценность чувства. Если чувства заняты чем-то более высоким, чем эксцентрическое Я, все идет нормально. При доминировании Я люди этого типа начинают подозревать других во всевозможных низостях, в интригах, подстрекательстве. Форма невроза – неврозоастения с последующей астенией.

**Экстравертированный интуитивный тип.** Представители этого типа никогда не находятся там, где главенствуют общепризнанные ценности, но всегда там, где появляются возможности. У них тонкое чутье к тому, что только зарождается, но имеет хорошее будущее. Эти люди всегда в поисках новых возможностей, давно установившееся и общепризнанное, но ограниченное по ценности не привлекает их.

Нравственность интуитивного типа не интеллектуальна и не эмоциональна, она имеет собственную мораль. Благополучие свое и окружающих не является для людей этого типа весомым аргументом. Обычно они работают там, где могут развиваться их возможности и способности (купцы, предприниматели, агенты, политики и т. п.). Эти люди умеют использовать социальные возможности, завязывать общественные связи.

**Интравертированный интуитивный тип.** Это своеобразный тип мистического мечтателя. Порой самой большой его проблемой являются искаженное восприятие и, как следствие, формирование искаженного образа той

или иной ситуации. Перед людьми этого типа часто встают моральные проблемы («Какое это имеет значение для меня и для мира?»). Импульсивность и отсутствие меры являются свойствами их ощущений одновременно с исключительной связанностью с впечатлением органов чувств. Характерны невроз навязчивости с психодраматическими явлениями, гиперэстезия органов чувств, навязчивые связи с определенными лицами или другими объектами.

### ***Домашнее задание***

1. Составьте психологический автопортрет (прил. 12), проанализируйте полученные результаты, составьте план дальнейшей коррекционной работы.

2. Проведите экспресс-диагностику личностной конкурентоспособности (прил. 13), опишите полученные результаты, предложите коррекционные мероприятия.

### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Для чего, по Вашему мнению, необходимо составлять психологический портрет и автопортрет?

2. Какие теоретические положения лежат в основе принципов составления психологического портрета и автопортрета?

### ***Список рекомендуемой литературы***

*Потемкина, О. Ф.* Способ составления психологического портрета и автопортрета / О. Ф. Потемкина. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1993. 30 с. Текст: непосредственный.

*Хьелл, Л.* Теории личности: основные положения, исследования и применение: перевод с английского / Л. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. 608 с. Текст: непосредственный.

## **Тема 7. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Цель* – актуализация знаний в области здоровьесберегающих технологий, применяемых с целью улучшения состояния здоровья и качества жизни обучающихся в процессе учебной деятельности.

*Задачи:*

- 1) познакомиться с основными понятиями здоровьесбережения;
- 2) рассмотреть принципы здоровьесберегающего обучения;
- 3) изучить правила здоровьесбережения.

*Ключевые понятия:* факторы риска возникновения заболеваний, здоровьесберегающее обучение, психологическое здоровье, здоровьесберегающие технологии.

### **7.1. Основные теоретические положения**

Состояние здоровья российских школьников сегодня вызывает у специалистов серьезную тревогу. При этом рост заболеваемости у детей приходится на годы обучения в школе [29].

Здоровье школьника, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет, воспитывается и учится. Для ребенка от 6 до 17 лет (период интенсивного роста и развития, формирования здоровья) этой средой являются семья, школа и другие социальные институты.

Организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды. По данным Института возрастной физиологии Российской академии образования, школьная образовательная среда порождает факторы риска, с которыми связано 20–40 % негативных ухудшений здоровья у детей школьного возраста. Назовем данные факторы по убыванию их значимости и силы влияния на здоровье обучающихся:

- 1) стрессовая педагогическая тактика;
- 2) несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- 3) несоблюдение физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;

- 4) недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
- 5) проблемы в существующей системе физического воспитания;
- 6) интенсификация учебного процесса;
- 7) некомпетентность педагогов в вопросах охраны и укрепления здоровья;
- 8) невключение в образовательный и воспитательный процессы служб школьного медицинского контроля;
- 9) отсутствие системной работы по формированию представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни.

Традиционная организация образовательного процесса создает у обучающихся постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к проблемам саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических заболеваний.

Организационно-педагогические условия проведения образовательного процесса и принципы работы учителя на уроке составляют основу здоровьесберегающих образовательных технологий. Поэтому учителю необходимо найти резервы собственной деятельности для сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Следует учесть, что утомляемость на уроке не является следствием влияния какого-либо одного фактора (сложности материала или психологической напряженности), а бывает вызвана их определенным сочетанием, совокупностью.

***Здоровьесберегающее обучение*** направлено на обеспечение психического здоровья обучающихся, на профилактику у них усталости и утомляемости, повышение мотивации к учебной деятельности, на прирост учебных достижений и основывается на принципах природосообразности, предметности, вариативности, прагматичности (практической ориентированности). Здоровьесберегающее обучение также предполагает учет психологических особенностей класса (изучение и понимание обучающихся, группы), формирование благоприятного психологического климата на уроке, использование приемов, способствующих появлению и сохранению интереса к учебному материалу, создание условий для самовыражения обучающихся, предупреждение гиподинамии.

*Интенсификация образовательного процесса* – явление неизбежное. Возможны два варианта интенсификации:

- увеличение количества учебных часов (уроков, внеурочных занятий, факультативов и т. п.). Существенное увеличение учебной нагрузки не проходит бесследно: у детей чаще отмечаются нервно-психические нарушения, утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, снижается сопротивляемость болезням и др.;

- уменьшение количества учебных часов при сохранении или увеличении объема материала. Резкое сокращение объема учебной нагрузки (уроков) неизбежно ведет к увеличению домашних заданий и интенсификации учебного процесса.

Частое следствие интенсификации учебного процесса – возникновение у обучающихся состояний усталости, утомления, переутомления. Именно переутомление создает предпосылки развития острых и хронических нарушений здоровья, развития нервных, психосоматических и других заболеваний.

## **7.2. Современные теоретические и методические подходы к формированию здоровья обучающихся в образовательном процессе**

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе лично-ориентированного подхода, что предполагает активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности обучающегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю); становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания; формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей [29].

*Технология* – это деятельность, отражающая объективные законы данной предметной сферы, построенная в соответствии с логикой развития этой сферы и обеспечивающая наибольшее для данных условий соответствие результата деятельности предварительно поставленным целям [69]. Технологию в педагогической деятельности можно определить как здоровьесберегающую педагогическую деятельность, которая по-новому вы-

страивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н. К. Смирнова, – это психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у обучающихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [69].

Выделяют следующие составляющие здоровьесберегающего образовательного процесса [9]:

1) условия обучения ребенка в школе, обеспечивающие отсутствие стресса, адекватность требований и методик обучения и воспитания;

2) рациональная организация учебного процесса, т. е. соответствующая возрастным, половым, индивидуальным особенностям обучающихся и гигиеническим требованиям;

3) соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;

4) необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

О. В. Петров под **здоровьесберегающей образовательной технологией** понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, педагогов и др.), и включает в нее следующие компоненты [44]:

- использование данных мониторинга состояния здоровья обучающихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными;

- учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности обучающихся данной возрастной группы;
- создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии;
- использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности обучающихся, направленной на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности.

### 7.3. Принципы здоровьесбережения

Решения задачи сохранения здоровья учителя и обучающихся должны удовлетворять следующим принципам здоровьесбережения [69]:

- *«Не навреди!»* – все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью обучающихся и учителя.
- *Приоритет заботы о здоровье учителя и обучающегося* – все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.
- *Непрерывность и преемственность* – работа по здоровьесбережению должна вестись регулярно, каждый день и на каждом уроке.
- *Субъект-субъектные взаимоотношения* – обучающийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.
- *Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям обучающихся* – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту обучающихся.
- *Комплексный, междисциплинарный подход* – действия педагогов, психологов и врачей и других специалистов должны быть едины.
- *Успех порождает успех* – необходимо делать акцент на хорошем: в любом поступке, действии сначала выделять положительное, а только потом отмечать недостатки.
- *Активность* – активное включение в любой процесс снижает риск переутомления.
- *Ответственность за свое здоровье* – надо стараться сформировать у каждого ребенка ответственность за собственное здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранению здоровья.

## **7.4. Здоровьесберегающие образовательные технологии**

Здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, можно разделить на три основные группы:

- 1) технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса;
- 2) технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников;
- 3) разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.

### **7.4.1. Технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса**

От правильной организации урока, уровня его рациональности во многом зависят функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, возможность длительно поддерживать умственную работоспособность на высоком уровне и предупреждать преждевременное наступление утомления. Нельзя забывать и о гигиенических условиях урока, которые влияют на состояние здоровья участников образовательного процесса. При этом необходимо рассматривать следующие *критерии*:

- 1) обстановка и гигиенические условия в классе (температура и свежесть воздуха, освещение класса и доски, наличие неприятных звуковых раздражителей);
- 2) количество используемых видов учебной деятельности (опрос, письмо, чтение, слушание, рассказ, ответы на вопросы, решение примеров, рассматривание, списывание и т. д.);
- 3) средняя продолжительность и частота чередования видов деятельности;
- 4) количество используемых видов преподавания (словесный, наглядный, аудиовизуальный виды преподавания, практическая работа, самостоятельная работа);
- 5) наличие методов, способствующих активизации школьников: метода свободного выбора (свободная беседа, выбор способа действия, свобода творчества); активных методов (обучающийся в роли учителя, исследователя, деловая игра, дискуссия); методов, направленных на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, самооценки, взаимооценки);



6) место и длительность применения технических средств обучения, умение учителя использовать их как средство для дискуссии, беседы, обсуждения;

7) позы обучающегося, их чередование: правильность посадки обучающихся, смена позы при смене видов деятельности;

8) наличие, место, содержание и продолжительность на уроке моментов оздоровления: физкультминутки, динамических пауз, дыхательной гимнастики, гимнастики для глаз, массажа активных точек;

9) наличие мотивации деятельности обучающихся на уроке: внешней мотивации (оценка, похвала, поддержка, соревновательный момент), стимуляция внутренней мотивации (стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу);

10) психологический климат на уроке: взаимоотношения «учитель – обучающийся» (комфорт – напряжение, сотрудничество – авторитарность, учет возрастных особенностей), «обучающийся – обучающийся» (сотрудничество – соперничество, дружелюбие – враждебность, активность – пассивность, заинтересованность – безразличие);

11) наличие на уроке эмоциональной разрядки: шутки, улыбки, юмористической или поучительной картинки, поговорки, афоризма, музыкальной минутки, четверостишия;

12) момент наступления утомления и снижения учебной активности (определяется в ходе наблюдения по возрастанию двигательных или пассивных отвлечений в процессе учебной деятельности);

13) темп окончания урока.

#### **7.4.2. Технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников**

Выделяют четыре основных правила построения урока с позиции здоровьесбережения:

***Правило 1. Правильная организация урока с учетом всех критериев здоровьесбережения на рациональном уровне***

Главная цель учителя – научить обучающегося запрашивать необходимую информацию и получать требуемый ответ. А для этого необходимо сформировать у него интерес, мотивацию к познанию, обучению, осознание того, что он хочет узнать, готовность и умение задать (сформулировать) вопрос.

Активное участие школьника (задавание им вопросов) является показателем его включенности в обсуждаемую проблему и, следовательно, показателем хорошего уровня его работоспособности; проявлением и тренировкой познавательной активности; показателем адекватно развитых коммуникативных навыков. Количество и качество задаваемых обучающимся вопросов служат индикаторами его психофизического состояния, психологического здоровья, а также развивают его успешность в учебной деятельности.

Любой урок должен обязательно проходить в *три этапа*:

1-й этап: учитель сообщает информацию (одновременно стимулируя обучающихся на задавание вопросов);

2-й этап: обучающиеся формулируют и задают вопросы;

3-й этап: учитель и обучающиеся отвечают на вопросы.

Результат такого урока – взаимный интерес, что подавляет утомление.

### ***Правило 2. Использование ведущих каналов восприятия***

Особенности восприятия определяются важным свойством индивида – функциональной асимметрией мозга: распределением психических функций между полушариями. По этому признаку все люди могут быть разделены на несколько групп. Для людей с доминирующим левым полушарием (*левополушарный тип мышления*) характерен словесно-логический стиль познавательных процессов, они склонны к абстрагированию и обобщению. Люди с доминирующим правым полушарием (*правополушарный тип мышления*) обладают развитым конкретно-образным мышлением и воображением. У некоторых людей (*равнополушарный тип мышления*) отсутствует ярко выраженное доминирование одного из полушарий.

Также выделяют *аудиальное, визуальное и кинестетическое восприятие*. Знание того, какое из них является ведущим у конкретных детей, позволит педагогу излагать учебный материал на доступном для всех обучающихся языке, что облегчит процесс запоминания.

### ***Правило 3. Учет зоны работоспособности обучающихся***

Работоспособность зависит от возрастных и психологических особенностей детей.

### ***Правило 4. Распределение интенсивности умственной деятельности***

Эффективность усвоения знаний обучающимися в течение урока распределена следующим образом:

5–25-я минута – 80 %;

25–35-я минута – 60–40 %;

35–40-я минута – 10 %.

Распределение учебной нагрузки обучающихся в ходе урока представлено в табл. 2.

Таблица 2

Интенсивность умственной деятельности обучающихся  
в ходе урока

Часть урока	Время, мин	Нагрузка	Деятельность
1-й этап. Вработывание	5	Относительно невелика	Репродуктивная, переходящая в продуктивную: повторение
2-й этап. Максимальная работоспособность	20–25	Максимальное снижение на 15-й минуте	Продуктивная, творческая: знакомство с новым материалом
3-й этап. Конечный порыв	10–15	Небольшое повышение работоспособности	Репродуктивная: отработка узловых моментов пройденного

Если урок организован с соблюдением всех принципов здоровьесбережения, то в конце занятия у обучающихся будут отсутствовать признаки сильного утомления.

**Утомление**, возникающее в результате работы, – временное ухудшение функционального состояния человека, выражающееся в снижении работоспособности, в неспецифических изменениях физиологических функций и в субъективном ощущении усталости. Но утомление не следует рассматривать только как отрицательный феномен. Это и защитная, охранительная реакция организма, стимулятор восстановительных процессов и повышения функциональных возможностей. Отрицательное влияние на организм оказывает постоянно возникающее и хроническое утомление, особенно перерастающее в переутомление.

У школьников, заканчивающих занятия с сильным и выраженным утомлением, диагностируется неспецифическое напряжение организма – *десинхроноз*, являющийся основой формирования психосоматических заболеваний. Следовательно, снижение утомления, поддержка и восстановление работоспособности обучающихся, контроль ее изменения в ходе процесса обучения способствуют здоровьесбережению.

### **7.4.3. Психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями**

*Технологии развивающего обучения* (ТРО) строятся на идеях Л. С. Выготского, в частности на его гипотезе о том, что знания являются не конечной целью обучения, а лишь средством развития обучающихся. Ориентация на «зону ближайшего развития» обучающегося при построении его индивидуальной образовательной программы позволяет в максимальной степени учесть способности индивида, его возможности, личные темпы развития, влияние на него окружающей среды и условий [14]. Важным моментом, положительно влияющим на психологическое состояние обучающегося, а в динамике и на его здоровье, является принятый в ТРО характер оценки учебной деятельности. Классификационные характеристики технологии развивающего обучения, разработанные Б. Д. Элькониным и В. В. Давыдовым, в определенной части отвечают принципам здоровьесберегающей педагогики: антропоцентрическая философская основа, признание в качестве основного фактора развития психогенного, развивающая концепция усвоения и т. д. [19, 87].

*Технология уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов* была разработана В. В. Фирсовым [77]. Данная технология реализуется через лично ориентированный подход – ориентацию при обучении каждого обучающегося на уровень его индивидуальных возможностей и способностей. У учителя появляется возможность дифференцированно помогать слабому обучающемуся и уделять внимание сильному, более эффективно работать с трудными детьми. В результате чего сильные обучающиеся активно реализуют свое стремление быстрее продвигаться вперед и вглубь, слабые – меньше ощущают свое отставание от сильных.

Важной отличительной особенностью технологии уровневой дифференциации обучения является разработанный подход к оцениванию знаний обучающихся.

*Технология раскрепощенного развития детей*, разработанная физиологом В. Ф. Базарным, направлена на создание благоприятного позитивного настроения у обучающихся. Согласно данной теории, учебные занятия в начальной школе следует проводить в режиме смены динамических поз, а для разминок использовать упражнения на мышечно-телесную и зрительную координацию, на развитие внимания и быстроты реакции и др. Важной особенностью является то, что занятия по технологии раскрепощенного развития проводятся

в режиме движения наглядного учебного материала, постоянного поиска и выполнения заданий, которые активизируют внимание детей [5].

Основное требование к использованию и внедрению любой здоровьесберегающей технологии – регулярное проведение экспресс-диагностики состояния детей. В этом случае отмечаются снижение показателей заболеваемости обучающихся, улучшение психологического климата в детских и педагогических коллективах, активное приобщение родителей школьников к работе по укреплению их здоровья и т. п.

*Технология психологического сопровождения учебной группы* разработана Н. К. Смирновым как модель внедрения в работу школы принципов психологии здоровья и педагогической психотерапии [69]. В ее основе – идеи активного участия психологов в образовательном процессе школы, превращения школьного психолога в одну из ключевых фигур учебно-воспитательного процесса, основанного на принципах здоровьесбережения. Именно психогенные нарушения здоровья являются наиболее распространенными среди школьников и служат в дальнейшем основой развития большого числа разных заболеваний.

В завершение разговора о здоровьесбережении в образовании необходимо сказать следующее. Использование здоровьесберегающих технологий в учебном процессе позволяет обучающимся успешнее адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности, а учителю – эффективно проводить профилактику асоциального поведения.

### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Назовите факторы, снижающие физическое, психическое здоровье обучающихся.
2. Каковы задачи здоровьесберегающих технологий в образовательном пространстве?
3. Дайте определение понятия «здоровьесберегающие технологии».
4. Перечислите принципы здоровьесбережения.

### ***Список рекомендуемой литературы***

*Менчинская, Е. А.* Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся / Е. А. Менчинская. Москва: Вентана-Граф, 2008. 112 с. Текст: непосредственный.

*Смирнов, Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. Москва: Изд-во Акад. повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования, 2002. 62 с. Текст: непосредственный.

## Тема 8. САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Цель* – формирование основ самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и ее самоуправления.

### *Задачи:*

1) познакомиться с понятиями «самоорганизация учебно-профессиональной деятельности» и «самоуправление учебно-профессиональной деятельностью»;

2) рассмотреть функции самоорганизации.

*Ключевые понятия:* учебная деятельность, самоорганизация, самоактуализация, самоуправление.

### 8.1. Основные теоретические положения

Учебно-профессиональная деятельность – это один из основных видов деятельности студентов. При этом процесс обучения в вузе требует от них значительно более высокого уровня знаний, компетенций, навыков и опыта самоуправления учением, чем условия обучения, созданные в общеобразовательной школе. В связи с этим проблемы активизации и оптимизации самоуправляемой учебно-профессиональной деятельности студентов вузов требуют повышенного внимания со стороны исследователей.

Учебно-профессиональной деятельности студентов вуза и вопросам поиска эффективных путей ее активизации посвятили исследования многие ученые, среди них – С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Д. Н. Богоявленский, В. А. Вединяпина, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Н. В. Кузьмина, В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, А. В. Непомнящий, П. И. Пидкасистый, В. П. Симонов, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина, Н. Н. Тулькибаева, А. В. Усова, Д. Б. Эльконин, Н. М. Яковлева и др.

По мнению П. И. Пидкасистого, в процессе учебно-профессиональной деятельности «учащиеся не только усваивают предметные знания и умения, но и овладевают способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания» [41, с. 106].

Важным компонентом учебно-профессиональной деятельности студентов является *система самоуправления обучением*, основным звеном которой является *самоорганизация учебно-профессиональной деятельности*.

Таким образом, *учебно-профессиональная деятельность* – это процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой активности студента, направленной на решение профессионально значимых учебных задач и включающей в себя овладение необходимыми для этого знаниями, компетенциями и способами действия. Использование термина «самоуправление» подчеркивает необходимость четкой упорядоченности действий в процессе учебно-профессиональной деятельности и хорошего представления субъекта о ее целях и путях движения.

Учение должно рассматриваться не только как изменение и преобразование предмета, осуществленное студентом в ходе его усвоения, но и, главным образом, как изменение самого студента. Согласно теории учебно-профессиональной деятельности, наиболее успешное усвоение знаний и компетенций осуществляется при овладении всеми компонентами учебно-профессиональной деятельности, в число которых включается также самоорганизация. Формирование компетенций самоорганизации – это переход от внешней организации учебного процесса преподавателем к самоорганизации студентов.

Самоорганизация с точки зрения психологии является основным звеном саморегуляции личности. Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская под механизмом самоорганизации понимают саморегуляцию, самоконтроль познавательной деятельности [54]. Самоорганизация и самоконтроль осуществляются как тесно взаимосвязанные и взаимозависимые операции на всех этапах учебно-профессиональной деятельности.

Функциональный цикл самоуправления учебно-профессиональной деятельностью:

- 1) определение цели и задач учебно-профессиональной деятельности;
- 2) выявление содержания учебно-профессиональной деятельности;
- 3) планирование осуществления учебно-профессиональной деятельности;
- 4) выполнение учебно-профессиональной деятельности согласно плану;
- 5) контроль хода и результатов учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, одним из способов обеспечения непрерывного управления учебно-профессиональной деятельностью студентов в современном обществе является их перевод на систему самоуправления учебно-профессиональной деятельностью, для чего необходимо целенаправленно и планомерно формировать у субъектов обучения компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

*Самоорганизация личности* – это процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Процессы самоорганизации личности удовлетворяют потребности в четком понимании цели развития личности. Процесс самоорганизации деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели.

## **8.2. Структура, функции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов**

*Функции самоорганизации*, по мнению И. А. Трофимовой, заключаются в изменении сфер жизнедеятельности личности и представляют собой процессы самообучения, самообразования и самовоспитания [73].

Выделяют следующие функции самоорганизации:

- образовательная;
- развивающая;
- управляющая;
- регулирующая;
- функция упорядочивания учебных действий.

В. Граф, Н. И. Ильясов, В. Я. Ляудис связывают самоорганизацию учебно-профессиональной работы с умением ее планировать и овладением студентами культурой умственного труда. Помимо собственно организационных компетенций, в состав самоорганизации данные авторы включают и общеинтеллектуальные умения [17].

В. В. Давыдов в структуре самоорганизации выделяет самоконтроль (прогнозирующий, пошаговый, итоговый) и самооценку [19]. Самооценка как процесс самоорганизации и саморегуляции личности рассматривается и в работах В. Н. Козиева, И. С. Кона, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, И. И. Чесноковой и др.

А. К. Громцева, П. Е. Рыженков, В. Н. Тарасюк к структурным звеньям самоорганизации относят следующие организационные умения: определить цель работы, пути ее рациональной реализации, спланировать процесс работы, контролировать результаты и оценить промежуточный и конечный продукт деятельности, наметить ход дальнейшей деятельности, расходовать свое время с учетом временных, интеллектуальных и экономических затрат [18, 66]. А. А. Кирсанов к вышеперечисленным компонентам добавляет умение организовать свое рабочее место [27].



В структуру самоорганизации И. А. Трофимова включает в качестве контролируемых параметров все элементы выполняемой деятельности: цели, операции, самооценку, стиль самоорганизации и полученные результаты. Умение задать цель деятельности дает возможность выбрать адекватные пути и средства ее осуществления [73].

### ***Домашнее задание***

Проведите методику «Самофотография рабочего дня» (прил. 14), проанализируйте полученные результаты, составьте план дальнейшей коррекционной работы.

### ***Вопросы и задания для самоконтроля***

1. Дайте характеристику самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.
2. Назовите функции самоорганизации.
3. Опишите структуру самоорганизации учебно-профессиональной деятельности с точки зрения различных исследователей.

### ***Список рекомендуемой литературы***

*Абульханова-Славская, К. А.* Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 1985. Т. 6, № 5. С. 3–18.

*Амиров, С. С.* Самоорганизация личности в процессе обучения / С. С. Амиров. Текст: непосредственный // Педагогика. 1993. № 5. С. 49–52.

*Котова, С. С.* Основы эффективной самоорганизации: учебное пособие / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 200 с. Текст: непосредственный.

*Филькевич, И. В.* К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе / И. В. Филькевич. Текст: непосредственный // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе: сборник научных трудов / отв. ред. В. И. Онегин. Ленинград: Изд-во Ленингр. лесотехн. акад. им. С. М. Кирова, 1988. С. 64–68.

*Храмова, Г. М.* Использование активных методов обучения в организации самостоятельной работы студентов / Г. М. Храмова. Текст: непосредственный // Современные проблемы психолого-педагогических наук: сборник / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск: [Б. и.], 1992. Вып. 2. С. 31–33.

## Заключение

Учебное пособие «Психолого-педагогический практикум» является дополнением к лекционным и практическим занятиям по дисциплине «Психолого-педагогический практикум».

Дисциплина «Психолого-педагогический практикум» представляет собой совокупность теоретических и практических знаний из области общей и педагогической психологии, психологии развития, психодиагностики и других дисциплин, интегрированных в образовательный процесс.

Для выполнения профессиональных функций психолог в образовании должен владеть профессиональными компетенциями и навыками психолого-педагогической диагностики. В пособии систематизированы подходы к пониманию психолого-педагогической деятельности с точки зрения различных теорий современной науки, рассмотрены направления деятельности психолога в образовании, алгоритм решения педагогических задач и проблемных ситуаций.

В разработке данного пособия авторы опирались на компетентностный подход, ориентировались на формирование у студентов – будущих психологов в образовании, следующих профессиональных компетенций: готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов; способность организовать игровые и продуктивные виды деятельности участников образовательного процесса; способность выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами.

Авторы надеются, что данное учебное пособие послужит для будущих специалистов стимулом к самостоятельной работе и активизирует стремление к практической деятельности.

## Библиографический список

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская. Текст: непосредственный // Психологический журнал. 1985. Т. 6, № 5. С. 3–18.
2. *Акимова, М. К.* Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция: учебное пособие / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. Москва: Академия, 2002. 158 с. Текст: непосредственный.
3. *Амиров, С. С.* Самоорганизация личности в процессе обучения / С. С. Амиров. Текст: непосредственный // Педагогика. 1993. № 5. С. 49–52.
4. *Анн, Л. Ф.* Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 271 с. Текст: непосредственный.
5. *Базарный, В. Ф.* Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: практическое пособие / В. Ф. Базарный. Москва: АРКТИ, 2005. 175 с. Текст: непосредственный.
6. *Бараковская, Н. И.* Субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в педагогическом процессе: практическое пособие для учителей школ и студентов вузов / Н. И. Бараковская. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1999. 35 с. Текст: непосредственный.
7. *Басов, М. Я.* Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. Москва: Педагогика, 1975. 432 с. Текст: непосредственный.
8. *Батаршев, А. В.* Диагностика черт личности и акцентуаций: практическое руководство / А. В. Батаршев. Москва: Психотерапия, 2006. 288 с. Текст: непосредственный.
9. *Безруких, М. М.* Возрастная физиология (физиология развития ребенка): учебное пособие для вузов / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. 4-е изд. Москва: Академия, 2009. 415 с. Текст: непосредственный.
10. *Берн, Э.* Трансактный анализ в психотерапии: системная индивидуальная и социальная психиатрия / Э. Берн; пер. с англ. А. Калмыкова, В. Калиненко. Москва: Акад. проект, 2006. 311 с. Текст: непосредственный.
11. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. Москва: Филин, 1996. 470 с. Текст: непосредственный.
12. *Бэррон, Р.* Агрессия: перевод с английского / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 336 с. Текст: непосредственный.
13. *Все об образовании: сборник нормативно-правовых актов / сост. Г. Б. Романовский.* Москва: Проспект, 2018. 544 с. Текст: непосредственный.

14. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. Москва: Лабиринт, 2007. 350 с. Текст: непосредственный.
15. *Гастев, А. К.* Как надо работать / А. К. Гастев. Москва: [Б. и.], 1922. 48 с. Текст: непосредственный.
16. *Горбатов, Д. С.* Практикум по психологическому исследованию: учебное пособие / Д. С. Горбатов. Самара: БАХРАХ-М, 2000. 248 с. Текст: непосредственный.
17. *Граф, В.* Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В. Граф, Н. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 79 с. Текст: непосредственный.
18. *Громцева, А. К.* Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. Москва: Просвещение, 1983. 144 с. Текст: непосредственный.
19. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. Москва: Педагогика, 1986. 240 с. Текст: непосредственный.
20. *Деркунская, В. А.* Личностно-профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учебно-методическое пособие / В. А. Деркунская. Москва: Изд-во Центра пед. образования, 2007. 128 с. Текст: непосредственный.
21. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 560 с. Текст: непосредственный.
22. *Жижина, И. В.* Психологические особенности педагогической фасилитации / И. В. Жижина, Э. Ф. Зеер. Текст: непосредственный // Образование и наука. 1999. № 2. С. 93–105.
23. *Журавлев, В. И.* Основы педагогической конфликтологии: учебник / В. И. Журавлев. Москва: Рос. пед. агентство, 1995. 184 с. Текст: непосредственный.
24. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2004. 384 с. Текст: непосредственный.
25. *Карандашев, В. Н.* Методологические основы психологии: пособие к учебному курсу / В. Н. Карандашев. 2-е изд., перераб. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та практической психологии, 2005. 186 с. Текст: непосредственный.

26. *Карандашев, В. Н.* Учебные занятия по психологии: методические рекомендации по разработке и проведению / В. Н. Карандашев. Вологда: [Б. и.], 2003. 109 с. Текст: непосредственный.

27. *Кирсанов, А. А.* Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1982. 223 с. Текст: непосредственный.

28. *Конвенция* о правах ребенка. URL: <http://www.un.org/russian>. Текст: электронный.

29. *Костенко, Л. В.* Здоровьесберегающие технологии в школе / Л. В. Костенко. Текст: электронный // Интернет и образование. 2009. № 9. URL: <http://www.openclass.ru/io>.

30. *Котова, С. С.* Основы эффективной самоорганизации: учебное пособие / С. С. Котова, О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 200 с. Текст: непосредственный.

31. *Лебедева, Л. Д.* Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 336 с. Текст: непосредственный.

32. *Либин, А. В.* Дифференциальная психология: наука о сходстве и различиях между людьми: учебное пособие / А. В. Либин. 5-е изд., испр. и доп. Москва: Эксмо, 2008. 574 с. Текст: непосредственный.

33. *Майерс, Д.* Социальная психология: учебное пособие для вузов / Д. Майерс; пер. с англ. В. Гаврилова. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 684 с. Текст: непосредственный.

34. *Мельников, В. М.* Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1998. 684 с. Текст: непосредственный.

35. *Менчинская, Е. А.* Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся / Е. А. Менчинская. Москва: Вентана-Граф, 2008. 112 с. Текст: непосредственный.

36. *Методические указания* по психологическому анализу уроков / Башкир. гос. пед. ин-т. Уфа: [Б. и.], 1961. 16 с. Текст: непосредственный.

37. *Морозова, О. П.* Педагогический практикум: учебное пособие для вузов / О. П. Морозова. Москва: Академия, 2000. 320 с. Текст: непосредственный.

38. *Мустаева, Л. Г.* Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с задержкой психического развития: пособие для учителей начальной школы, психологов-практиков, родителей / Л. Г. Мустаева. Москва: АРКТИ, 2005. 52 с. Текст: непосредственный.

39. *Наблюдение* и анализ уроков в среднем профтехучилище: методические рекомендации / под ред. В. С. Безруковой. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1988. 92 с. Текст: непосредственный.

40. *Непомнящая, Н. И.* Психодиагностика личности: теория и практика: учебное пособие / Н. И. Непомнящая. Москва: ВЛАДОС, 2003. 192 с. Текст: непосредственный.

41. *Педагогика*: учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 2002. 608 с. Текст: непосредственный.

42. *Педагогика*: педагогические теории, системы и технологии: учебник / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.]; под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. Москва: Академия, 2000. 512 с. Текст: непосредственный.

43. *Педагогическая психология*: учебник для вузов / под ред. Н. В. Клюевой. Москва: Владос-Пресс, 2006. 400 с. Текст: непосредственный.

44. *Петров, О. В.* Здоровьесберегающие технологии в деятельности учителя сельской школы / О. В. Петров. Текст: непосредственный // Сельская школа как личностно ориентированная образовательная система: материалы научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2004. С. 26–28.

45. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1986. 255 с. Текст: непосредственный.

46. *Полонский, И. С.* Практические занятия на уроках этики и психологии семейной жизни / И. С. Полонский. Курск: КП, 1990. 93 с. Текст: непосредственный.

47. *Потемкина, О. Ф.* Способ составления психологического портрета и автопортрета / О. Ф. Потемкина. Москва: Изд-во Ин-та психологии Рос. акад. наук, 1993. 30 с. Текст: непосредственный.

48. *Практикум по возрастной психологии*: учебное пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 692 с. Текст: непосредственный.

49. *Практикум по психологии профессиональной школы* / под общ. ред. Э. Ф. Зеера. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 115 с. Текст: непосредственный.

50. *Практикум по социальной психологии* / под ред. И. С. Клецина. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 256 с. Текст: непосредственный.

51. *Профилактика социально опасного поведения школьников: система работы образовательных учреждений* / авт.-сост. Е. Ю. Ляпина. Волгоград: Учитель, 2007. 237 с. Текст: непосредственный.

52. *Психологическая защита в чрезвычайных ситуациях: учебное пособие для вузов* / под ред. Л. А. Михайлова. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 251 с. Текст: непосредственный.

53. *Психологическая карта учащегося группы риска: диагностика и сопровождение* / авт.-сост. И. В. Чумаков. Волгоград: Учитель, 2008. 462 с. Текст: непосредственный.

54. *Психологические проблемы самообразования учителя: сборник научных трудов* / редкол.: Г. С. Сухобская, Ю. Н. Кулюткин, Я. И. Петров. Москва: Изд-во Акад. пед. наук СССР, 1986. 81 с. Текст: непосредственный.

55. *Психологический анализ урока как основной формы учебно-воспитательной работы: методические материалы* / Ленингр. гос. пед. ин-т. Ленинград: [Б. и.], 1975. 16 с. Текст: непосредственный.

56. *Психология педагогического взаимодействия: учебное пособие* / под ред. Я. Л. Коломинского. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 240 с. Текст: непосредственный.

57. *Психолого-педагогический практикум: учебное пособие* / сост. А. К. Быков. Москва: Сфера, 2006. 128 с. Текст: непосредственный.

58. *Пути оптимизации взаимоотношений педагогов и учащихся: методические рекомендации*. Москва: Изд-во Акад. пед. наук, 1986. 37 с. Текст: непосредственный.

59. *Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом* / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. 630 с. Текст: непосредственный.

60. *Реан, А. А. Социальная педагогическая психология* / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с. Текст: непосредственный.

61. *Робер, М. А. Психология индивида и группы: перевод с французского* / М. А. Робер, Ф. Тильман; предисл. А. В. Толстых. Москва: Прогресс, 1988. 256 с. Текст: непосредственный.

62. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие для вузов / Е. И. Рогов. Москва: ВЛАДОС, 1995. 528 с. Текст: непосредственный.
63. *Роджерс, К.* Свобода учиться: перевод с английского / К. Роджерс, Д. Фрейберг. Москва: Смысл, 2002. 527 с. Текст: непосредственный.
64. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: в 2 томах / С. Л. Рубинштейн. Москва: Педагогика, 1989. Т. 2. 323 с. Текст: непосредственный.
65. *Русалов, В. М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. Москва: Наука, 1979. 352 с. Текст: непосредственный.
66. *Самоорганизация* студентов первого курса: учебное пособие / П. Е. Рыженков, Е. В. Марусова, Л. М. Хаславская [и др.]. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. 118 с. Текст: непосредственный.
67. *Сборник* нормативно-правовых и методических материалов для психологов образования / авт.-сост. С. Д. Воробьева; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: [Б. и.], 2008. 312 с. Текст: непосредственный.
68. *Сластенин, В. Я.* Психолого-педагогический практикум / В. Я. Сластенин, О. А. Шиян. Москва: Академия, 2009. 224 с. Текст: непосредственный.
69. *Смирнов, Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. Москва: Изд-во Акад. повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования, 2002. 62 с. Текст: непосредственный.
70. *Собчик, Л. Н.* Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. Москва: Речь, 2005. 624 с. Текст: непосредственный.
71. *Соколова, О. А.* Здоровьесберегающие образовательные технологии / О. А. Соколова. URL: <http://www.shkolnymir.info>. Текст: электронный.
72. *Тестирование* в психологической диагностике / сост. С. В. Поздняков. Москва: Сфера, 2004. 128 с. Текст: непосредственный.
73. *Трофимова, И. А.* Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов: диссертация ... кандидата психологических наук / И. А. Трофимова. Ленинград, 1983. 262 с. Текст: непосредственный.
74. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности: избранные труды: в 2 томах / Д. И. Фельдштейн. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. Воронеж: МОДЭК, 2005. Т. 1. 568 с.; Т. 2. 456 с. Текст: непосредственный.



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

76. *Филькевич, И. В.* К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе / И. В. Филькевич. Текст: непосредственный // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе: сборник научных трудов / отв. ред. В. И. Онегин. Ленинград: Изд-во Ленингр. лесотехн. акад. им. С. М. Кирова, 1988. С. 64–68.

77. *Фирсов, В. В.* Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В. В. Фирсов. Москва: Наука, 1994. 194 с. Текст: непосредственный.

78. *Франк, Л. К.* Проективные методы изучения личности / Л. К. Франк. Текст: непосредственный // Проективная психология / науч. ред. Р. Римская, И. Кириллов; пер. с англ. М. Будыниной. Москва: Апрель Пресс, 2000. 521 с.

79. *Фридман, Л. М.* Изучение личности учащегося и ученических коллективов: книга для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. Москва: Просвещение, 1988. 207 с. Текст: непосредственный.

80. *Фромм, Э.* Человек для себя / Э. Фромм; пер. с англ. Л. А. Чернышовой. Москва: АСТ, 2006. 316 с. Текст: непосредственный.

81. *Холл, К. С.* Теории личности: учебное пособие: перевод с английского / К. С. Холл, Г. Линдсей. Москва: КСП+, 1997. 719 с. Текст: непосредственный.

82. *Храмова, Г. М.* Использование активных методов обучения в организации самостоятельной работы студентов / Г. М. Храмова. Текст: непосредственный // Современные проблемы психолого-педагогических наук: сборник / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск: [Б. и.], 1992. Вып. 2. С. 31–33.

83. *Хьелл, Л. А.* Теории личности: основные положения, исследования и применение: перевод с английского / Л. А. Хьелл, Д. Зиглер. Санкт-Петербург: Питер, 1997. 608 с. Текст: непосредственный.

84. *Шахматова, О. Н.* Практикум по социальной психологии: учебное пособие для вузов / О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 186 с. Текст: непосредственный.

85. *Шевандрин, Н. И.* Социальная психология в образовании: учебное пособие: в 2 частях / Н. И. Шевандрин. Москва: ВЛАДОС, 1995. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. 544 с. Текст: непосредственный.

86. *Шмелев, А. Г.* Введение в экспериментальную психосемантику / А. Г. Шмелев. Москва: [Б. и.], 1983. 157 с. Текст: непосредственный.

87. *Эльконин, Б. Д.* Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. 3-е изд. Москва: Академия, 2007. 144 с. Текст: непосредственный.

88. *Юнг, К.* Психологические типы: перевод с немецкого / К. Юнг. Москва: Университетская книга, 1996. 715 с. Текст: непосредственный.

## Глоссарий

**Агрессивность** – качество личности, выражающееся в стремлении к наступательным или насильственным действиям, направленным на нанесение ущерба или на уничтожение объекта наступления.

**Агрессия** – индивидуальное или групповое поведение и действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда, ущерба другим людям либо на их уничтожение.

**Адаптация социально-психологическая** – процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями.

**Акцентуация характера** – своеобразный «перекос» или заостренность (черезвычайная развитость в ущерб другим качествам) психологических черт характера, в результате чего ухудшается взаимодействие субъекта с окружающими, проявляются однотипные затруднения и конфликты.

**Анкетирование** – метод, основанный на опросе с помощью заранее подготовленных бланков значительного числа респондентов и используемый для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений.

**Беседа** – один из основных методов психологии и педагогики, основанный на вербальной коммуникации и предполагающий получение информации об изучаемом явлении в устной форме.

**Беседа неформализованная** – менее стандартизированная беседа, в ходе которой возможно последовательно ставить дополнительные вопросы, исходя из сложившейся ситуации.

**Беседа формализованная** – беседа, предполагающая стандартизированную постановку вопросов и регистрацию ответов, что позволяет быстро группировать и анализировать полученную информацию.

**Валидность** – один из важнейших критериев теста, определяющий его пригодность для измерения того или иного свойства личности или психического состояния индивида.

**Взаимодействие** – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

**Взаимодействие психолого-педагогическое** – категория, характеризующая педагогическое общение, этико-профессиональную направленность, личностно-эмоциональный фон, непосредственное содержание педагогической деятельности.

**Взаимоотношения** – более глубокая потребностно-мотивационная часть отношений, ожиданий, интересов, симпатии и антипатии людей, другие характеристики их межличностных отношений.

**Возраст психологический** – определенная качественно своеобразная ступень онтогенетического развития, обуславливаемая закономерностями формирования организма, условиями жизни, воспитанием. Первая попытка системного анализа категории психологического возраста принадлежит Л. С. Выготскому, определившему его через особенности социальной ситуации развития.

**Возраст физиологический** – возраст человека, выражаемый в понятиях уровня физиологического развития; критерием оценки могут выступать такие факторы, как гормональный уровень, секреция желез, мускулатура, развитие нервной системы и т. д.

**Воспитание** – деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, необходимых для его развития и жизни в обществе.

**Девииантное поведение** – поступки или действия индивида, выражающиеся в относительно устойчивых формах социальной деятельности, не соответствующей ожиданиям и нормам, которые фактически сложились или официально установлены в данном обществе. Девииантное поведение разделяют на позитивное и негативное.

**Дезадаптация школьная** – невозможность адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует.

**Делинквентное поведение** – поведение, выходящее за пределы несоответствия социокультурным нормам и ожиданиям в область противоправных действий.

**Депривация** – лишение или утрата чего-то желанного или необходимого для субъекта. М. Раттер различает три вида депривации: эмоциональную, социальную, сенсорную.

**Диагноз психологический** – конечный результат деятельности психолога, направленной на выявление и описание индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами психодиагностического обследования.

**Диагноз психолого-педагогический** – заключение о проявлениях и качествах личности или группы лиц, на которые предполагается воздействовать в ходе психолого-педагогической деятельности.

**Задача педагогическая** – результат осознания субъектом целей, условий и проблемы деятельности.

**Задача ситуативная (ситуационная)** – задача, имеющая своей целью непосредственное изменение хода действий (поступка, поведения, отношений и т. д.) воспитуемых в процессе взаимодействия с психологом в образовании.

**Задача стратегическая** – задача, формируемая с учетом общей цели образования и развития личности воспитанника, отражающая объективные потребности общества. Для ее реализации требуется длительное время, влияние всех субъектов педагогической системы. Направленность стратегических задач – формирование у индивида личностных и профессиональных качеств, определяемых долговременными основными целями обучения, воспитания и развития.

**Задача тактическая** – составная часть стратегической задачи. Цели тактических и стратегических задач соотносятся в среднесрочной перспективе и предполагают целенаправленную деятельность субъектов образовательного процесса, психолого-педагогическое взаимодействие.

**Игра сюжетно-ролевая (ролевая, творческая)** – ведущая деятельность дошкольного возраста; в развернутом виде представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в специально создаваемых условиях воспроизводят их деятельность и отношения между ними.

**Идентичность** – осознаваемые человеком единство и преемственность телесных и психических процессов, переживание постоянства своего физического и психического Я, тождественности самому себе.

**Интервью** – разновидность метода опроса, метод получения информации о свойствах личности, используемый на ранних этапах психодиагностики. Интервью служит особым средством установления тесного личного контакта с собеседником или с группой людей.

**Интервью нестандартизированное** – беседа без строгой детализации вопросов: определяется только тема интервью, которая предлагается респонденту для обсуждения. Свободное интервью проводится, как правило, на подготовительной стадии исследования, когда уточняется содержание проблемы.

**Интервью полустандартизированное** – интервью, содержащее как строго определенные, так и возможные, как открытые, так и закрытые вопросы.

**Интервью стандартизированное** – интервью, которое предполагает формализованное наблюдение, детальную разработку всей процедуры, включая общий план беседы. При проведении стандартизированного интервью изменять формулировки вопросов, задавать новые не разрешается.

**Интервьюирование** – проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера и опрашиваемого (респондента).

**Наблюдение** – один из основных эмпирических методов психологического исследования, состоящий в преднамеренном, систематическом и целенаправленном восприятии исследуемого объекта в целях выявления его существенных признаков на основе регистрации избранных критериев, приемов.

**Надежность** – критерий точности психологических измерений, обозначающий устойчивость (стабильность) их результатов. Объективный характер, возможность перепроверки результатов являются гарантией достоверной психологической информации.

**Обучение** – профессиональная деятельность учителя, направленная на передачу обучающимся знаний и формирование у них умений и навыков.

**Общение** – взаимодействие двух и более людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией с целью согласования и объединения усилий и налаживания отношений.

**Объект наблюдения** – отдельные лица, большие и малые группы в различных ситуациях взаимодействия.

**Опрос** – метод получения первичной информации, основанный на устном или письменном обращении к исследуемой совокупности людей с вопросами, содержание которых представляет проблему исследования на эмпирическом уровне.

**Педагогическая запущенность** – состояние, обусловленное недостаточностью учебно-воспитательной работы с ребенком в семье, детских учреждениях, школе. Признаками педагогической запущенности являются высокая эмоциональная возбудимость, раздражимость, легкая отвлекаемость на уроке, неусидчивость, недостаточная сформированность волевого пове-

дения в условиях учебной деятельности, склонность к дракам, неопрятность, проявление дурных привычек при отсутствии навыков культурного поведения, недисциплинированность, лживость, склонность к мелким кражам, прогулам, отрицательное отношение к воспитательным воздействиям.

**Педагогическая ситуация** – объективное состояние педагогической системы, рассматриваемое в определенном временном интервале.

**Педагогический анализ** – раскрытие сущности конкретных воспитательно-образовательных фактов (явлений и процессов) с целью получения информации для решения практических задач и исследования хода и результатов их решения.

**Поступок** – действие личности, имеющее осознанные мотивы и цели.

**Предвидение педагогическое** – определение, описание тех или иных педагогических явлений, которые отсутствуют в данный момент, но могут возникнуть и будут изучены в будущем.

**Предмет наблюдения** – вербальное и невербальное поведение человека или групп людей в определенной психолого-педагогической ситуации.

**Прием** – способ выполнения действий посредством определенных операций. Приемом может выступать само действие.

**Проблема решения психолого-педагогической задачи** – результат осознания субъектом противоречия между известной целью задачи и неизвестными путями ее решения (отсутствие определенных знаний или средств для организации деятельности воспитателей и воспитуемых).

**Профессионально-педагогическая деятельность** – один из видов труда, в котором в единстве и взаимосвязи проявляются социально-педагогический, нормативно-содержательный и функционально-психологический аспекты.

**Психолого-педагогический консилиум** – организационная форма деятельности педагогов и психологов школы, цели которой – коллективное обсуждение результатов диагностики школьников, их обученности и воспитанности по определенной программе и единым признакам; коллективное оценивание тех или иных сторон личности; выявление причин возможных отклонений; анализ сформированности тех или иных черт личности; коллективная выработка средств преодоления обнаруживаемых недостатков.

**Референтность** – ориентация индивида на реальную или воображаемую социальную общность лиц, с которыми он соотносит себя и чьи нормы, мнения, ценности являются эталонными для его поведения и самооценки. Свойство референтности оказывает огромное влияние на процесс социализации ребенка, формирование его личности.

**Рефлексия** – в философии – вид теоретической деятельности, направленной на осмысление своих действий и законов, по которым они совершаются; в психологии – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

**Самовоспитание** – сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза. Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ, самоотчет и самоконтроль.

**Самообладание** – способность человека осуществлять деятельность в дезорганизующих ее ситуациях и в ситуациях, когда оказывается взаимодействие на эмоциональную сферу.

**Самоопределение профессиональное** – сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в ситуации выбора профессии.

**Самооценка** – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний. Впервые появляется в раннем детстве.

**Самосознание** – осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения. Самосознание тесно связано с рефлексией и построением Я-концепции. Начинает формироваться на ранних этапах онтогенеза в процессах становления образа себя, представления о себе, самооценки, отношения к себе.

**Связи социально-педагогические** – специально организуемые отношения людей с целью решения задач воспитания и образования.

**Система педагогическая** – совокупность взаимосвязанных элементов деятельности социальных институтов образования и воспитания: субъектов и объектов, содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия, отношенческих связей в субъектно-объектной сфере, целевых и результативных компонентов, имеющих своей целью целостное и эффективное решение образовательных и воспитательных задач.

**Сознание** – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

**Социализация** – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

**Социальная ситуация развития** – по Л. С. Выготскому, совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное,



единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной; представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода.

**Такт педагогический** – соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к обучающимся в системе межличностных отношений с ними.

**Уровень притязания** – желание человека достичь успеха на том уровне сложности или трудности решаемой задачи, на который он считает себя способным или которого, по его мнению, заслуживает. До начала школьного обучения уровень притязания связан преимущественно с личной самооценкой, а с началом учебы в школе – с самооценкой частных возможностей. Понятие уровня притязания ввели в психологию К. Левин и его ученики. Впервые экспериментально исследовал данное явление Г. Хоппе.

**Ценностные ориентации** – идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней; способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах, социальных установках и других проявлениях личности.

**Чувство собственной неполноценности** – вариант глубоко заниженной самооценки, представление о собственной неспособности к выполнению тех или иных социальных функций, о своей моральной, личностной, социальной ущербности, не соответствующее реально высоким способностям индивида.

**Эмпатия** – способность человека к параллельному переживанию тех эмоциональных состояний, которые возникают у другого человека в процессе общения; осознание эмоционального состояния другого человека и способность разделить его опыт.

**Я-концепция** – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая и неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция включает в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный, оценочно-волевой. Ее составляющие – реальное Я, идеальное Я, динамическое Я, фантастическое Я.

## **Документация, регламентирующая деятельность психолога в образовании**

Документация практического психолога, детского психолога образовательной организации подразделяется на несколько типов: нормативную, специальную и организационно-методическую.

### **Нормативная документация**

*Нормативная документация* – совокупность документов, определяющих стандарты и нормы профессиональной деятельности психолога в системе образования.

В перечень нормативной документации практического психолога образования входят:

- Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании»;
- Конвенция ООН о правах ребенка;
- Положение о службе практической психологии в системе образования;
- Положение о практическом психологе;
- квалификационная характеристика практического психолога образования (должностная инструкция и стандарт специалиста);
- Положение об аттестации психолога образования (с соответствующим приложением);
- Этический кодекс психолога в системе образования.

### **Специальная документация**

*Специальная документация* – это особый вид документации практического психолога образования, обеспечивающий содержательную и процессуальную стороны его профессиональной деятельности. Все специальные документы являются закрытыми.

К специальной документации практического психолога образования относятся:

- психологическое заключение;
- коррекционная карта;
- протоколы диагностических обследований, коррекционных занятий, бесед, интервью и т. д.

## Организационно-методическая документация

*Организационно-методическая документация* призвана помочь психологу в организации, планировании и методическом обеспечении его практической профессиональной деятельности.

К организационно-методическим документам практического психолога образования относятся:

- график работы;
- годовой план работы (стратегия профессиональной деятельности);
- дифференцированный план работы на месяц (программа профессиональной деятельности);
- журнал и бланки психологических запросов;
- отчет о проделанной работе (по итогам за год).

## **Методика незаконченных предложений для диагностики межличностных отношений**

**Назначение.** Методика незаконченных предложений направлена на выявление ценностей, конфликтов и значимых переживаний респондента [46].

**Инструкция.** Уважаемый участник исследования! С целью улучшения характера межличностных отношений в вашей группе просим Вас принять участие в опросе. Напоминаем, что правильность наших выводов будет полностью зависеть от искренности и точности Ваших ответов.

Ниже приводятся 28 неоконченных предложений. Прочитайте и закончите их, дописывая первую пришедшую Вам в голову мысль. Делайте это как можно быстрее. Если не можете сразу закончить какое-либо предложение, обведите его номер кружком и займитесь им позднее.

1. По сравнению с большинством других семей моя семья...
2. Идеалом женщины (мужчины) для меня является...
3. Если все против меня, то...
4. Я всегда хотел (хотела)...
5. Думаю, что мой отец редко...
6. Моя мама и я...
7. Думаю, что настоящий друг...
8. Моя семья обращается со мной, как...
9. Считаю, что большинство девушек (юношей)...
10. Думаю, что достаточно способен (способна), чтобы...
11. Я мог (могла) бы быть счастливым (счастливой), если бы...
12. Я хотел (хотела) бы, чтобы мой отец...
13. Моя мать...
14. Не люблю людей, которые...
15. Большинство известных мне семей...
16. Считаю, что большинство женщин (мужчин)...
17. Моя наибольшая слабость заключается в том...
18. Моим скрытым стремлением в жизни...
19. Я хотел (хотела) бы, чтобы мой отец...
20. Считаю, что большинство матерей...

21. Больше всего люблю людей, которые...
22. Когда я был (была) ребенком, моя семья...
23. Мне очень не нравится, когда женщины (мужчины)...
24. Когда мне начинает не везти, я...
25. Больше всего я хотел (хотела) бы в жизни...
26. Думаю, что мой отец...
27. Я люблю свою мать, но...
28. Когда меня нет, мои друзья...

**Интерпретация результатов.** Для количественного анализа, позволяющего исследователю проанализировать степень конфликтности в системе отношений человека, необходимо сгруппировать предложения в соответствии с направленностью отношения. Оценка каждого приведенного суждения осуществляется следующим образом:

- 0 баллов – отсутствие мнения или затруднение в выборе ответа;
- 1 балл – позитивное отношение;
- 2 балла – негативное отношение.

#### **Ключ**

Шкала	Номера предложений
Отношение к семье	1, 8, 15, 22
Отношение к мужчинам (женщинам)	2, 9, 16, 23
Отношение к себе	3, 10, 17, 24
Жизненные цели	4, 11, 18, 25
Отношение к отцу	5, 12, 19, 26
Отношение к матери	6, 13, 20, 27
Отношение к друзьям и знакомым	7, 14, 21, 28

*Шкала «Отношение к семье»:* для полноценного психического развития ребенку необходимы понимание и эмоциональная поддержка, признание со стороны родителей, членов семьи, ближайшего окружения. Данная шкала позволяет выявить особенности семейных взаимоотношений испытуемого.

*Шкала «Отношение к мужчинам (женщинам)»* позволяет определить отношение к представителям противоположного пола.

*Шкала «Отношение к себе»:* Я-образ в сознании ребенка достаточно противоречив и не всегда соответствует действительности. Данная шкала позволяет выявить положительное или отрицательное отношение ребенка к себе, а также причину такого отношения.

*Шкала «Жизненные цели»* позволяет определить жизненные цели испытуемого.

*Шкалы «Отношение к отцу» и «Отношение к матери»:* межличностные отношения в семье всегда связаны с яркими эмоциональными переживаниями – как позитивными, так и негативными. Данные шкалы позволяют выявить степень конфликтности в отношениях между ребенком и его родителями.

*Шкала «Отношение к друзьям и знакомым»:* отношение к другим людям очень важно в процессе становления личности. Данная шкала позволяет определить особенности самосознания человека, его отношения к миру.

## Методика диагностики мотивационной сферы обучающихся

**Назначение.** Методика диагностики мотивационной сферы личности помогает психологу выявить ведущие для обучающегося мотивы деятельности. В число «измеряемых» мотивов входят как некоторые обобщенные, так и функциональные мотивы. Данная методика представляет собой адаптированный вариант методики Ж. Ньютона [49].

**Инструкция.** Каждое из предложенных Вам словосочетаний представляет собой незаконченное предложение. Мы просим Вас закончить каждое предложение, отнеся написанные слова к себе самому (самой). Вам не надо долго думать над каждым словосочетанием, просто запишите то, что приходит Вам в голову. Попробуйте отвечать так, чтобы каждое предложение в отдельности было осмысленным.

«Я хочу»	«Я не хочу»
Всем сердцем я надеюсь...	Больше всего я буду расстроен, если...
Я очень хочу...	Я не желаю...
Я намереваюсь...	Я буду протестовать, если...
Я мечтаю...	Мне не понравится, если...
Я стремлюсь всеми силами...	Я стараюсь избежать...
Я буду доволен, если...	Я боюсь, что...
Я все сделаю, чтобы...	Я буду очень жалеть, если...
Я хотел бы быть способным...	Мне не нравится думать о том, что...
Я решил...	
Я буду очень рад, если мне разрешат...	

**Интерпретация результатов.** Обработка полученных результатов основана на качественном анализе: каждое из суждений необходимо отнести к определенному мотиву:

- мотив достижения;
- мотив аффилиации;
- мотив помощи (альтруизма);
- мотив влияния, доминирования;
- мотив саморазвития, самосовершенствования;

- познавательный мотив;
- направленность на материальные ценности;
- направленность на отдых, досуг, переживание приятного;
- направленность на духовное;
- мотив агрессии;
- ответы, не поддающиеся классификации.

При анализе предложений используются следующие комментарии:

1. *Мотив достижения* выражается в нацеленности на успех, на постановку и решение каких-либо деятельностных (в том числе профессиональных) задач, в озабоченности организацией своей работы, в боязни неуспеха, провала в работе, в высоком уровне притязаний, в вере в свои силы и возможности.

2. *Мотив аффилиации* проявляется в стремлении заводить друзей, в высокой оценке дружбы, приятельских отношений, в желании быть принятым другими, кооперироваться и сотрудничать, искать контакты, радоваться им, в страхе быть непонятым и непринятым, отвергнутым, оказаться в изоляции, одиночестве.

3. *Мотив помощи (альтруизма)* замечен по нацеленности на сочувствие, сопереживание нуждающимся в помощи, в желании добра и благополучия ближнему, в стремлении опекать, поддерживать, утешать, защищать, заботиться, исцелять, успокаивать, думать о других и учитывать их интересы, в осуждении холодного, равнодушного отношения к людям.

4. *Мотив влияния, доминирования* выражается в желании контролировать свое социальное окружение посредством совета, убеждения, приказа, воздействия на поведение окружающих, отговаривать, сдерживать, запрещать, добиваться исполнения своих желаний, диктовать условия, руководить, надзирать, подчинять, очаровывать, покорять, приобретать последователей, в нежелании подчиняться другим, выслушивать чужие советы и приказания, в стремлении быть независимым.

5. *Мотив саморазвития, самосовершенствования* проявляется в суждениях, связанных с осмыслением каких-либо личных качеств, с намерением развить то или иное качество, с озабоченностью своими недостатками и желанием их устранить. Сюда же относятся темы самодисциплины, самоконтроля, самозапретов, самонаблюдения.



6. *Познавательный мотив* обнаруживается в суждениях, описывающих положительные переживания процесса познания истины, мира, общественных отношений, законов природы, достижения учебных успехов, удовольствия от учения, занятий, общения с учителями, книгами.

7. *Направленность на материальные ценности* выражается в стремлении улучшить свой быт, повысить качество жизни за счет приобретения материальных благ, модных и престижных вещей, в озабоченности низким качеством своего быта, одежды и т. д.

8. *Направленность на отдых, досуг, переживание приятного* обнаруживают суждения, связанные со стремлением к покою, пассивному или активному досугу, намерением отдохнуть, забыться или с желанием пережить удовольствие от простых радостей жизни.

9. *Направленность на духовное* проявляется в ориентации на трансцендентные, т. е. высоко абстрактные, объекты, в сосредоточенности на вопросах бытия, вечных категориях (добра, зла, любви, смысла жизни и т. д.), в религиозных исканиях, поисках и переживании прекрасного или таинственного, непознаваемого, непонятного.

10. *Мотив агрессии* выражается в восприятии мира как враждебной среды, ожидании опасности и стремлении дать отпор или напасть самому, воспрепятствовать, навредить, оскорбить, в признании насилия как способа действия, безжалостности к слабому, нежелании быть слабым, нацеленности на борьбу, сражение, возмездие.

Чем больше суждений относится к конкретной группе мотивов, тем сильнее она доминирует в регуляции поведения и деятельности обучающегося.

## Методика «Мотивация аффилиации»

**Назначение.** Методика оценки аффилиации предназначена для диагностики двух мотивов личности: стремления к принятию окружающими людьми и страха быть не принятым ими. Таким образом, тест состоит из двух шкал: шкалы для оценки силы стремления к людям (СП) и шкалы для оценки боязни быть отвергнутым (СО).

**Инструкция.** Вам предлагается ряд утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Прочтите их и оцените степень согласия или несогласия, используя следующую шкалу:

- + 3 – полностью согласен;
- + 2 – согласен;
- + 1 – скорее согласен, чем не согласен;
- 0 – нейтрален;
- 1 – скорее не согласен, чем согласен;
- 2 – не согласен;
- 3 – полностью не согласен.

Напротив номера утверждения поставьте цифру, соответствующую выбранному Вами ответу. Не тратьте время на обдумывание, напишите тот ответ, который первым пришел Вам в голову. Каждое последующее утверждение читайте только после того, как Вы уже оценили предыдущее. Ни в коем случае ничего не пропускайте. При обработке результатов производится подсчет определенных баллов, а не содержательный анализ ответов на отдельные пункты. В тесте не предполагается хороших или плохих ответов. Свободно и искренне выражайте свое мнение.

### *Шкала СП*

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться в одиночестве.
3. Если бы мне пришлось выбирать, то я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, а не общительным и дружелюбным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.
5. Я говорю людям о своих переживаниях скорее часто, чем редко и по особым случаям.

6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании.

7. Мне нравится иметь как можно больше друзей.

8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.

9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят больше, чем дружбу.

10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.

11. Излишняя откровенность с друзьями может навредить.

12. Встречая на улице знакомого, я скорее стараюсь перекинуться с ним хотя бы парой слов, чем просто пройти мимо, поздоровавшись.

13. Независимость и свободу от личных привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.

14. Я посещаю компании и вечеринки, потому что это хороший способ завести друзей.

15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.

16. Я не доверяю слишком открытому проявлению дружеских чувств.

17. У меня очень много близких друзей.

18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.

19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.

20. Открытые и эмоциональные люди привлекают меня больше, чем сердитые и сосредоточенные.

21. Я скорее предпочту почитать интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.

22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами или одному посещать достопримечательности.

23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем тогда, когда я обсуждаю ее с друзьями.

24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.

25. Даже в коллективе мне трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.

26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.

27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.

28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.

29. Когда у меня плохое настроение, я скорее постараюсь не показывать окружающим свои чувства, чем попытаюсь с кем-нибудь поделиться.

30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в веселой компании.

### *Шкала СО*

1. Я стесняюсь идти в незнакомое общество.

2. Даже если вечеринка мне не нравится, я все равно не уйду первым.

3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.

4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.

5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми.

6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.

7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться, даже если с кем-то из них не согласен.

8. Если я попрошу кого-нибудь пойти со мной, а он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.

9. Я осторожен в высказывании своего мнения, пока хорошо не узнаю человека.

10. Если во время разговора я что-то не понял, то лучше промолчу, чем прерву говорящего и попрошу повторить сказанное.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.

12. Мне трудно говорить людям «нет».

13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не по случаю.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.

15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.

16. Я не стесняюсь обращаться к людям за помощью.

17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.

18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.

19. Всякий раз, когда мне предстоит оказаться в незнакомом обществе, я предпочитаю брать с собой друга.

20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.

21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

22. Временами у меня возникает чувство, что я никому не нужен.

23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выразился в мой адрес.

24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.

25. Меня очень легко задеть, даже если это незаметно со стороны.

26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда мне необходимо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неловко.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

31. Оказавшись в незнакомой компании, я скорее активно включаюсь в беседу, чем держусь в стороне.

32. Я стесняюсь просить, чтобы вернули мою книгу или какую-то другую вещь, занятую у меня на время.

**Интерпретация результатов.** По каждой из представленных шкал подсчитывается суммарный балл. Ответам испытуемого на прямые высказывания (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются следующие баллы:

Ответ	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Балл	1	2	3	4	5	6	7

Ответам испытуемого на обратные высказывания опросника (отмечены в ключе знаком «-») приписываются следующие баллы:

Ответ	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Балл	7	6	5	4	3	2	1

*Ключ к шкале СП:* +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, -17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

*Ключ к шкале СО:* +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

На основе двух индексов СП и СО выделяют четыре типа мотивов. Для этого суммарные баллы всей выборки ранжируются по обоим шкалам. Далее определяют четыре группы участников исследования:

- группа «высокий – низкий» (СП выше медианы, СО ниже медианы);
- группа «низкий – низкий» (СП ниже медианы, СО ниже медианы);
- группа «высокий – высокий» (СП выше медианы, СО выше медианы);
- группа «низкий – высокий» (СП ниже медианы, СО выше медианы).

Медиана – это такое значение признака, которое делит ранжированное множество данных пополам так, что одна половина всех значений оказывается меньше медианы, а другая – больше.

Для испытуемых группы «высокий – низкий» характерен мотив «стремление к принятию группой», а для испытуемых группы «низкий – высокий» – мотив «страх быть отвергнутым». У испытуемых двух других групп интенсивность этих мотивов приблизительно одинакова, что может свидетельствовать о наличии у них внутреннего дискомфорта, напряженности. У группы «высокий – высокий» страх быть отвергнутым группой препятствует удовлетворению их потребности в принятии, в общении с другими людьми.

## Методика «Педагогические ситуации»

**Назначение.** Методика «Педагогические ситуации» позволяет выявить наличие или отсутствие у человека педагогических способностей.

**Инструкция.** Перед Вами ряд затруднительных педагогических ситуаций. Познакомьтесь с содержанием каждой из них. Вам необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который, по Вашему мнению, является наиболее правильным с педагогической точки зрения. Если ни один из предложенных вариантов ответов Вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный, ответ, записав его в пустой строке после всех перечисленных вариантов.

### *Ситуация 1*

Учитель приступил к проведению урока, все обучающиеся успокоились, настала тишина, и вдруг в классе кто-то громко засмеялся. Когда педагог, не успев ничего сказать, вопросительно и удивленно посмотрел, обучающийся, который засмеялся, смотря прямо в глаза учителю, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на Вас, хочется смеяться, когда Вы начинаете вести занятия».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Вот тебе и на!».
2. «А что тебе смешно?».
3. «Ну, ради бога!».
4. «Ты что, дурачок?».
5. «Люблю веселых людей».
6. «Я рад (рада), что создаю у тебя веселое настроение».
7. \_\_\_\_\_

### *Ситуация 2*

В самом начале занятия или уже после того, как было проведено несколько занятий, обучающийся заявляет учителю: «Я не думаю, что Вы как педагог сможете нас чему-то научить».

Что должен ответить учитель?

1. «Твое дело – учиться, а не учить учителя».
2. «Таких, как ты, я, конечно, ничему не смогу научить».

3. «Может быть, тебе лучше перейти в другой класс или учиться у другого учителя?».

4. «Тебе просто не хочется учиться».

5. «Мне интересно знать, почему ты так думаешь».

6. «Давай поговорим об этом подробнее. В моем поведении, наверное, есть что-то такое, что наводит тебя на подобную мысль».

7. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 3***

Учитель дает обучающемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!».

Какой должна быть реакция учителя?

1. «Не хочешь – заставим!».

2. «Для чего же ты тогда пришел учиться?».

3. «Тем хуже для тебя, оставайся неучем. Твое поведение похоже на поведение человека, который назло своему лицу хотел бы отрезать себе нос».

4. «Ты отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя закончиться?».

5. «Не мог бы ты объяснить, почему не хочешь выполнять задание?».

6. «Давай сядем и обсудим – может быть, ты и прав».

7. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 4***

Обучающийся сомневается в своих способностях, в том, что ему когда-либо удастся как следует понять и усвоить материал, он спрашивает учителя: «Как Вы думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на “отлично” и не отставать от остальных ребят в классе?».

Что должен ответить учитель?

1. «Честно сказать – сомневаюсь».

2. «Конечно, в этом ты можешь не сомневаться».

3. «Ты очень способный, и я связываю с тобой большие надежды».

4. «Почему ты сомневаешься в себе?».

5. «Давай поговорим и выясним, в чем заключаются твои проблемы».

6. «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать».

7. \_\_\_\_\_



### **Ситуация 5**

Обучающийся говорит учителю: «На два ближайших урока, которые Вы проведете, я не пойду, так как в это время хочу сходить на концерт молодежного ансамбля (погулять с друзьями, посмотреть спортивные соревнования, просто отдохнуть от школы)».

Что должен ответить учитель?

1. «Попробуй только!».
2. «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».
3. «Это твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Но учти, что отчитываться за пропущенные занятия все равно придется – я потом тебя обязательно спрошу».
4. «Ты, мне кажется, очень несерьезно относишься к занятиям».
5. «Может быть, тебе вообще лучше оставить школу?».
6. «А что ты собираешься делать дальше?».
7. «Мне интересно знать, почему концерт (прогулка с друзьями, спортивные соревнования) для тебя интереснее, чем занятия в школе?».
8. «Я тебя понимаю: отдыхать (ходить на концерты, смотреть соревнования, общаться с друзьями) действительно интереснее, чем учиться в школе. Но я, тем не менее, хотел (хотела) бы знать, почему это именно так для тебя?».
9. \_\_\_\_\_

### **Ситуация 6**

Обучающийся, увидев учителя, вошедшего в класс, говорит ему: «Вы выглядите очень усталым и утомленным».

Как должен отреагировать учитель?

1. «Я думаю, что с твоей стороны не очень прилично делать мне такие замечания».
2. «Да, я плохо себя чувствую».
3. «Не волнуйся обо мне, лучше на себя посмотри».
4. «Я сегодня плохо спал (спала), у меня много работы».
5. «Не беспокойся, это не мешает нашим занятиям».
6. «Ты очень внимательный, спасибо за заботу!».
7. \_\_\_\_\_

### **Ситуация 7**

«Я чувствую, что занятия, которые Вы ведете, не помогают мне», – говорит обучающийся учителю и добавляет: «Я вообще думаю бросить занятия».

Как на это должен отреагировать учитель?

1. «Перестань говорить глупости!».
2. «Ничего себе, додумался!».
3. «Может быть, тебе найти другого учителя?».
4. «Я хотел (хотела) бы знать, почему у тебя возникло такое желание?».
5. «А если нам поработать над решением твоей проблемы вместе?».
6. «Может быть, твою проблему можно решить как-то иначе?».
7. \_\_\_\_\_

### **Ситуация 8**

Обучающийся самоуверенно заявляет учителю: «Нет ничего такого, что я не сумел бы сделать, если бы захотел. Мне ничего не стоит усвоить и преподаваемый Вами предмет».

Что должен ответить учитель?

1. «Ты слишком высокого мнения о себе».
2. «С твоими-то способностями? Сомневаюсь!».
3. «Ты, наверное, чувствуешь себя достаточно уверенно, если заявляешь так?».
4. «Не сомневаюсь в этом, так как знаю, что если ты захочешь, то у тебя все получится».
5. «Это, наверное, потребует от тебя большого напряжения».
6. «Излишняя самоуверенность вредит делу».
7. \_\_\_\_\_

### **Ситуация 9**

В ответ на замечание учителя обучающийся говорит, что для того, чтобы усвоить учебный предмет, ему не нужно много работать: «Меня считают достаточно способным человеком».

Что должен ответить учитель?

1. «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
2. «Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не говорят об этом».
3. «Многие люди считают себя достаточно способными, но далеко не все на деле таковыми являются».

4. «Я рад (рада), что ты такого высокого мнения о себе».
5. «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
6. «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
7. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 10***

Обучающийся говорит учителю: «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. п.)».

Как должен отреагировать учитель?

1. «Ну вот, опять!».
2. «Не кажется ли тебе это проявлением безответственности?».
3. «Думаю, что тебе пора начать относиться к делу серьезнее».
4. «Я хотел (хотела) бы знать причину».
5. «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?».
6. «Как ты думаешь, почему я каждый раз напоминаю об этом?».
7. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 11***

Обучающийся говорит учителю: «Я хотел бы, чтобы Вы относились ко мне лучше, чем к другим».

Что должен ответить учитель на такую просьбу обучающегося?

1. «Почему это я должен (должна) относиться к тебе лучше, чем ко всем остальным?».
2. «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков и фаворитов!».
3. «Мне не нравятся люди, которые заявляют так, как ты».
4. «Я хотел (хотела) бы знать, почему я должен (должна) особо выделять тебя среди остальных обучающихся?».
5. «Если бы я тебе сказал (сказала), что люблю тебя больше, чем других обучающихся, ты чувствовал бы себя от этого лучше?».
6. «Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?».
7. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 12***

Обучающийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения учебного материала, говорит: «Я рассказал Вам

о том, что меня беспокоит. Теперь Вы скажите, в чем причина этого и как мне быть дальше?».

Что должен ответить учитель?

1. «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
2. «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
3. «Прежде чем я смогу высказать обоснованное мнение, мне необходимо лучше разобраться в сути проблемы».
4. «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».
5. «Я не готов (не готова) сейчас дать тебе точный ответ, мне надо подумать».
6. «Не волнуйся, и у меня в свое время ничего не получалось».
7. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 13***

Обучающийся говорит учителю: «Мне не нравится то, что Вы говорите и какую идею защищаете на занятиях».

Каким должен быть ответ учителя?

1. «Это – плохо».
2. «Ты, наверное, в этом не разбираешься».
3. «Я надеюсь, что в процессе наших занятий твое мнение изменится».
4. «Почему?».
5. «А что ты сам любишь и готов защищать?».
6. «На вкус и цвет товарища нет».
7. «Как ты думаешь, почему я это говорю и защищаю?».
8. \_\_\_\_\_

### ***Ситуация 14***

Обучающийся, явно демонстрируя свое негативное отношение к кому-либо из товарищей по классу, говорит: «Я не хочу работать (учиться) вместе с ним».

Как должен реагировать учитель?

1. «Ну и что?».
2. «Никуда не денешься, все равно придется».
3. «Это глупо с твоей стороны».
4. «Но он тоже не захочет после этого работать (учиться) с тобой».
5. «Почему?».
6. «Я думаю, что ты не прав».
7. \_\_\_\_\_

**Интерпретация результатов.** Каждый ответ испытуемого – выбор им того или иного из предложенных вариантов – оценивается в баллах в соответствии с ключом, представленным ниже.

### Ключ

Номер педагогической ситуации	Номер ответа								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	4	3	4	2	5	5	*	–	–
2	2	2	3	3	5	5	*	–	–
3	2	3	4	4	5	5	*	–	–
4	2	3	3	4	5	5	*	–	–
5	2	2	3	3	2	4	5	5	*
6	2	3	2	4	5	5	*	–	–
7	2	2	3	4	5	5	*	–	–
8	2	2	4	5	4	3	*	–	–
9	2	4	3	4	5	4	*	–	–
10	2	3	4	4	5	5	*	–	–
11	2	2	3	4	5	5	*	–	–
12	2	3	4	5	4	5	*	–	–
13	3	2	4	4	5	4	5	*	–
14	2	2	3	4	4	5	*	–	–

*Примечание.* «\*» – данные ответы оцениваются отдельно, соответствующие оценки добавляются к общей сумме баллов.

Чтобы определить, насколько правильно испытуемый способен решать педагогические проблемы, нужно вычислить его средний балл (сумму баллов разделить на четырнадцать).

Если испытуемый получил среднюю оценку выше 4,5 балла, то, согласно данной методике, его педагогические способности высоко развиты. Если средняя оценка находится в интервале от 3,5 до 4,4 балла – развиты умеренно, если же средняя оценка меньше, чем 3,4 балла, – развиты слабо.

## Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации»

**Назначение.** Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или на лицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства. Данный вариант методики является адаптированным [75].

**Инструкция.** Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения. Необходимо обвести ту букву, которая соответствует Вашему ответу. Если Вы всегда делаете то, о чем идет речь, то обведите букву «В», если поступаете так не всегда, но часто – букву «Ч», если Вы считаете целесообразным ответить «не очень часто», то обведите сочетание букв «НОЧ», если Вы так поступаете редко – букву «Р», если не делаете этого никогда – букву «Н».

Вам стоит проверить себя, так как первый шаг к мудрости – это познание самого себя. Об этом люди говорят с глубокой древности.

### Бланк ответов

1	2	3	4	5	6	7
А	Люблю слушать лекции (рассказы) о работе учителей	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Б	Жду с нетерпением «дня школы», ситуаций общения с ребятами и педагогами, когда можно активно учиться, работать в школьных условиях	В	Ч	НОЧ	Р	Н
В	Считаю, что лекции по педагогике содержат весьма простой материал, их можно и не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Г	Останавливаюсь и читаю материал, представленный в школьном методическом уголке, только тогда, когда получаю задание от преподавателя, особого интереса информация у меня не вызывает	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Д	Покупаю по возможности книги и брошюры о педагогическом опыте, по психологии	В	Ч	НОЧ	Р	Н

## Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
Е	Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные конфликты, интригующие факты	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Ж	Делаю выписки (по возможности и вырезки) из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах современной молодежи	В	Ч	НОЧ	Р	Н
З	Читаю «Учительскую газету», другие педагогические газеты, журналы, книги, собираю собственную библиотеку из них	В	Ч	НОЧ	Р	Н
И	Читаю только отрывки (выборочно) из статей о педагогическом опыте; на приобретение педагогической литературы время и средства не трачу	В	Ч	НОЧ	Р	Н
К	Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов только в часы, отведенные на педпрактику	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Л	Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе, стараюсь при этом кое-что записать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
М	Принимаю участие в организационных беседах с учителями только тогда, когда этого требует руководитель педпрактики	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Н	Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных организациях, в сфере информационных услуг	В	Ч	НОЧ	Р	Н
О	Люблю работать с педагогической и психологической литературой в читальном зале, в библиотеке, дома в свободное время, люблю решать педагогические задачи	В	Ч	НОЧ	Р	Н
П	К семинарским и практическим занятиям делаю прежде всего то, за что надо отчитаться (что будут проверять)	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Р	Обложку педагогического реферата стараюсь оформить красиво (по крайней мере аккуратно), так как считаю, что это показывает мое прилежание	В	Ч	НОЧ	Р	Н
С	Соглашаюсь выступать на педагогическом кружке, на конференции	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Т	Проявляю любопытство в работе с классом моих товарищей по группе, которые неважно учатся	В	Ч	НОЧ	Р	Н

**Интерпретация результатов.** Ответ «всегда» оценивается в 5 баллов; ответ «часто» – в 4 балла; ответ «не очень часто» – в 3 балла; ответ «редко» – в 2 балла; ответ «никогда» – в 1 балл.

*Ключ к определению профессионально-педагогической мотивации (ППМ):*

Б + З + О = профессиональная потребность;

Д + Л + С = функциональный интерес;

А + Ж + Н = развивающаяся любознательность;

Г + К + Р = показная заинтересованность;

Е + М + Т = эпизодическое любопытство;

В + И + П = равнодушное отношение.

*Оценка уровней ППМ:*

11 и более баллов – высокий уровень ППМ;

10–6 баллов – средний уровень ППМ;

5 баллов и менее – низкий уровень ППМ.



## **Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)**

**Назначение.** Личностный опросник создан для прикладных исследований (для решения задач психодиагностики, психологического консультирования, экспертизы и т. п.) с учетом опыта применения таких широко известных опросников, как 16 PF (16-факторный личностный опросник Кеттелла), MMPI (Миннесотский многофакторный личностный опросник), EPI (опросник Айзенка) и др. Шкалы данного опросника сформированы на основе результатов факторного анализа и отражают совокупность взаимосвязанных факторов [8]. Опросник предназначен для диагностики психических состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной профессиональной адаптации и регуляции поведения. Данная методика разработана сотрудниками Ленинградского государственного университета в соавторстве с учеными Гамбургского университета. Здесь представлена модифицированная форма опросника В, авторами которой являются А. А. Крылов и Т. Н. Ронгинская. Данная форма отличается от стандартной меньшим числом вопросов.

Исследование может проводиться как индивидуально, так и с группой. Необходимо обратить внимание испытуемых на недопустимость взаимных консультаций по ответам в процессе работы и каких-либо обсуждений между собой. После этих разъяснений психолог предлагает внимательно изучить инструкцию, отвечает на вопросы, если они возникли после ее изучения, и предлагает перейти к самостоятельной работе с опросником.

**Инструкция.** Вам предлагается ряд утверждений, каждое из которых подразумевает вопрос: соответствует или не соответствует данное утверждение каким-то особенностям Вашего поведения, отдельных поступков, отношения к людям, взглядам на жизнь и т. п. Если Вы считаете, что такое соответствие имеет место, то дайте ответ «Да», в противном случае – ответ «Нет». Свой ответ зафиксируйте на имеющемся у Вас специальном листе, поставив крестик в клеточке, соответствующей номеру утверждения в опроснике и виду Вашего ответа. Ответы необходимо дать на все вопросы.

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Вы должны помнить, что ни один ответ не оценивается как хороший или плохой. Также не следует долго размыш-

лять над каждым вопросом – старайтесь как можно быстрее решить, какой из двух ответов кажется Вам соответствующим истине. Вас не должно смущать, если некоторые из вопросов покажутся слишком личными, поскольку исследование не предусматривает анализа каждого вопроса и ответа, а опирается лишь на количество ответов одного и другого вида. Кроме того, Вы должны знать, что результаты индивидуально-психологических исследований не подлежат широкому обсуждению.

### **Тестовый материал**

1. Я внимательно прочел (прочла) инструкцию и готов (готова) откровенно ответить на все вопросы анкеты.

2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т. п.).

3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.

4. У меня часто болит голова.

5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.

6. Я быстро теряю самообладание, но и так же быстро беру себя в руки.

7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.

8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.

9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен (не уверена), что мое появление пройдет незаметно.

10. Могу так вспылить, что готов (готова) разбить все, что попадет под руку.

11. Чувствую себя неловко, если окружающие почему-то начинают обращать на меня внимание.

12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что, кажется, готово выскочить из груди.

13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.

14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому правилу.

15. Если я сидел (сидела), а потом резко встал (встала), то у меня темнеет в глазах и кружится голова.

16. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы моя жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.

17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.

18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстоять свои интересы.

19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.

20. Я легко смущаюсь.

21. Меня ничуть не обижает, если делают замечания относительно моей работы или меня лично.

22. Нередко чувствую, как у меня немеют или холодеют руки и ноги.

23. Бываю неловким (неловкой) в общении с другими людьми.

24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным человеком.

25. Иногда нет никакого желания чем-либо заниматься.

26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуха, будто бы я выполняю очень тяжелую работу.

27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал (делала) неправильно.

28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.

29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.

30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.

31. Часто у меня нет аппетита.

32. В детстве я радовался (радовалась), если родители или учителя наказывали других детей.

33. Обычно я решителен (решительна) и действую быстро.

34. Я не всегда говорю правду.

35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.

36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять на своем.

37. То, что прошло, меня мало волнует.

38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.

39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.

40. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен (не годна).

41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.

42. Нередко у меня возникают боли «под ложечкой» и различные неприятные ощущения в животе.

43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.

44. Бывало, я опаздывал (опаздывала) к назначенному времени.

45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил (позволила) себе мучить животное.

46. При встрече со старым знакомым от радости я готов (готова) броситься ему на шею.

47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.

48. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел (не видела) и не слышал (не слышала).

49. Когда ложусь спать, то обычно засыпаю уже через несколько минут.

50. Мне доставляет удовольствие, как говорится, ткнуть носом других в их ошибки.

51. Иногда могу похвастаться.

52. Активно участвую в организации общественных мероприятий.

53. Нередко бывает так, что приходится смотреть в другую сторону, чтобы избежать нежелательной встречи.

54. В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал (выдумывала).

55. Я почти всегда подвижен (подвижна) и активен (активна).

56. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.

57. Иногда вдруг чувствую, что весь покрываюсь потом.

58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.

59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.

60. Обычно мне трудно возражать моим знакомым.

61. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.

62. Я люблю не всех своих знакомых.

63. У меня бывают мысли, которых следовало бы стыдиться.

64. Не знаю почему, но иногда появляется желание испортить то, чем восхищаются.

65. Я предпочту заставить человека сделать то, что мне нужно, а не попросить его об этом.

66. Я нередко беспокойно двигаю рукой или ногой.

67. Предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаюсь в веселой компании.

68. В компании я веду себя не так, как дома.

69. Иногда, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы помолчать.

70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.

71. Хороших знакомых у меня очень немного.

72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.

73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.

74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.

75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.

76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.

77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.

78. Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.

79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.

80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.

81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел (вела) себя не очень прилично.

82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.

83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.

84. У меня довольно часто меняется настроение.

85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.

86. Если я чем-то сильно взволнован (взволнована) или раздражен (раздражена), то чувствую это всем телом.

87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут в голову.

88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.

89. Если сегодня я посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.

90. Я стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.

91. Я уверен (уверена) в своем будущем.

92. Иногда я оказывался (оказывалась) причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.

93. Я не прочь посмеяться над другими.

94. Я отношусь к людям, которые за словом в карман не лезут.

95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.

96. Подростком я проявлял (проявляла) интерес к запретным темам.

97. Иногда зачем-то причинял (причиняла) боль любимым людям.

98. У меня нередко конфликты с окружающими из-за их упрямства.

99. Часто испытываю угрызения совести в связи со своими поступками.

100. Я нередко бываю рассеянным (рассеянной).

101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.

102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.

103. Иногда неожиданно для себя начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслу.

104. Часто у меня такое настроение, что я готов (готова) взорваться по любому поводу.

105. Нередко чувствую себя вялым (вялой) и усталым (усталой).

106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов (готова) поговорить и со знакомыми, и с незнакомыми.

107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.

108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.

109. Не чувствую себя уверенно в решении важных вопросов даже после длительных размышлений.

110. Получается так, что в споре я почему-то стараюсь говорить громче своего оппонента.

111. Разочарования не вызывают у меня сколь-либо сильных и длительных переживаний.

112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.

113. Наиболее счастливым (счастливой) я чувствую себя тогда, когда бываю один (одна).

114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом.

## Лист ответов теста FPI

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет
1			20			39			58			77			96		
2			21			40			59			78			97		
3			22			41			60			79			98		
4			23			42			61			80			99		
5			24			43			62			81			100		
6			25			44			63			82			101		
7			26			45			64			83			102		
8			27			46			65			84			103		
9			28			47			66			85			104		
10			29			48			67			86			105		
11			30			49			68			87			106		
12			31			50			69			88			107		
13			32			51			70			89			108		
14			33			52			71			90			109		
15			34			53			72			91			110		
16			35			54			73			92			111		
17			36			55			74			93			112		
18			37			56			75			94			113		
19			38			57			76			95			114		

**Интерпретация результатов.** Опросник FPI содержит 12 шкал. Общее количество вопросов – 114. Первый вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер. Шкалы опросника I–IX являются основными, или базовыми, а X–XII – производными, интегрирующими.

*Шкала I («Невротичность»)* характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки свидетельствуют о выраженном невротическом синдроме астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями.

*Шкала II («Спонтанная агрессивность»)* позволяет выявить и оценить психопатизацию интротенсивного типа. Высокие оценки указывают на повышенный уровень психопатизации, что создает предпосылки для импульсивного поведения.

*Шкала III («Депрессивность»)* дает возможность диагностировать признаки, характерные для психопатологического депрессивного синдрома. Высокие оценки говорят о его наличии в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде.

*Шкала IV («Раздражительность»)* позволяет судить об уровне эмоциональной устойчивости. Высокие оценки свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

*Шкала V («Общительность»)* характеризует как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности.

*Шкала VI («Уравновешенность»)* отражает устойчивость к стрессу. Высокие оценки свидетельствуют о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

*Шкала VII («Реактивная агрессивность»)* имеет целью выявить наличие признаков психопатизации экстратенсивного типа. Высокие оценки указывают на высокий уровень психопатизации, характеризующийся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

*Шкала VIII («Застенчивость»)* отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Высокие оценки говорят о наличии тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности при осуществлении социальных контактов.

*Шкала IX («Открытость»)* позволяет охарактеризовать отношение личности к социальному окружению и уровень самокритичности. Высокие оценки свидетельствуют о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Оценки, относящиеся к пунктам данной шкалы, могут в той или иной мере способствовать анализу искренности ответов респондента при работе с опросником, что соответствует шкалам лжи других опросников.

*Шкала X («Экстраверсия – интроверсия»)* позволяет судить о направленности психической деятельности человека. Высокие оценки говорят о выраженной экстравертированности личности, низкие – о выраженной интровертированности.



*Шкала XI («Эмоциональная лабильность»)* характеризует настроение личности. Высокие оценки указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Низкие оценки могут свидетельствовать не только о высокой стабильности эмоционального состояния как такового, но и о хорошем умении владеть собой.

*Шкала XII («Маскулинность – феминность»)* позволяет судить о поведенческих свойствах человека. Высокие оценки говорят о протекании психической деятельности преимущественно по мужскому типу, низкие – по женскому.

Анализ результатов следует начинать с просмотра всех ответных листов, заполненных испытуемыми, обращая внимание на то, какой ответ дан на первый вопрос. При отрицательном ответе, означающем нежелание испытуемого отвечать откровенно на поставленные вопросы, следует считать исследование несостоявшимся. При положительном ответе на первый вопрос после обработки результатов исследования внимательно изучается графическое изображение профиля личности, выделяются все высокие и низкие оценки (к низким относятся оценки в диапазоне 1–3 балла, к средним – 4–6 баллов, к высоким – 7–9 баллов). Следует обратить особое внимание на оценку по шкале IX, имеющую значение для общей характеристики достоверности ответов.

Процедура перевода первичных оценок в стандартные оценки 9-балльной шкалы осуществляется с помощью таблицы. Полученные значения стандартных оценок обозначаются в соответствующем столбце протокола условным знаком (кружок, крестик или др.) в точке, соответствующей величине стандартной оценки по каждой шкале. Соединив прямыми линиями обозначенные точки, получим графическое изображение профиля личности.

#### Ключ к тесту FPI

Номер шкалы	Название шкалы	Ответы по номерам вопросов	
		Да	Нет
1	2	3	4
I	Невротичность	4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105	49
II	Спонтанная агрессивность	32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114	99

## Окончание таблицы

1	2	3	4
III	Депрессивность	16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100	–
IV	Раздражительность	6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110	–
V	Общительность	2, 19, 46, 52, 55, 94, 106	3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113
VI	Уравновешенность	14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111	–
VII	Реактивная агрессивность	13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98	–
VIII	Застенчивость	9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109	33
IX	Открытость	7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101	–
X	Экстраверсия – интроверсия	2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110	20, 87
XI	Эмоциональная лабильность	24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113	59
XII	Маскулинность – феминность	18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104	16, 20, 31, 47, 84

## Перевод первичных оценок в стандартные

Первичная оценка	Стандартная оценка по шкалам											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	1
2	4	3	4	4	1	2	4	5	1	1	3	1
3	4	4	4	5	1	3	5	6	2	2	4	1
4	5	5	5	6	2	4	6	6	3	3	4	1
5	5	5	6	7	2	5	7	7	3	4	5	2
6	6	7	6	7	3	6	8	7	4	4	6	3
7	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
8	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
9	8	8	8	9	5	9	9	9	6	7	8	6
10	8	9	8	9	5	9	9	9	8	8	8	8
11	8	9	8	9	6	–	–	–	8	9	8	8
12	8	9	9	–	7	–	–	–	9	9	9	9
13	9	9	9	–	8	–	–	–	9	–	9	9
14	9	–	9	–	9	–	–	–	–	–	–	–

## Бланк для построения профиля личности

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Номер шкалы	Первичная оценка	Стандартная оценка, баллы								
		9	8	7	6	5	4	3	2	1
I										
II										
III										
IV										
V										
VI										
VII										
VIII										
IX										
X										
XI										
XII										

Интерпретация полученных результатов, психологическое заключение и рекомендации должны быть даны на основе понимания сути вопросов в каждой шкале, глубинных связей исследуемых факторов между собой и с другими психологическими и психофизиологическими характеристиками и их роли в поведении и деятельности человека.

## Психологическая карта обучающегося группы риска

Сегодня существует необходимость выявления психологических причин нарушения личностного и социального развития школьников с целью профилактики возникновения девиантного поведения и прогнозирования поведения обучающихся группы риска. В связи с этим в Центре психологической службы комитета по образованию г. Волгограда разработана и рекомендована к использованию «Психологическая карта обучающегося группы риска» [53]. Рассмотрим ее сокращенный вариант.

Психологическая карта обучающегося группы риска направлена на решение следующих *задач*, стоящих перед педагогической системой:

1) предохранение, предупредительность (превентивность). Идея профилактики основана на том, что совокупность социально-экономических условий жизни, социальной ситуации развития и конституционально-психологических предпосылок является причиной нарушений в поведении несовершеннолетних;

2) психолого-педагогическое сопровождение, что требует переориентации психолога с обобщенного знания на понимание индивидуальной жизни отдельного ребенка;

3) профилактическое психолого-педагогическое сопровождение, что предполагает участие профессионала в предупреждении и коррекции поведения, деятельности обучающегося и межличностных отношений.

При разработке карты использовались следующие *принципы*:

- принцип учета возрастных особенностей развития ребенка;
- принцип учета социализирующих факторов на каждом этапе возрастного развития и прогнозирования позитивных и негативных вариантов развития;
- принцип наглядного отражения динамики личностного развития школьника с однозначной интерпретацией диагностических данных;
- принцип целесообразности коррекционно-развивающей работы с учетом обнаруженных признаков социально-психологической дезадаптации;
- принцип участия испытуемого в обсуждении и интерпретации результатов исследования;
- принцип преемственности в работе психолога в условиях частой смены кадров.

Карта включает в себя три блока данных о ребенке. Информация анамнестического характера содержится в двух из них.

I. Данные об анамнезе жизни и развития ребенка: перинатальное развитие (трудные роды и др.), социальный анамнез (смена места жительства и/или образовательной организации, изменения в составе семьи).

II. Данные о конституционально-психологических особенностях ребенка: сведения об особенностях его нервной системы, характере, познавательных, эмоционально-волевых и регуляторных возможностях.

III. Информация о результатах изучения социально-психологических факторов: положения среди сверстников и взрослых в формальных и неформальных группах, особенностей общения с ними и др.

Информация, относящаяся к непосредственным проявлениям дезадаптации и девиантности (появление страхов и искаженного восприятия, агрессии, неадекватных поступков), содержится в конце карты.

Ведение психологической карты осуществляется с согласия родителей обучающегося или лиц, их заменяющих (или с согласия самого обучающегося, достигшего 14-летнего возраста), о чем должна свидетельствовать их подпись на титульном листе. Карта может быть использована как инструментальный психолого-педагогического сопровождения обучающихся образовательной организации.

При ведении карты рекомендуется использовать следующие обозначения:

**L** – данные, полученные в результате наблюдения за обучающимся в реальных жизненных ситуациях, анализа реальных жизненных фактов (например, успеваемости), а также в результате экспертной оценки личностных особенностей, поведения, которую дают люди, хорошо знающие обследуемого.

**Q** – данные самооценки обучающегося.

**OT** – данные объективного тестирования, полученные в результате моделирования специальных ситуаций и использования проективных методов исследования.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

средней школы № \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ года рождения

Код \_\_\_\_\_

Согласие родителей обучающегося в возрасте до 14 лет (или лиц, их заменяющих), школьника в возрасте 14 лет и старше на ведение психологической карты:

\_\_\_\_\_ подпись

Дата начала заполнения карты \_\_\_\_\_

### **Список психологов в образовании, ответственных за ведение карты**

Ф.И.О. психолога в образовании	Сроки работы с картой	Подпись

## **Анамнез**

### **1. Основные события в истории развития ребенка**

---

---

---

### **2. Основные жизненные события**

В 1-м классе \_\_\_\_\_

---

Во 2-м классе \_\_\_\_\_

---

В 3-м классе \_\_\_\_\_

---

В 4-м классе \_\_\_\_\_

---

В 5-м классе \_\_\_\_\_

---

В 6-м классе \_\_\_\_\_

---

В 7-м классе \_\_\_\_\_

---

В 8-м классе \_\_\_\_\_

---

В 9-м классе \_\_\_\_\_

---

В 10-м классе \_\_\_\_\_

---

В 11-м классе \_\_\_\_\_

---

---

---

### **3. Значимые события жизни (со слов обучающегося)**

#### 4. Выраженные характерологические особенности в подростковом возрасте

Тип акцентуации	Класс			
	8-й	9-й	10-й	11-й
<i>Проявления (по К. Леонгарду)</i>				
Тревожный				
Гипертимный				
Дистимичный				
Педантичный				
Возбудимый				
Эмотивный				
Застревающий				
Демонстративный				
Циклотимический				
Экзальтированный				
<i>Проявления (по А. Е. Личко)</i>				
Гипертимный				
Циклоидный				
Лабильный				
Сензитивный				
Шизоидный				
Эпилептоидный				
Истероидный				
Неустойчивый				
Астено-невротический				
Психастенический				

Примечания: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



**Особенности познавательной сферы**

5. Внимание \_\_\_\_\_

6. Восприятие \_\_\_\_\_

7. Воображение \_\_\_\_\_

8. Память \_\_\_\_\_

9. Мышление \_\_\_\_\_

10. Речь \_\_\_\_\_

11. Умственная работоспособность \_\_\_\_\_

12. Обучаемость \_\_\_\_\_

13. Сформированность навыков чтения \_\_\_\_\_

14. Уровень знаний о себе

Класс	Типичные высказывания о себе	Уровень знаний о себе
1-й		
2-й		
3-й		
4-й		
5-й		
6-й		
7-й		
8-й		
9-й		
10-й		
11-й		

## Эмоционально-поведенческая сфера

### 15. Временная перспектива и содержание мотивации по Ж. Нюттену

Мотивационная категория	Класс						
	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Временная перспектива (код)							
Содержание мотивации (код)							

### 16. Ценностно-смысловые предпочтения в подростковом возрасте

---



---

### 17. Самооценка качеств личности и уровень притязаний в учебной (и в другой ведущей) деятельности

Высокий уровень \_\_\_\_\_

Средний уровень \_\_\_\_\_

Низкий уровень \_\_\_\_\_

1-й 2-й 3-й 4-й 5-й 6-й 7-й 8-й 9-й 10-й 11-й класс

Самооценка \_\_\_\_\_

Уровень притязаний \_\_\_\_\_

### 18. Локализация контроля

Локус контроля	Класс			
	8-й	9-й	10-й	11-й
Экстернальный				
Интернальный				

### 19. Типичные реакции в ситуациях фрустрации по С. Розенцвейгу

В начальной школе \_\_\_\_\_

В основной школе \_\_\_\_\_

В старших классах \_\_\_\_\_

**20. Коэффициент коммуникативности-агрессивности по тесту руки Э. Вагнера**

Класс	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Коэффициент											

**21. Интересы, склонности**

В начальной школе \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

В основной школе \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

В старших классах \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**22. Специальные особенности** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**23. Тип отношения к ситуации учения**

Тип отношения	Класс										
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Учебно-профессиональный											
Учебный											
Предучебный											
Псевдоучебный											
Коммуникативный											
Игровой											
Избегающий											
Отвергающий											

### 24. Стратегии совладания с напряжением, тревогой и беспокойством (копинг-стратегии)

Способ поведения	Класс										
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Остается сам по себе, один											
Кусает ногти или хрустит суставами пальцев											
Обнимает или прижимает к себе кого-то близкого, любимую вещь или гладит животное											
Плачет и грустит											
Мечтает, представляет себе что-то											
Делает нечто подобное											
Гуляет вокруг дома или по улице											
Рисует, пишет или читает что-нибудь											
Ест или пьет											
Борется или дерется с кем-нибудь											
Сходит с ума											
Бьет, ломает или швыряет вещи											
Дразнит кого-нибудь											
Играет во что-нибудь											
Бегает или ходит пешком											
Молится											
Просит прощения, говорит правду											
Спит											
Говорит сам с собой											
Говорит с кем-нибудь											
Думает об этом											
Старается забыть											
Старается расслабиться, оставаться спокойным											
Бегает, катается на велосипеде											
Смотрит телевизор, слушает музыку											
Вопит и кричит											

**25. Защитные психологические механизмы и поведенческие реакции, наиболее часто используемые для ослабления тревоги**

Психологический защитный механизм	Класс										
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Вытеснение											
Подавление											
Блокирование											
Отрицание											
Отчуждение											
Интроекция											
Проекция											
Замещение											
Реактивное образование											
Идентификация											
Рационализация											
Интеллектуализация											
Оппозиция											
Отказ											
Слияние											
Эмансипация											
Ретрофлексия											
Сублимация											
Компенсация											
Катарсис											
Реализация в действии											
Соматизация											
Регрессия											
Фантазирование											
Уход в болезнь											
Сновидение											

**26. Особенности нервно-психического реагирования в трудных жизненных ситуациях по В. В. Ковалеву**

Уровень реагирования	Класс											
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й	
Сомато-вегетативный												
Психомоторный												
Аффективный												
Эмоционально-идеаторный												

*Обозначения: L, Q, OT – адаптивные реакции; L(!), Q(!), OT(!) – дезадаптивные реакции.*

**27. Трудные ситуации и актуальные проблемы, вызывающие тревогу**

Класс	Трудные ситуации и актуальные проблемы
1-й	
2-й	
3-й	
4-й	
5-й	
6-й	
7-й	
8-й	
9-й	
10-й	
11-й	

**28. Способы регулирования конфликтов по К. Томасу**

Способ регулирования	Класс				Примечания
	8-й	9-й	10-й	11-й	
Сотрудничество					
Компромисс					
Соревнование					
Приспособление					
Избегание					

**Социально-психологическая сфера****29. Коммуникативная компетентность** \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---

**30. Уровень нравственного развития по Л. Кольбергу**

Уровень	Стадия	Класс										
		1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Преднравственный	1-я											
	2-я											
Конвенциональный	1-я											
	2-я											
Постконвенциональный	1-я											
	2-я											

**31. Социометрический статус**

Статус	Класс										
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
1-й											
2-й											
3-й											
4-й											

**32. Референтная группа**

Референтная группа	Классы		
	1–4-й	5–9-й	10–11-й
В школе			
Вне школы			



**33. Оценка родителями, педагогами и одноклассниками качеств личности обучающегося и уровень ожиданий его успехов в учебной (и другой ведущей) деятельности**

Социум	Классы		
	1–4-й	5–9-й	10–11-й
Родители			
Педагоги			
Одноклассники			

Оценка качеств личности \_\_\_\_\_

Обозначения уровня ожиданий успехов: В – высокий, С – средний, Н – низкий.

**34. Стиль семейного воспитания по Э. Г. Эйдемиллеру**

Тип семейного воспитания	Класс										
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Гармоничное воспитание											
Потворствующая гиперпротекция											
Доминирующая гиперпротекция											
Повышенная моральная ответственность											
Эмоциональное отвержение											
Жестокое обращение											
Гипопротекция (безнадзорность)											

**35. Стиль педагогического взаимодействия педагогов с обучающимся**

Стиль взаимодействия	Класс										
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й
Диалогический											
Самоотреченный											
Попустительский											
Параллельный											
Манипулятивный											
Конфликтный											
Авторитарно-монологический											

**36. Наличие заветной мечты**

Класс	Заветная мечта
1-й	
2-й	
3-й	
4-й	
5-й	
6-й	
7-й	
8-й	
9-й	
10-й	
11-й	

**37. Особенности экономической социализации**

Особенности экономической социализации	Класс											
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й	10-й	11-й	
Не имеет карманных денег												
Получает карманные деньги от родителей или опекунов												
Собирает потерянные деньги												
Попрошайничает												
Выигрывает деньги												
Вымогает деньги												
Зарабатывает деньги асоциальным способом												
Зарабатывает деньги социально приемлемым способом												

### 38. Социокультурное влияние на личность в подростковом возрасте

Социокультурный фактор	Класс			
	8-й	9-й	10-й	11-й
Высокая (классическая) культура				
Национальная (народная) культура <i>(указать какая)</i>				
Массовая культура				
Типичная молодежная субкультура				
Субкультура профессиональной группы <i>(указать какой)</i>				
Религиозная субкультура				
Субкультура общественной (политической) организации <i>(указать какой)</i>				
Криминальная субкультура				
Неопределенность культурных ориентаций				

### 39. Статус Эго-идентичности

Статус Эго-идентичности	Класс			
	8-й	9-й	10-й	11-й
Предрешенность				
Диффузия идентичности				
Кризис идентичности (мракторий)				
Достижение идентичности				

**Проявления дезадаптации и девиантного поведения**

**40. Искаженное восприятие реальности** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**41. Неадекватные страхи, фобии** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

**42. Угрозы, насилие, противоправные действия (воровство, вандализм и т. д.); сексуальные девиации, алкоголизация, аддиктивное поведение** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---



## **Рекомендации по применению и хранению психологической карты обучающегося группы риска**

1. Психологическая карта обучающегося (далее – карта) является формой документации психолога образовательной организации, последовательно и системно отражающей психологический статус обучающегося.

2. Карта ведется психологом образовательной организации с целью определения психологических причин нарушения личностного и социального развития, профилактики условий возникновения подобных нарушений и прогнозирования поведения обучающихся группы риска.

3. Ведение психологической карты осуществляется с согласия родителей обучающегося или лиц, их заменяющих, о чем свидетельствует их подпись на титульном листе карты.

4. Список обучающихся, на которых заводится карта, обсуждается и утверждается на педагогическом совете, совещании при директоре или медико-психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, о чем делается соответствующая запись в протоколе.

5. Психологическая карта обучающегося группы риска содержит информацию об основных событиях в истории развития ребенка (лист 1), психологической конституции и индивидуальности обучающегося (лист 2), особенностях его познавательной (лист 3), эмоционально-поведенческой (лист 4), социально-психологической (лист 5) сфер, о проявлениях дезадаптации и девиантного поведения (лист 6), прогностическую интерпретацию результатов исследования и рекомендации педагогам и родителям (лист 7), а также списки, подписи психологов в образовании, ответственных за ведение карты (на обратной стороне титульного листа).

6. Психологическая карта обучающегося дополняется приложениями в виде заключений по результатам диагностики, протоколов исследований, карт наблюдений, анкет, рисунков и т. д.

7. Психолог в образовании обеспечивает хранение и использование психологической карты обучающегося в соответствии с этическими принципами организации практической деятельности работника психологиче-

ской службы, а также преемственность в случае изменения должностных обязанностей или места работы.

8. По усмотрению психолога в образовании содержание карты может изменяться в соответствии с изменением запросов психолого-педагогической практики. В этом случае необходимость внесения изменений обсуждается и утверждается в профессиональном психологическом сообществе.

Материалы, полученные на основе применения карты, могут стать предметом обсуждения на заседаниях школьных медико-психолого-педагогических консилиумов. Психологи вместе с опытными педагогами обсуждают психолого-педагогические характеристики обучающихся, выделяют детей и подростков, отличающихся замкнутостью, скрытностью, необщительностью, напряженностью, озлобленностью, депрессивностью или агрессивностью, и обозначают группу риска в целях организации работы по профилактике девиантного поведения. Обобщенные результаты обсуждения доводятся до сведения членов советов профилактики в виде рекомендаций.

## **Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению**

**Назначение.** Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) является стандартизированным тестом-опросником, с помощью которого определяют готовность (склонность) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Опросник представляет собой набор специализированных психодиагностических шкал, направленных на измерение готовности (склонности) к отклоняющемуся поведению [75].

Методика предполагает учет и коррекцию установки на социально желательные ответы испытуемых.

**Инструкция.** Перед Вами имеется ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон Вашей жизни, Вашего характера, привычек. Прочтите первое утверждение и решите, верно ли данное утверждение по отношению к Вам.

Если верно, то в бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, в квадратике под ответом «Да» поставьте крестик или галочку.

Если оно неверно, то поставьте крестик или галочку в квадратике под ответом «Нет».

Если Вы затрудняетесь ответить, то все же постарайтесь выбрать вариант ответа, в большей степени соответствующий Вашему мнению.

Затем таким же образом отвечайте на все пункты опросника. Если ошибетесь, то зачеркните ошибочный ответ и поставьте тот, который считаете нужным. Помните, что Вы высказываете собственное мнение о себе в настоящий момент. Здесь не может быть плохих или хороших, правильных или неправильных ответов. Не обдумывайте свои ответы слишком долго – важна Ваша первая реакция на содержание утверждений. Отнеситесь к работе внимательно и серьезно. Небрежность, а также стремление «улучшить» или «ухудшить» ответы приводят к недостоверным результатам. В случае затруднений еще раз прочитайте эту инструкцию или обратитесь к тому, кто проводит тестирование. Не делайте никаких пометок в тексте опросника.



## **Тестовый материал**

### **Мужской вариант**

1. Я предпочитаю одежду неярких, приглушенных тонов.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
3. Я охотно записался бы добровольцем для участия в каких-либо боевых действиях.
4. Иногда я ссорюсь с родителями.
5. Тот, кто в детстве не дрался, вырастает «маменькиным сынком» и ничего не может добиться в жизни.
6. Я бы взялся за опасную для жизни работу, если бы за нее хорошо платили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Бывает, что я немного хвастаюсь.
9. Если бы мне пришлось стать военным, то я хотел бы быть летчиком-истребителем.
10. Я ценю в людях осторожность и осмотрительность.
11. Только слабые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочел бы работу, связанную с переменами и путешествиями.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это вполне нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь не прибегать к ругательствам.
16. Я думаю, что мне бы понравилось охотиться на львов.
17. Если меня обидели, то я обязательно должен отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать столько, сколько он хочет.
19. Если мой приятель опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне обычно затрудняет работу требование сделать ее к определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если испытываешь сильное сексуальное (половое) влечение.
23. Я иногда не слушаюсь родителей.
24. Если при покупке автомобиля мне придется выбирать между скоростью и безопасностью, то я выберу безопасность.

25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься боксом.
26. Если бы я мог свободно выбирать профессию, то стал бы дегустатором вин.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда покупаю билеты в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсичные вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадал в драку после употребления спиртных напитков.
36. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после ряда обидных неудач.
37. Если бы в наше время проводились бои гладиаторов, то я бы обязательно в них поучаствовал.
38. Иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родился в давние времена, то стал бы благородным разбойником.
42. Если нет другого выхода, то спор можно разрешить и дракой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпил.
44. Одежда должна выделять человека в толпе.
45. Если в кинофильме нет ни одной приличной драки – это плохое кино.
46. Когда люди стремятся к новым необычным ощущениям и переживаниям – это нормально.
47. Иногда я скучаю на уроках.
48. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.

49. Если человек раздражает меня, то я готов высказать ему все, что о нем думаю.

50. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.

51. Мне бы понравилась профессия дрессировщика хищных зверей.

52. Если уж ты сел за руль мотоцикла, то стоит ехать только очень быстро.

53. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от наказания.

54. Иногда я просто не могу удержаться от смеха, когда слышу неприличную шутку.

55. Я стараюсь избегать в разговоре выражений, которые могут смутить окружающих.

56. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.

57. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.

58. Мне больше нравится читать приключенческие романы, чем любовные истории.

59. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.

60. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.

61. Меня раздражает, когда девушки курят.

62. Мне нравится состояние, которое наступает, когда в меру и в хорошей компании выпьешь.

63. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимал, что сейчас не время и не место.

64. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.

65. Мне легко заставить других людей бояться меня, и иногда ради забавы я это делаю.

66. Я смог бы своей рукой казнить преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.

67. Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.

68. Я хотел бы поучаствовать в автомобильных гонках.

69. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.

70. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готов первым начать драку.

71. Я могу вспомнить случаи, когда я был таким злым, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее.

72. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
73. Мне бы понравилось прыгать с парашютом.
74. Вредное воздействие на человека алкоголя и табака сильно преувеличивают.
75. Я редко даю сдачи, даже если кто-то ударит меня.
76. Я не получаю удовольствия от ощущения риска.
77. Когда человек в пылу спора прибегает к «сильным» выражениям – это нормально.
78. Я часто не могу сдерживать свои чувства.
79. Бывало, что я опаздывал на уроки.
80. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.
81. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.
82. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.
83. Случалось, что я не выполнял домашнее задание.
84. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.
85. Мне кажется, что я не способен ударить человека.
86. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.
87. Бывает, что мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.
88. Наивные простаки заслуживают того, чтобы их обманывали.
89. Иногда я бываю так раздражен, что стучу по столу кулаком.
90. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.
91. Я бы попробовал какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знал, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.
92. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.
93. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.
94. Когда я злюсь, то мне хочется кого-нибудь ударить.
95. Я считаю, что люди должны полностью отказаться от употребления спиртных напитков.
96. Я бы мог на спор влезть на высокую фабричную трубу.
97. Временами я не могу справиться с желанием причинить боль другим людям.
98. Я мог бы после небольших предварительных объяснений управлять вертолетом.

### **Женский вариант**

1. Я стремлюсь в одежде следовать последней моде или даже опережать ее.
2. Бывает, что я откладываю на завтра то, что должна сделать сегодня.
3. Если бы была такая возможность, то я бы с удовольствием пошла служить в армию.
4. Иногда я ссорюсь с родителями.
5. Чтобы добиться своего, девушка иногда может и подражаться.
6. Я бы взялась за опасную для здоровья работу, если бы за нее хорошо платили.
7. Иногда я ощущаю такое сильное беспокойство, что просто не могу усидеть на месте.
8. Я иногда люблю посплетничать.
9. Мне нравятся профессии, связанные с риском для жизни.
10. Мне нравится, когда моя одежда и внешний вид раздражают людей старшего поколения.
11. Только глупые и трусливые люди выполняют все правила и законы.
12. Я предпочла бы работу, связанную с переменами и путешествиями, даже если она опасна для жизни.
13. Я всегда говорю только правду.
14. Если человек в меру и без вредных последствий употребляет возбуждающие и влияющие на психику вещества – это нормально.
15. Даже если я злюсь, то стараюсь никого не ругать.
16. Я с удовольствием смотрю боевики.
17. Если меня обидели, то я обязательно должна отомстить.
18. Человек должен иметь право выпивать, сколько он хочет и где он хочет.
19. Если моя подруга опаздывает к назначенному времени, то я обычно сохраняю спокойствие.
20. Мне часто бывает трудно сделать работу к точно определенному сроку.
21. Иногда я перехожу улицу там, где мне удобно, а не там, где положено.
22. Некоторые правила и запреты можно отбросить, если чего-нибудь сильно хочешь.
23. Бывало, что я не слушалась родителей.

24. В автомобиле я больше ценю безопасность, чем скорость.
25. Я думаю, что мне понравилось бы заниматься каратэ или похожим видом спорта.
26. Мне бы понравилась работа официантки в ресторане.
27. Я часто испытываю потребность в острых ощущениях.
28. Иногда мне так и хочется сделать себе больно.
29. Мое отношение к жизни хорошо описывает пословица «Семь раз отмерь, один раз отрежь».
30. Я всегда плачу за проезд в общественном транспорте.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые пробовали одурманивающие токсичные вещества.
32. Я всегда выполняю обещания, даже если мне это невыгодно.
33. Бывает, что мне так и хочется выругаться.
34. Правы люди, которые в жизни следуют пословице «Если нельзя, но очень хочется, то можно».
35. Бывало, что я случайно попадала в неприятную историю после употребления спиртных напитков.
36. Я часто не могу заставить себя продолжать какое-либо занятие после обидной неудачи.
37. Многие запреты в области секса старомодны и их можно отбросить.
38. Иногда я говорю неправду.
39. Терпеть боль назло всем бывает даже приятно.
40. Я лучше соглашусь с человеком, чем стану спорить.
41. Если бы я родилась в древние времена, то стала бы благородной разбойницей.
42. Добиваться победы в споре нужно любой ценой.
43. Бывали случаи, когда мои родители, другие взрослые высказывали беспокойство по поводу того, что я немного выпила.
44. Одежда должна выделять человека в толпе.
45. Если в фильме нет ни одной приличной драки – это плохое кино.
46. Иногда я скучаю на уроках.
47. Если меня кто-то случайно задел в толпе, то я обязательно потребую от него извинений.
48. Если человек раздражает меня, то я готова высказать ему все, что о нем думаю.
49. Во время путешествий и поездок я люблю отклоняться от обычных маршрутов.

50. Мне бы понравилась профессия дрессировщицы хищных зверей.
51. Мне нравится ощущать скорость при быстрой езде на автомобиле и мотоцикле.
52. Когда я читаю детектив, то мне часто хочется, чтобы преступник ушел от наказания.
53. Бывает, что я с интересом слушаю неприличный, но смешной анекдот.
54. Иногда мне нравится смущать и ставить в неловкое положение окружающих.
55. Я часто огорчаюсь из-за мелочей.
56. Когда мне возражают, я часто взрываюсь и отвечаю резко.
57. Мне больше нравится читать о кровавых преступлениях или о катастрофах.
58. Чтобы получить удовольствие, стоит нарушить некоторые правила и запреты.
59. Мне нравится бывать в компаниях, где в меру выпивают и веселятся.
60. Я считаю вполне нормальным, если девушка курит.
61. Мне нравится состояние, которое наступает, когда выпьешь в меру и в хорошей компании.
62. Бывало, что у меня возникало желание выпить, хотя я понимала, что сейчас не время и не место.
63. Сигарета в трудную минуту меня успокаивает.
64. Некоторые люди побаиваются меня.
65. Я бы хотела присутствовать при казни преступника, справедливо приговоренного к высшей мере наказания.
66. Удовольствие – это главное, к чему стоит стремиться в жизни.
67. Если бы я могла, то с удовольствием поучаствовала бы в автомобильных гонках.
68. Когда у меня плохое настроение, ко мне лучше не подходить.
69. Иногда у меня бывает такое настроение, что я готова первой начать драку.
70. Я могу вспомнить случаи, когда была настолько зла, что хватала первую попавшуюся под руку вещь и ломала ее.
71. Я всегда требую, чтобы окружающие уважали мои права.
72. Мне бы хотелось из любопытства прыгнуть с парашютом.

73. Вредное воздействие алкоголя и табака на человека сильно преувеличивают.

74. Счастлив тот, кто умирает молодым.

75. Я получаю удовольствие, когда немного рискую.

76. Когда человек в пылу спора прибегает к ругательствам – это допустимо.

77. Я часто не могу сдерживать свои чувства.

78. Бывало, что я опаздывала на уроки.

79. Мне нравятся компании, где все подшучивают друг над другом.

80. Секс должен занимать в жизни молодежи одно из главных мест.

81. Часто я не могу удержаться от спора, если кто-то не согласен со мной.

82. Иногда случалось, что я не выполняла школьное домашнее задание.

83. Я часто совершаю поступки под влиянием минутного настроения.

84. Бывают случаи, когда я могу ударить человека.

85. Люди справедливо возмущаются, когда узнают, что преступник остался безнаказанным.

86. Иногда мне приходится скрывать от взрослых некоторые свои поступки.

87. Наивные простачки заслуживают того, чтобы их обманывали.

88. Иногда я бываю так раздражена, что громко кричу.

89. Только неожиданные обстоятельства и чувство опасности позволяют мне по-настоящему проявить себя.

90. Я бы попробовала какое-нибудь одурманивающее вещество, если бы твердо знала, что это не повредит моему здоровью и не повлечет наказания.

91. Когда я стою на мосту, то меня иногда так и тянет прыгнуть вниз.

92. Всякая грязь меня пугает или вызывает сильное отвращение.

93. Когда я злюсь, то мне хочется громко обругать виновника моих неприятностей.

94. Я думаю, что люди должны отказаться от всякого употребления спиртных напитков.

95. Я бы с удовольствием скатилась на горных лыжах с крутого склона.

96. Иногда, если кто-то причиняет мне боль, то это бывает даже приятно.

97. Я бы с удовольствием занималась в бассейне прыжками с вышки.

98. Мне иногда не хочется жить.

99. Чтобы добиться успеха в жизни, девушка должна быть сильной и уметь постоять за себя.



100. По-настоящему уважают только тех людей, которые вызывают у окружающих страх.

101. Я люблю смотреть выступления боксеров.

102. Я могу ударить человека, если решу, что он серьезно оскорбил меня.

103. Я считаю, что уступить в споре – это значит показать свою слабость.

104. Мне нравится готовить, заниматься домашним хозяйством.

105. Если бы я могла прожить жизнь заново, то я бы хотела стать мужчиной, а не женщиной.

106. В детстве мне хотелось стать актрисой или певицей.

107. В детстве я была равнодушна к игре в куклы.

### Бланк ответов

Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет	№ п/п	Да	Нет
1			19			37			55			73			91		
2			20			38			56			74			92		
3			21			39			57			75			93		
4			22			40			58			76			94		
5			23			41			59			77			95		
6			24			42			60			78			96		
7			25			43			61			79			97		
8			26			44			62			80			98		
9			27			45			63			81			99		
10			28			46			64			82			100		
11			29			47			65			83			101		
12			30			48			66			84			102		
13			31			49			67			85			103		
14			32			50			68			86			104		
15			33			51			69			87			105		
16			34			52			70			88			106		
17			35			53			71			89			107		
18			36			54			72			90					

## **Ключ к тесту СОП**

### ***Мужской вариант***

1. Шкала установки на социально желательные ответы: 2 (нет), 4 (нет), 6 (нет), 13 (да), 21 (нет), 23 (нет), 30 (да), 32 (да), 33 (нет), 38 (нет), 47 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет).

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил: 1 (нет), 10 (нет), 11 (да), 22 (да), 34 (да), 41 (да), 44 (да), 50 (да), 53 (да), 55 (нет), 59 (да), 61 (нет), 80 (да), 86 (нет), 88 (да), 91 (да), 93 (нет).

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению: 14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да), 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 43 (да), 46 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 81 (да), 91 (да), 95 (нет).

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению: 3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да), 16 (да), 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 37 (да), 39 (да), 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да), 73 (да), 76 (нет), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96 (да), 98 (да).

5. Шкала склонности к агрессии и насилию: 3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да), 17 (да), 17 (да), 25 (да), 37 (да), 40 (нет), 42 (да), 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да), 65 (да), 66 (да), 70 (да), 71 (да), 72 (да), 75 (нет), 77 (да), 82 (нет), 89 (да), 94 (да), 97 (да).

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций: 7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет), 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да), 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да), 84 (да), 89 (да), 94 (да).

7. Шкала склонности к делинквентному поведению: 18 (да), 26 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 42 (да), 43 (да), 44 (да), 48 (да), 52 (да), 55 (нет), 61 (нет), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 86 (нет), 91 (да), 94 (да).

### ***Женский вариант***

1. Шкала установки на социально желательные ответы: 2 (нет), 4 (нет), 8 (нет), 13 (да), 21 (нет), 30 (да), 32 (да), 33 (нет), 38 (нет), 54 (нет), 79 (нет), 83 (нет), 87 (нет).

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил: 1 (да), 10 (нет), 11 (да), 22 (да), 34 (да), 41 (да), 44 (да), 50 (да), 53 (да), 55 (да), 59 (да), 61 (да), 80 (да), 86 (нет), 91 (да), 93 (нет).

3. Шкала склонности к аддиктивному поведению: 14 (да), 18 (да), 22 (да), 26 (да), 27 (да), 31 (да), 34 (да), 35 (да), 43 (да), 59 (да), 60 (да), 62 (да), 63 (да), 64 (да), 67 (да), 74 (да), 81 (да), 91 (да), 95 (нет).

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению: 3 (да), 6 (да), 9 (да), 12 (да), 24 (нет), 27 (да), 28 (да), 39 (да), 51 (да), 52 (да), 58 (да), 68 (да), 73 (да), 75 (да), 76 (да), 90 (да), 91 (да), 92 (да), 96 (да), 98 (да), 99 (да).

5. Шкала склонности к агрессии и насилию: 3 (да), 5 (да), 15 (нет), 16 (да), 17 (да), 25 (да), 40 (нет), 42 (да), 45 (да), 48 (да), 49 (да), 51 (да), 65 (да), 66 (да), 71 (да), 77 (да), 82 (да), 85 (да), 89 (да), 94 (да), 101 (да), 102 (да), 103 (да), 104 (да).

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций: 7 (да), 19 (да), 20 (да), 29 (нет), 36 (да), 49 (да), 56 (да), 57 (да), 69 (да), 70 (да), 71 (да), 78 (да), 84 (да), 89 (да), 94 (да).

7. Шкала склонности к делинквентному поведению: 1 (да), 3 (да), 7 (да), 11 (да), 25 (да), 28 (да), 31 (да), 35 (да), 43 (да), 48 (да), 53 (да), 58 (да), 61 (да), 63 (да), 64 (да), 66 (да), 79 (да), 93 (нет), 98 (да), 99 (да), 102 (да).

8. Шкала принятия женской социальной роли: 3 (нет), 5 (нет), 9 (нет), 16 (нет), 18 (нет), 25 (нет), 41 (нет), 45 (нет), 51 (нет), 58 (нет), 61 (нет), 68 (нет), 73 (нет), 85 (нет), 93 (да), 95 (да), 96 (нет), 105 (да), 106 (нет), 107 (да).

### **Первый вариант обработки результатов теста СОП**

*Внимание:* со вторым вариантом обработки результатов существуют некоторые неточности, поэтому рекомендуем использовать именно этот вариант.

Каждому ответу, соответствующему ключу, присваивается один балл. Затем по каждой шкале подсчитывается суммарный балл, который сравнивается с тестовыми нормами. При отклонении индивидуальных результатов исследуемого от среднего суммарного балла по шкале больше чем на  $1S$ , измеряемую психологическую характеристику можно считать *выраженной*. Если индивидуальный суммарный балл исследуемого меньше среднего на  $1S$ , то измеряемое свойство оценивается как *мало выраженное*. Кроме того, если известна принадлежность исследуемого к делинквентной популяции, то его индивидуальные результаты целесообразно

сравнить с тестовыми нормами, которые рассчитаны для делинквентной подвыборки (табл. П.1).

Таблица П.1

Тестовые нормы методики СОП

Шкала	Нормальная выборка		Делинквентная выборка	
	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>M</i>	<i>S</i>
1-я	2,27	2,06	2,49	2,13
2-я	7,73	2,88	10,27	2,42
3-я	9,23	4,59	15,97	3,04
4-я	10,36	3,41	10,98	2,76
5-я	12,47	4,23	14,64	3,94
6-я	8,04	3,29	9,37	3,01
7-я	7,17	4,05	14,38	3,22

*Примечание:* *M* – среднее значение первичного суммарного балла по шкале в выборке стандартизации; *S* – стандартное отклонение значений первичных баллов в выборке стандартизации.

**Второй вариант обработки результатов теста СОП**

Каждому ответу, соответствующему ключу, присваивается один балл. По каждой шкале подсчитывается первичный суммарный («сырой») балл, который затем при необходимости подвергается коррекции в связи с действием фактора специальной желательности согласно процедуре, описанной далее. Затем производится перевод «сырых» баллов в стандартные (*T*-баллы). Если у пользователя имеются набранные им специализированные тестовые нормы, то перевод в стандартные *T*-баллы производится по формуле

$$T = 10 \cdot (Xi - M) / (S + 50),$$

где *Xi* – первичный («сырой») балл по шкале.

Коэффициенты коррекции в зависимости от значений «сырого» балла по шкале 1:

*Мужской вариант*

Если первичный балл по шкале 1 *меньше или равен 6 баллам* для *обычных* испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

- для шкалы 2 = 0,3;
- для шкалы 3 = 0,3;
- для шкалы 4 = 0,2;
- для шкалы 5 = 0,2;
- для шкалы 6 = 0,3;
- для шкалы 7 = 0,2.

Если первичный балл по шкале 1 *меньше или равен 6 баллам* для *делинквентных* испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

- для шкалы 2 = 0,3;
- для шкалы 3 = 0,5;
- для шкалы 4 = 0,3;
- для шкалы 5 = 0,2;
- для шкалы 6 = 0,3;
- для шкалы 7 = 0,5.

Если первичный балл по шкале 1 *больше 6 баллов* (и для *обычных*, и для *делинквентных* испытуемых), то коэффициент коррекции составляет:

- для шкалы 2 = 0,7;
- для шкалы 3 = 0,6;
- для шкалы 4 = 0,4;
- для шкалы 5 = 0,5;
- для шкалы 6 = 0,3;
- для шкалы 7 = 0,5.

#### *Женский вариант*

Если проходящие опрос относятся к подвыборке *обычных* испытуемых, то коэффициент коррекции составляет:

- для шкалы 2 = 0,4;
- для шкалы 3 = 0,4;
- для шкалы 4 = 0,2;
- для шкалы 5 = 0,3;
- для шкалы 6 = 0,5;
- для шкалы 7 = 0,4.

Если же это заведомо *делинквентные* испытуемые, то коэффициент коррекции составляет:

- для шкалы 2 = 0,4;
- для шкалы 3 = 0,4;
- для шкалы 4 = 0,3;
- для шкалы 5 = 0,4;
- для шкалы 6 = 0,5;
- для шкалы 7 = 0,5.

Перевод первичных баллов в *T*-баллы (мужская выборка)

Первичный балл	<i>T</i> -баллы по шкалам						
	1	2	3	4	5	6	7
0	35	–	26	–	–	–	30
1	44	27	28	24	24	26	32
2	50	31	30	26	27	30	34
3	55	34	33	29	29	33	37
4	58	37	35	32	31	37	39
5	62	40	37	35	34	40	41
6	65	43	39	37	36	44	43
7	67	46	42	40	39	48	46
8	70	50	44	43	41	51	48
9	74	53	46	45	43	55	50
10	85	56	48	48	46	58	53
11	89	59	50	51	48	62	55
12	–	63	53	54	51	65	57
13	–	66	55	56	53	69	59
14	–	69	57	59	55	73	62
15	–	72	59	62	58	77	64
16	–	75	62	64	60	81	66
17	–	78	64	67	62	85	68
18	–	81	66	70	65	–	71
19	–	84	68	72	67	–	73
20	–	87	70	75	70	–	75
21	–	90	72	78	72	–	77
22	–	–	74	81	74	–	79
23	–	–	76	84	77	–	81
24	–	–	78	87	79	–	83
25	–	–	80	90	81	–	85
26	–	–	82	–	83	–	87
27	–	–	84	–	85	–	–
28	–	–	–	–	87	–	–
29	–	–	–	–	89	–	–

Перевод первичных баллов в *T*-баллы (женская выборка)

Первичный балл	<i>T</i> -баллы по шкалам							
	1	2	3	4	5	6	7	8
0	36	–	30	27	–	–	–	–
1	44	27	32	29	28	24	–	–
2	50	30	34	32	30	29	30	–
3	54	33	36	34	32	33	32	28
4	55	36	38	36	34	36	35	30
5	62	39	40	38	36	37	37	33
6	65	42	43	41	38	41	40	36
7	67	45	45	43	40	43	43	39
8	70	48	47	45	42	46	45	42
9	72	51	49	47	44	48	48	44
10	74	54	51	50	47	51	50	47
11	75	57	53	52	49	55	53	50
12	78	60	55	54	51	58	55	53
13	–	63	57	57	53	62	58	56
14	–	66	60	59	55	67	60	58
15	–	69	62	61	57	73	63	61
16	–	72	64	63	59	77	65	64
17	–	75	66	66	61	81	68	67
18	–	78	68	70	64	85	70	70
19	–	81	70	73	66	89	73	72
20	–	84	72	75	68	93	76	75
21	–	87	74	76	70	97	78	–
22	–	–	77	77	72	–	81	–
23	–	–	79	–	74	–	83	–
24	–	–	81	–	76	–	85	–
26	–	–	–	–	78	–	86	–
27	–	–	–	–	80	–	–	–
	–	–	–	–	82	–	–	–
28	–	–	–	–	84	–	–	–

**Интерпретация результатов.** Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, т. е. социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями. Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально желательную информацию, оценки достоверности результатов опросника в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально желательные ответы.

**1. Шкала установки на социально желательные ответы** (служебная шкала) предназначена для измерения готовности испытуемого представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности.

Показатель *от 50 до 60 T-баллов* свидетельствует об умеренной тенденции давать при заполнении опросника социально желательные ответы.

Показатель *свыше 60 T-баллов* говорит о желании испытуемого демонстрировать строгое соблюдение даже малозначительных социальных норм, об умышленном стремлении показать себя в лучшем свете, о настроенности по отношению к ситуации обследования.

Результат *от 70 до 89 T-баллов* свидетельствует о высокой степени настороженности испытуемого по отношению к психодиагностической ситуации и о сомнительности результатов по основным шкалам. О восприятии ситуации как экспертной одновременно с умеренно высокими показателями по шкале 1 также констатирует их резкое понижение по основным диагностическим шкалам и повышение по шкале женской социальной роли. Для мужской популяции о недостоверности результатов по основным шкалам говорит значение суммарного первичного балла по шкале социальной желательности *больше 11*.

Показатель *ниже 50 T-баллов* характеризует испытуемого как человека, не склонного скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности.

Отмечено также, что младшие подростки (14 лет и младше) не способны длительное время следовать установке на социально желательные ответы.



Высокие показатели одновременно по служебной шкале и по основным шкалам (кроме шкалы 8) свидетельствуют либо о сомнительной достоверности результатов, либо о диссоциации в сознании испытуемого известных ему и реальных норм поведения.

**2. Шкала склонности к преодолению норм и правил** предназначена для измерения предрасположенности испытуемого к нарушению правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения.

Результат *от 50 до 60 T-баллов* свидетельствует о выраженности вышеуказанных тенденций, о неконформистских установках испытуемого, о его склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, «нарушать спокойствие», искать трудности, чтобы их преодолеть.

Показатель *от 60 до 70 T-баллов* говорит о чрезвычайной выраженности у испытуемого неконформистских черт, негативизме, что заставляет сомневаться в достоверности результатов тестирования по данной шкале.

Результат *ниже 50 T-баллов* свидетельствует о конформных установках испытуемого, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. В некоторых случаях при условии сочетания с достаточно высоким интеллектуальным уровнем испытуемого и тенденции скрывать свои реальные нормы и ценности такие оценки могут говорить о фальсификации результатов.

**3. Шкала склонности к аддиктивному поведению** предназначена для измерения готовности реализовать аддиктивное поведение.

Результат *от 50 до 70 T-баллов* свидетельствует о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонности к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Также это говорит об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

Показатель *свыше 70 T-баллов* свидетельствует о сомнительности результатов либо о наличии выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях – эти данные необходимо уточнить, используя дополнительные психодиагностические средства.

Результат *ниже 50 T-баллов* указывает либо на невыраженность аддиктивности, либо на хороший социальный контроль поведенческих реакций.

**4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению** предназначена для измерения готовности испытуемого реализовать различные формы аутоагрессивного поведения. Объект измерения частично пересекается с психологическими свойствами, диагностируемыми шкалой 3.

Результат *от 50 до 70 T-баллов* свидетельствует о низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, о садомазохистских наклонностях.

Показатель *свыше 70 T-баллов* говорит о сомнительной достоверности результатов.

Показатель *ниже 50 T-баллов* свидетельствует об отсутствии готовности испытуемого к реализации саморазрушающего поведения и комплекса вины в поведенческих реакциях, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги.

**5. Шкала склонности к агрессии и насилию** предназначена для измерения готовности испытуемого к агрессивному поведению.

Показатель *от 50 до 60 T-баллов* свидетельствует о склонности испытуемого к агрессии, *от 60 до 70 T-баллов* – об агрессивной направленности личности во взаимоотношениях с другими людьми, о стремлении решать проблемы посредством насилия, о привычке использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о склонности к садизму.

Результат *свыше 70 T-баллов* говорит о сомнительной достоверности результатов.

Показатель *ниже 50 T-баллов* свидетельствует о невыраженности агрессивности испытуемого, о неприемлемости им насилия как средства решения проблем, как способа выхода из фрустрирующей ситуации.

Низкий показатель по данной шкале в сочетании с высоким показателем по шкале социальной желательности указывает на высокий уровень социального контроля поведенческих реакций.

**6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций** предназначена для измерения склонности испытуемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. *Внимание!* Эта шкала имеет обратный характер.

Показатель *от 60 до 70 T-баллов* свидетельствует о слабости волевого контроля эмоциональной сферы, о нежелании или неспособности испы-

туемого контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это говорит о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений.

Показатель *ниже 50 T-баллов* свидетельствует о жестком самоконтроле любых поведенческих эмоциональных реакций и чувственных влечений.

**7. Шкала склонности к делинквентному поведению** называется так достаточно условно. Формирующие ее утверждения позволяют дифференцировать обычных подростков и тех, кто уже совершал правонарушения, вступал в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами.

На наш взгляд, данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации делинквентного поведения. Говоря образно, шкала выявляет «делинквентный потенциал», который может быть реализован подростком лишь при определенных обстоятельствах.

Результат *от 50 до 60 T-баллов* свидетельствует о наличии у испытуемого делинквентных склонностей и о низком уровне социального контроля.

Показатель *выше 60 T-баллов* говорит о высокой готовности к реализации делинквентного поведения, а *ниже 50 T-баллов* – о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля.

Необходимо также учитывать, что содержание и структура делинквентного поведения у юношей и девушек существенно различаются, соответственно, шкалу делинквентности для тех и других формируют разные утверждения.

**8. Шкала принятия женской социальной роли** (только для женского варианта) предназначена для измерения степени принятия испытуемой женской социальной роли.

Результат *от 50 до 60 T-баллов* свидетельствует об адекватном уровне принятия испытуемой женской социальной роли, о возможности реализовывать как специфические женские, так и традиционно мужские поведенческие стереотипы, о нежесткой ориентации на специфические женские ценности.

Показатель *свыше 60 T-баллов* говорит о высокой готовности (предрасположенности) испытуемой к реализации традиционно женских форм полоролевого поведения, о неприятии открытой агрессии как способа достижения жизненных целей. Кроме того, такой результат свидетельствует о преобладании у нее традиционных женских ценностей, ориентации на традиционное полоролевое разделение труда. В сочетании с высокими показателями по шкале 1 повышенные результаты говорят о конформности, выраженной установке на демонстрацию социально одобряемых форм поведения.

Результат *ниже 50 T-баллов* свидетельствует о неприятии женской социальной роли, об отвержении традиционно женских ценностей и готовности (предрасположенности) испытуемой к реализации мужских поведенческих стереотипов, о принятии мужской системы ценностей и относительно высокой степени принятия собственной и чужой агрессии.

## **Методика диагностики межличностных отношений**

**Назначение.** Методика диагностики межличностных отношений адаптирована Л. Н. Собчик и представляет собой подробное изложение модифицированного варианта методики Т. Лири, спроектированной для диагностики структуры межличностных и внутриличностных отношений.

Методика представляет собой набор лаконичных характеристик, по которым участник исследования оценивает себя: свое реальное Я (образ собственного Я глазами других на момент диагностики) и свое идеальное Я (каким хотел бы быть в глазах окружающих). Каждая из 128 характеристик имеет свой порядковый номер [70].

При индивидуальном обследовании каждому участнику выдается текст опросника и бланк ответов, при групповом – только бланк ответов, а стимульный материал может быть зачитан психологом, причем на каждый ответ дается 5–8 с. Перед проведением тестирования следует обратить внимание отвечающих на то, что утверждения опросника сформулированы в третьем лице, требуется умение взглянуть на себя со стороны.

На следующем этапе исследования испытуемый заполняет этот же опросник относительно своего идеала (идеальный человек тот, который...).

**Инструкция.** Перед Вами опросник, содержащий различные характеристики. Следует внимательно прочитать каждую и подумать, соответствует ли она Вашему представлению о себе. Если да, то в специальной сетке, предназначенной для регистрации Ваших ответов, поставьте знак «+», если нет, то – знак «-». Постарайтесь проявить максимальную внимательность и откровенность, чтобы избежать повторного обследования. Итак, какой Вы человек?

### ***Тестовый материал***

1. Умеет нравиться.
2. Производит впечатление на окружающих.
3. Умеет распоряжаться, приказывать.
4. Умеет настоять на своем.
5. Обладает чувством достоинства.
6. Независимый.
7. Способен сам позаботиться о себе.

8. Может проявить безразличие.
9. Способен быть суровым.
10. Строгий, но справедливый.
11. Может быть искренним.
12. Критичен к другим.
13. Любит поплакаться.
14. Часто печален.
15. Способен проявить недоверие.
16. Часто разочаровывается.
17. Способен быть критичным к себе.
18. Способен признать свою неправоту.
19. Охотно подчиняется.
20. Покладистый.
21. Благородный.
22. Восхищающийся и склонный к подражанию.
23. Уважительный.
24. Ищущий одобрения.
25. Способен к сотрудничеству.
26. Стремится ужиться с другими.
27. Доброжелательный.
28. Внимательный и ласковый.
29. Деликатный.
30. Ободряющий.
31. Отзывчив к призывам о помощи.
32. Бескорыстный.
33. Способен вызвать восхищение.
34. Пользуется у других уважением.
35. Обладает талантом руководителя.
36. Любит ответственность.
37. Уверен в себе.
38. Самоуверен и напорист.
39. Деловитый, практичный.
40. Соперничающий.
41. Стойкий и крутой, где надо.
42. Неумолимый и беспристрастный.

43. Раздражительный.
44. Открытый и прямолинейный.
45. Не терпит, чтоб им командовали.
46. Скептичен.
47. На него трудно произвести впечатление.
48. Обидчивый, щепетильный.
49. Легко смущается.
50. Неуверенный в себе.
51. Уступчивый.
52. Скромный.
53. Часто прибегает к помощи других.
54. Очень почитает авторитет.
55. Охотно принимает советы.
56. Доверчив и стремится радовать других.
57. Всегда любезен в общении.
58. Дорожит мнением окружающих.
59. Общительный и уживчивый.
60. Добросердечный.
61. Добрый, вселяющий уверенность.
62. Нежный и мягкосердечный.
63. Любит заботиться о других.
64. Щедрый.
65. Любит давать советы.
66. Производит впечатление значительности.
67. Начальственно повелительный.
68. Властный.
69. Хвастливый.
70. Надменный и самодовольный.
71. Думает только о себе.
72. Хитрый и расчетливый.
73. Нетерпим к ошибкам других.
74. Расчетливый.
75. Откровенный.
76. Часто недружелюбен.
77. Озлоблен.
78. Жалобщик.
79. Ревнивый.

80. Долго помнит обиды.
81. Самобичующий.
82. Застенчивый.
83. Безынициативный.
84. Кроткий.
85. Зависимый, несамостоятельный.
86. Любит подчиняться.
87. Предоставляет другим право принимать решения.
88. Легко попадает впросак.
89. Легко поддается влиянию друзей.
90. Готов довериться любому.
91. Благорасположен ко всем без разбора.
92. Всем симпатизирует.
93. Прощает все.
94. Переполнен чрезмерным сочувствием.
95. Великодушен и терпим к недостаткам.
96. Стремится помочь каждому.
97. Стремящийся к успеху.
98. Ожидает восхищения от каждого.
99. Распоряжается другими.
100. Деспотичный.
101. Относится к окружающим с чувством превосходства.
102. Тщеславный.
103. Эгоистичный.
104. Холодный, черствый.
105. Язвительный, насмешливый.
106. Злой, жестокий.
107. Часто гневлив.
108. Бесчувственный, равнодушный.
109. Злопамятный.
110. Проникнут духом противоречия.
111. Упрямый.
112. Недоверчивый, подозрительный.
113. Робкий.
114. Стыдливый.
115. Услужливый.
116. Мякотелый.



117. Почти никогда никому не возражает.  
 118. Навязчивый.  
 119. Любит, чтобы его опекали.  
 120. Чрезмерно доверчив.  
 121. Стремится снискать расположение каждого.  
 122. Со всеми соглашается.  
 123. Всегда со всеми дружелюбен.  
 124. Всех любит.  
 125. Слишком снисходителен к окружающим.  
 126. Старается утешить каждого.  
 127. Заботится о других в ущерб себе.  
 128. Портит людей чрезмерной добротой.

### Бланк ответов

№ п/п	Ответ	№ п/п	Ответ	№ п/п	Ответ	№ п/п	Ответ	№ п/п	Ответ	№ п/п	Ответ
1		23		45		67		89		111	
2		24		46		68		90		112	
3		25		47		69		91		113	
4		26		48		70		92		114	
5		27		49		71		93		115	
6		28		50		72		94		116	
7		29		51		73		95		117	
8		30		52		74		96		118	
9		31		53		75		97		119	
10		32		54		76		98		120	
11		33		55		77		99		121	
12		34		56		78		100		122	
13		35		57		79		101		123	
14		36		58		80		102		124	
15		37		59		81		103		125	
16		38		60		82		104		126	
17		39		61		83		105		127	
18		40		62		84		106		128	
19		41		63		85		107			
20		42		64		86		108			
21		43		65		87		109			
22		44		66		88		110			

**Интерпретация результатов.** Необходимо подсчитать количество ответов, отмеченных знаком «+» (за каждый положительный ответ насчитывается один балл), которые совпадают с ключом по каждой из восьми психологических тенденций. Октанты (варианты межличностных отношений), по которым баллы оказались наиболее высокими, соответствуют преобладающему стилю поведения данного человека.

### Ключ

Стиль поведения	Номера утверждений	Шкала
Авторитарный	1–4, 33–36, 65–68, 97–100	Шкала 1
Эгоистичный	5–8, 37–40, 69–72, 101–104	Шкала 2
Агрессивный	9–12, 41–44, 73–76, 105–108	Шкала 3
Подозрительный	13–16, 45–48, 77–80, 109–112	Шкала 4
Подчиняемый	17–20, 49–52, 81–84, 113–116	Шкала 5
Зависимый	21–24, 53–56, 85–88, 117–120	Шкала 6
Дружелюбный	25–28, 57–60, 89–92, 121–124	Шкала 7
Альтруистический	29–32, 61–64, 93–96, 125–128	Шкала 8

Характерологические свойства-утверждения, сгруппированные в восемь психологических тенденций, определяют различные личностные черты.

#### **Шкала 1. Доминантность:**

- *13–16 баллов* – диктаторский, властный, деспотичный характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности; всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других, окружающие отмечают эту власть и признают ее;

- *9–12 баллов* – доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, требующий к себе уважения, любит давать советы;

- *0–8 баллов* – уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый, хороший руководитель, советник, наставник и организатор, энтузиаст, новатор; энергичный, инициативный, бойкий, пробивной, деятельный, кипучий, предприимчивый, целеустремленный.

#### **Шкала 2. Уверенность в себе:**

- *13–16 баллов* – стремится быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленный, расчетливый, независимый, себялюбивый; трудности перекладывает на окружающих, но сам относится к ним несколько отчужденно; хвастливый, самодовольный, заносчивый;

- *9–12 баллов* – эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству;

- *0–8 баллов* – уверенный, закаленный, решительный, упорный, героический, работоспособный, сильный, волевой, твердый, бесстрашный, отважный, самостоятельный, сильный, свободолюбивый, мужественный, непокорный, отстаивающий свое мнение; боец, вольнодумец.

### **Шкала 3. Требовательность:**

- *13–16 баллов* – жесткий, резкий, враждебный по отношению к окружающим; агрессивность может достигать до асоциального поведения;

- *9–12 баллов* – требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный;

- *0–8 баллов* – искренний, непосредственный, настойчивый в достижении цели, упрямый, упорный, энергичный, чистосердечный, хороший, человечный, честный, добросердечный, бескорыстный, добрый, отзывчивый, гуманный, благородный, жизнерадостный, общительный, разговорчивый, живой, компанейский; рубаха-парень, балагур, весельчак.

### **Шкала 4. Скептицизм:**

- *13–16 баллов* – отчужденный по отношению к «враждебному и злобному» миру, подозрительный, обидчивый, склонный к сомнению во всем, злопамятный; постоянно жалуется на всех (шизоидный тип характера);

- *9–12 баллов* – критичный, испытывающий трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, замкнутый, скептический, разочарованный в людях, скрытный; проявляет свой негативизм в вербальной агрессии;

- *0–8 баллов* – здравомыслящий, дальновидный, рациональный, деловой, зрелый, логичный, опытный, практичный, толковый, знающий, компетентный, объективный, неконформный, своенравный, отважный, независимый, своевольный, упорный, дерзкий, критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям; бунтарь.

### **Шкала 5. Уступчивость:**

- *13–16 баллов* – покорный, склонный к самоунижению, слабый, предпочитает уступать всем и во всем; всегда ставит себя на последнее место, зачастую осуждает себя, приписывает себе вину; пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном;

- *9–12 баллов* – застенчивый, кроткий; легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации;

- *0–8 баллов* – скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться; не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

#### **Шкала 6. Доверчивость:**

- *13–16 баллов* – крайне неуверенный в себе; имеет навязчивые страхи, опасения; тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения;

- *9–12 баллов* – послушный, боязливый, беспомощный, не умеет сопротивляться; искренне считает, что другие всегда правы;

- *0–8 баллов* – конформный, мягкий, ожидает помощи и советов; доверчивый, склонный к восхищению окружающими; вежливый.

#### **Шкала 7. Добросердечие:**

- *9–16 баллов* – дружелюбный и любезный со всеми; ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации; устремленный к целям микрогруппы, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный) тип характера;

- *0–8 баллов* – склонный к сотрудничеству, кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях; стремится быть в согласии с мнением окружающих, помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, сознательно конформный; следует условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы; общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

#### **Шкала 8. Отзывчивость:**

- *9–16 баллов* – гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помогать и сострадать всем; навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, неадекватно принимает на себя ответственность за других (такое поведение может быть только «маской», скрывающей личность противоположного типа);

- *0–8 баллов* – ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый; эмоциональное отношение к людям проявляется в сострадании, симпатии, заботе, ласке; умеет подбодрить и успокоить, бескорыстный и отзывчивый.

### **Анализ результатов тестирования с целью создания плана коррекции стиля межличностного поведения**

Первые четыре типа межличностных отношений характеризуются преобладанием неконформных тенденций и склонностью к дизъюнктивным (конфликтным) проявлениям (это демонстрируют 3-й и 4-й октанты), большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (1-й и 2-й октанты). Другие четыре типа межличностных отношений представляют противоположную картину: преобладание конформных установок, конгруэнтность в контактах с окружающими (7-й и 8-й октанты), неуверенность в себе, податливость мнению окружающих, склонность к компромиссам (5-й и 6-й октанты).

**Изучение личностных свойств.** По мнению Л. Н. Собчик, и образ актуального Я, и идеал являются неотъемлемой частью структуры целостного Я. Мало того, окружающими человек чаще воспринимается согласно его идеальному Я, а его актуальное Я представляет собой его собственные проблемы, осознанные и взятые под контроль [70].

В норме обычно значительных расхождений между актуальным и идеальным Я не наблюдается. Их умеренное (неконфликтное) расхождение или, скорее, неполное совпадение должно рассматриваться как необходимое условие для дальнейшего роста личности, самосовершенствования. Неудовлетворенность собой чаще наблюдается у лиц с заниженной самооценкой (об этом говорят выраженные 5, 6, 7-й октанты), а также у лиц, находящихся в ситуации затянувшегося межличностного конфликта (4-й октант). Преобладание 1-го и 5-го октантов свойственно лицам с проблемой болезненного самолюбия и авторитарности; доминирование 4-го и 8-го октантов говорит о конфликте между стремлением к признанию группой и враждебностью, 3-го и 7-го – о борьбе мотивов самоутверждения и аффилиации, 2-го и 6-го – о проблеме «независимость – подчиняемость», возникающей в сложной служебной или иной ситуации, вынуждающей повиноваться вопреки внутреннему протесту.

Интерпретация данных диагностики межличностных отношений в основном должна ориентироваться на преобладание одних показателей над другими и в меньшей степени – на абсолютные величины.

Максимальная оценка уровня – 16 баллов, но она разделена на четыре степени выраженности отношения:

- 0–4 балла – низкое ситуационное проявление адаптивного поведения;
- 5–8 баллов – умеренное проявление адаптивного поведения;
- 9–12 баллов – высокое проявление экстремального поведения;
- 13–16 баллов – проявление экстремального поведения (вплоть до патологии).

Характеристики, значения которых *не выходят за пределы 8 баллов*, свойственны гармоничным личностям. Показатели, *превышающие 8 баллов*, свидетельствуют об акцентуации свойств, выявляемых данным октантом. Показатели, достигающие уровня *14–16 баллов*, свидетельствуют о трудностях социальной адаптации. Низкие показатели по всем октантам (*0–3 балла*) могут быть результатом скрытности и неоткровенности испытуемого. Если в психограмме нет октантов, показатели которых *не превышают 4 баллов*, то данные сомнительны в плане достоверности: испытуемый не захотел оценить себя откровенно.

В целом 1–4-я шкалы – это шкалы активных свойств, а 5–8-я – реактивных. Люди с высокими значениями по 1–4-й шкалам – сильные, доминантные; высокие значения по 5–8-й шкалам характерны для ведомых, реактивных личностей. Социальная приспособленность выше у первых.

Следующее описание проводится с указанием трех диапазонов проявления каждого свойства, от адаптивного к дезадаптивному варианту поведения:

*Тенденция 1.* Доминантность – властность – деспотичность.

*Тенденция 2.* Уверенность в себе – независимость – самоуверенность (самовлюбленность).

*Тенденция 3.* Требовательность – непримиримость – жестокость.

*Тенденция 4.* Критичность (скептицизм) – упрямство – негативизм.

*Тенденция 5.* Уступчивость – кроткость – пассивная подчиняемость.

*Тенденция 6.* Доверчивость – послушность – зависимость.

*Тенденция 7.* Добросердечие – несамостоятельность – чрезмерный конформизм.

*Тенденция 8.* Отзывчивость – бескорыстие – жертвенность.

**Первая степень:** качества характеризуют адаптивный вариант поведения (доминирование, уверенность в себе, требовательность, скептицизм, уступчивость, доверчивость, добросердечие и отзывчивость).

**Вторая степень:** качества свидетельствуют о возможности как адаптивного, так и дезадаптивного поведения (властность, независимость, непримиримость, упрямство, кроткость, послушность, несамостоятельность, бескорыстие).

**Третья степень:** качества характеризуют дезадаптивный вариант поведения (деспотизм, самовлюбленность, жестокость, негативизм, пассивная подчиняемость, зависимость, конформизм, жертвенность).

Соотношения, полученные при делении значений 1–4-го факторов на значения 5–8-го факторов, имеют следующие интерпретации:

1. *Отношение значения шкалы 1 к значению шкалы 5* (лидерство – склонность к подчинению). Участники исследования, получившие балл больше единицы, являются явно выраженными лидерами: они стремятся занять руководящую позицию, инициативны, не избегают ответственности. Отношение меньше единицы характеризует ведомых, несамостоятельных людей, лучше работающих под чьим-то руководством.

2. *Отношение значения шкалы 2 к значению шкалы 6* (уверенность в себе – неуверенность). Участники исследования, получившие балл больше единицы, обладают самостоятельностью, самообладанием, они хорошо адаптируются, способны к преодолению трудностей. Те, кто получил балл меньше единицы, характеризуются нерешительностью, неприспособленностью, неуверенностью в себе, незрелостью.

3. *Отношение значения шкалы 3 к значению шкалы 7* (консерватизм – радикализм). Для участников, получивших балл больше единицы, характерны упорство, настойчивость, независимость, бескомпромиссность, негибкость поведения. При балле меньше единицы преобладают такие черты, как демократичность, гибкость, лояльность, учет конкретной ситуации, меньшая жесткость поведения.

4. *Отношение значения шкалы 4 к значению шкалы 8* (эгоцентризм – альтруизм). При балле меньше единицы участники исследования отзывчивы, участливы, способны к сопереживанию, доступны при контакте. При балле больше единицы они отличаются замкнутостью, ограниченной общительностью, холодностью, недоверчивостью, черствостью, стремлением к достижению и поддержанию социальной дистанции.

Подсчитанные баллы отражаются в профиле личности. Данные вносятся в систему координат, образуемую осями «Шкалы» и «Баллы» (рис. П.1).

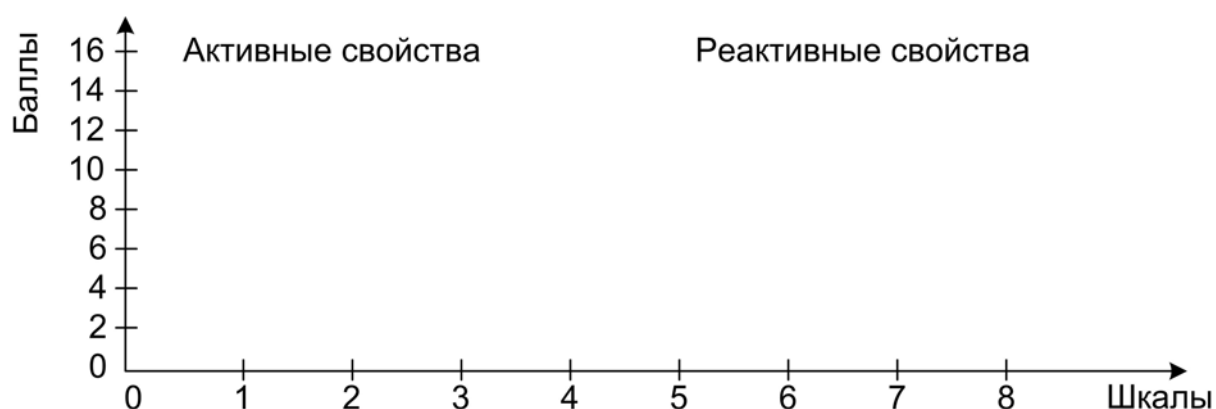


Рис. П.1. Профиль личности участника исследования

Зоны конфликтности отражают внутреннюю психологическую напряженность, вызванную неудовлетворенностью человека собой, своим поведением в личностно значимых ситуациях межличностного общения.

**Выявление самооценки.** Для того чтобы найти правильный подход к коррекции того или иного типа межличностного поведения, создающего конфликтную ситуацию, и разработать индивидуализированные меры воспитания и руководства, важно определить, что может служить основой для ориентации в выборе наиболее адекватного способа воздействия на конкретную личность, а также позволит прогнозировать возможную ответную реакцию. Такими факторами являются **самооценка** и особенности ее взаимодействия с оценкой окружающих как способ формирования социальной установки индивида и его ценностной ориентации. Позитивные реакции окружающих способствуют положительным эмоциям, самоутверждению личности и становятся мощным рычагом в формировании социальных установок; однако более сложным является процесс критического воздействия социальной среды на личность [43].

У лиц с преобладающим стилем межличностных отношений по типу *лидирующе-властного* или *независимо-соперничающего* (1-й и 2-й октанты) самооценка высокая, а реакция на мнение других – критическая. *Прямолинейно-упорствующий* и *недоверчиво-подозрительный* типы межличностных отношений (3-й и 4-й октанты) имеют игнорирующее или негативное отношение к критике извне при тенденции к завышенной самооценке. По-



*корно-застенчивый* и *зависимо-послушный* типы межличностных отношений (5-й и 6-й октанты) характеризуются заниженной самооценкой и переоценкой значимости мнения других, *сотрудничающе-конвенциальный* и *ответственно-великодушный* (7-й и 8-й октанты) – неустойчивой самооценкой и выраженной ориентацией на мнение окружающих.

Даже для лиц, показатели которых по всем октантам не выше 8 баллов, *прямой императивный стиль воздействия* со стороны человека, стоящего на более высокой ступени иерархической лестницы, не является максимально эффективным и приемлемым, хотя они лучше адаптированы к микросоциуму и их поведение – это более гибкое и гармоничное взаимодействие со средой. Еще более неприемлем *авторитарный стиль руководства* и воспитания для лиц с затрудненной социально-психологической адаптацией. У них он вызывает только негативные ответные реакции.

Особенности ответной реакции не только зависят от преобладающего в психограмме октанта, но и косвенно связаны со степенью рассогласованности между оценкой актуального и идеального Я. При *низкой самооценке* (преобладание 5-го, 6-го октантов) и выраженной внутренней неудовлетворенности собой (разница по октантам актуального Я и идеального Я более 4 баллов) реакция на мнение окружающих позитивная, особенно если это мнение больше согласуется с субъективным идеалом индивида, чем с оценкой своего Я. В процессе внутренней переработки критических замечаний окружающих при сопоставлении самооценки с идеальным Я у такой личности под влиянием императивного нажима формируется безговорочная соглашательская реакция, нивелирующая любую творческую активность и подавляющая самостоятельность решений.

Напротив, при совпадении актуального и идеального Я, что чаще наблюдается у лиц, склонных к властно-лидирующему или независимо-доминирующему стилю межличностных отношений, выявляются полная удовлетворенность собой (самодостаточность), *завышенная самооценка* и критическое отношение к мнению окружающих, что затрудняет коррекцию извне. Если у лиц с заниженной самооценкой метод поддержки и поощрения повышает мотивацию к достижению цели и готовность к ответственному выполнению указаний руководства (воспитателя), то применительно к самодостаточным личностям такой подход малорезультативен, а императивные способы воздействия наталкиваются на протест и реакции эманси-

пации. Критическое мнение другого человека в этом случае должно опосредоваться через внутреннюю интегративную оценку индивида таким образом, чтобы оно не ощущалось им как навязанное извне, а воспринималось как свое собственное, подмеченное и подсказанное другим в уважительной форме.

Наиболее распространенным является третий вариант, когда *самооценка не полностью совпадает с идеальным Я*, т. е. отсутствует полная удовлетворенность собой (об этом говорит разница по октантам в пределах 4 баллов): при достаточно выраженном самоуважении и в целом позитивной оценке своей личности имеются тенденция к дальнейшему самосовершенствованию и известное недовольство собой. В этом случае реакция на критику окружающих наиболее адекватная – свойственная зрелой адаптивной личности, уровень достоинства и гибкости которой может служить мерилom *гармоничных межличностных отношений*. Такие личности осуществляют в коллективах бесконфликтное противодействие неразумным формам авторитарного давления и способствуют реализации других, более демократичных способов руководства или воспитания. Они как бы составляют ядро группы, на которое может опереться организационная, лидирующая «верхушка» [70].

## Психологический портрет (автопортрет)

**Назначение.** Составление психологического портрета (автопортрета) позволяет выявить индивидуальные особенности личности в процессе проведения психологической консультации, самопознания, углубления рефлексии, при наработке наиболее оптимальных стратегий жизнедеятельности.

Для работы понадобятся 1–2 листа бумаги, ручка или карандаш. Для определения состояния индивидуальности также целесообразно использовать тест цветового выбора М. Люшера, который существенно дополнит психологический портрет.

**Инструкция.** Чтобы составить психологический портрет (автопортрет), необходимо выполнить ряд заданий в определенном порядке.

**Задание 1.** На одной половине листа бумаги выполните рисунок на свободную тему: нарисуйте то, что «приходит в голову». Тест называется «Свободный рисунок». Время выполнения – 5 мин.

**Задание 2.** На второй половине листа необходимо выполнить рисунки по следующей инструкции. Вам предлагаются три геометрические фигуры для того, чтобы нарисовать человечка: треугольник, круг, квадрат. Вы должны нарисовать его так, чтобы были использованы все предложенные фигуры, всего фигур должно быть 10 – не больше и не меньше, а именно 10. Нельзя создать рисунок только из 10 треугольников, 10 кругов и 10 квадратов: нужно использовать все три вида фигур. Фигуры могут быть любого размера, а также включены друг в друга. Нарисуйте сначала одного человечка, затем второго (он может быть похож на первого или отличаться от него) и, наконец, третьего.

**Задание 3.** Для выполнения этого задания необходимо на оборотной странице листа записать числа от 1 до 20 в две строки, оставляя между числами немного свободного места:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Прочтите внимательно приведенные ниже утверждения. Если Ваше поведение абсолютно соответствует тому, что сказано в утверждении, поставьте рядом с числом, соответствующим его номеру, ответ «Да» или знак «+», если не соответствует – ответ «Нет» или знак «-».

### *Утверждения к заданию 3:*

1. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее друзьям или в библиотеку.
2. Я не испытываю колебаний, когда кому-нибудь нужно помочь в беде.
3. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет (одета).
4. Дома я веду себя за столом так же, как в кафе или ресторане.
5. Я всегда испытываю к людям только симпатию.
6. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.
7. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
8. Я всегда оплачиваю свой проезд в городском транспорте.
9. Я всегда прихожу вовремя на работу или свидание.
10. Я всегда спокойно отношусь к тому, что говорят другие, даже если они высказывают мнение, противоположное моему.
11. Бывает, я бросаю что-либо делать из-за неуверенности в себе.
12. Я иногда сплетничаю.
13. Бывает, я придумываю вескую причину, чтобы оправдаться.
14. Случалось, что я пользовался (пользовалась) оплошностью человека.
15. Иногда вместо того, чтобы простить человека, я стараюсь отплатить ему тем же.
16. Были случаи, когда я настаивал (настаивала), чтобы делали по-моему.
17. Случалось, что я завидовал (завидовала) удаче других.
18. Иногда меня раздражают люди, обращающиеся ко мне с просьбой.
19. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.
20. Я всегда выполняю свои обещания.

### *Обработка результатов задания 3:*

1. Подсчитайте, сколько получилось ответов «Да» или «+» в первой (верхней) строке (т. е. при работе с утверждениями 1–10).
2. Подсчитайте, сколько получилось ответов «Нет» или «–» во второй строке (т. е. при работе с утверждениями 11–20).
3. Сложите два полученных числа.
4. Если полученная сумма больше 5, то Вы (или испытуемый) не готовы к дальнейшему тестированию и последующие задания выполнять бесполезно, поскольку психологический портрет будет отражать Ваши желаемые, а не действительные черты.

Задание 3 предназначено для выявления готовности к тестированию, а предлагаемые утверждения входят в круг феномена социальной желательности (человек отвечает на вопросы или утверждения, ориентируясь на социально одобряемые качества).

Чтобы продолжить работу, необходимо еще раз перечитать утверждения, вдуматься в них и выполнить третье задание еще раз – уровень социальной желательности не должен превышать 2–3 баллов.

**Задание 4.** Выполнение этого задания позволит выявить особенности Вашего темпераментального профиля [47]. Подготовьте форму следующего вида:

1	9	17	25	33	41	49	57
2	10	18	26	34	42	50	58
3	11	19	27	35	43	51	59
4	12	20	28	36	44	52	60
5	13	21	29	37	45	53	61
6	14	22	30	38	46	54	62
7	15	23	31	39	47	55	63
8	16	24	32	40	48	56	64

Далее необходимо ответить на вопросы, одновременно оценивая свои ответы по пятибалльной шкале следующим образом. Ставьте 5 баллов, если данное свойство у Вас чрезвычайно выражено, и 1 балл – если оно у Вас не выражено совсем. Например, отвечая на вопрос «Испытываете ли Вы постоянную жажду деятельности?», поставьте рядом с цифрой 1, обозначающей номер вопроса, число 5 (т. е. 5 баллов), если Вы действительно испытываете постоянную жажду деятельности. Если это не так, то поставьте рядом с номером вопроса цифру 1 (1 балл). В 2, 3 и 4 балла можете оценить степень выраженности у себя жажды деятельности.

*Вопросы к заданию 4:*

1. Испытываете ли Вы постоянную жажду деятельности?
2. Чувствовали бы Вы себя несчастным человеком, если бы на длительное время были лишены возможности общения с людьми?
3. Легко ли Вы можете найти другие варианты решения известной задачи?
4. Всегда ли Вы готовы с ходу, не раздумывая, включиться в разговор?

5. Подвижный ли Вы человек?
6. Легко ли Вы воспринимаете быструю речь?
7. Сильно ли Вы переживаете по поводу неудач в своей работе?
8. Ранимый ли Вы человек?
9. Даже в свободное время Вам всегда хочется заняться какими-нибудь делами?
10. Легко ли Вам общаться с разными людьми?
11. Легко ли Вам одновременно выполнять много дел?
12. В разговоре с другими людьми Ваша речь часто опережает мысль?
13. Вы обычно ходите в быстром темпе?
14. Разговорчивый ли Вы человек?
15. Часто ли Вы испытываете чувство тревоги, что выполнили работу не так, как нужно?
16. Часто ли Вам не спится из-за того, что Вы повздорили с друзьями?
17. Легко ли Вам выполнять работу, требующую длительного внимания и сосредоточенности?
18. Легко ли Вам внести оживление в компанию?
19. Легко ли Вам переключаться с одного варианта решения задачи на другой?
20. Часто ли Ваши мысли перескакивают с одной на другую?
21. Нравятся ли Вам игры, требующие быстроты и ловкости?
22. Вы обычно говорите свободно, без запинок?
23. Легко ли Вы расстраиваетесь, когда обнаруживаете незначительные недостатки в своей работе?
24. Испытываете ли Вы чувство беспокойства, что Вас неправильно поняли в разговоре?
25. Охотно ли Вы выполняете сложную, ответственную работу?
26. Любите ли Вы бывать в большой компании?
27. Вам приходится много и быстро говорить?
28. Возникают ли у Вас конфликты с друзьями из-за того, что Вы сказали что-то, не подумав заранее?
29. Быстры ли у Вас движения рук?
30. Беспокоят ли Вас страхи, что Вы не справитесь с работой?
31. Богатая ли у Вас мимика в разговоре?
32. Склонны ли иногда преувеличивать в своем воображении негативное отношение близких людей к Вам?

33. Испытываете ли Вы тягу к напряженной и ответственной деятельности?
34. Держитесь ли Вы свободно в большой компании?
35. Легко ли Вы генерируете новые идеи?
36. Можете ли Вы без долгих раздумий задать щекотливый вопрос другому человеку?
37. Доставляют ли Вам удовольствие быстрые движения?
38. Быстро ли Вы читаете вслух?
39. У Вас надолго портится настроение от того, что сорвались запланированные Вами дела?
40. Легко ли Вы обижаетесь, когда близкие люди указывают на Ваши личные недостатки?
41. Любите ли Вы браться самостоятельно за большие дела?
42. В свободное время Вас обычно тянет пообщаться с людьми?
43. Склонны ли Вы решать много задач одновременно?
44. Часто ли Вы высказываете свое первое впечатление не подумав?
45. Можно ли сказать, что Вы быстро выполняете порученное дело?
46. Нравится ли Вам быстро говорить?
47. Часто ли Вам не спится из-за того, что не ладятся дела, связанные с работой?
48. Волнуетесь ли Вы перед ответственным разговором?
49. Вы обычно чувствуете в себе избыток сил, желание взяться за сложные дела, требующие большого напряжения?
50. Испытываете ли Вы тягу к людям?
51. Легко ли Вы переключаетесь с одного вида деятельности на другой?
52. Вы обычно первым (первой) в компании решаетесь начать разговор?
53. Любите ли Вы игры, проходящие в быстром темпе?
54. В Вашей речи обычно мало пауз и остановок?
55. Беспокоит ли Вас чувство неуверенности?
56. Испытываете ли Вы чувство обиды из-за того, что окружающие люди обходятся с Вами хуже, чем следовало бы?
57. Испытываете ли Вы потребность в работе, требующей большой отдачи сил?
58. Вы тяжело переносите одиночество и предпочитаете находиться в окружении людей?
59. Охотно ли Вы выполняете много поручений одновременно?

60. Можете ли Вы, недолго думая, обратиться с просьбой к незнакомому человеку?

61. Охотно ли Вы выполняете работу в быстром темпе?

62. Вам нравится, когда собеседник говорит быстро?

63. Часто ли у Вас бывает бессонница при неудачах на работе?

64. Вы обычно сильно волнуетесь, выясняя отношения с друзьями?

#### *Обработка результатов задания 4:*

1. Сложив баллы, проставленные в первой строке протокола (вопросы 1, 9, 17 и т. д.), Вы получите данные о своей эргичности (по В. М. Русалову). На схеме, приведенной ниже (рис. П.2), эти данные обозначены как Э.

2. Сложив баллы, проставленные во второй строке протокола (вопросы 2, 10, 18 и т. д.), Вы получите данные о своей социальной эргичности – на схеме они обозначены как СЭ.

3. Сложив баллы, проставленные в третьей строке протокола (вопросы 3, 11, 19 и т. д.), Вы получите данные о своей пластичности (на схеме – П).

4. Сложив баллы, проставленные в четвертой строке протокола (вопросы 4, 12, 20 и т. д.), Вы получите данные о своей социальной пластичности (на схеме – СП).

5. Сложив баллы, проставленные в пятой строке протокола (вопросы 5, 13, 21 и т. д.), Вы получите данные об особенностях своего темпа (на схеме – Т).

6. Сложив баллы, проставленные в шестой строке протокола (вопросы 6, 14, 22 и т. д.), Вы получите данные о своем социальном темпе (на схеме – СТ).

7. Сложив баллы, проставленные в седьмой строке протокола (вопросы 7, 15, 23 и т. д.), Вы получите данные об особенностях своей эмоциональности (на схеме – ЭМ).

8. Сложив баллы, проставленные в восьмой строке протокола (вопросы 8, 16, 14 и т. д.), Вы получите данные об особенностях своей социальной эмоциональности (на схеме – СЭМ).

Таким образом выявляются параметры темперамента, являющиеся относительно устойчивыми.



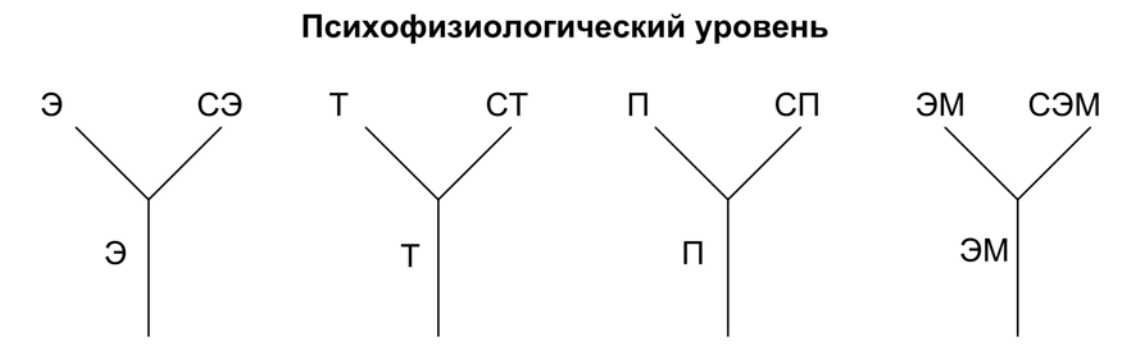
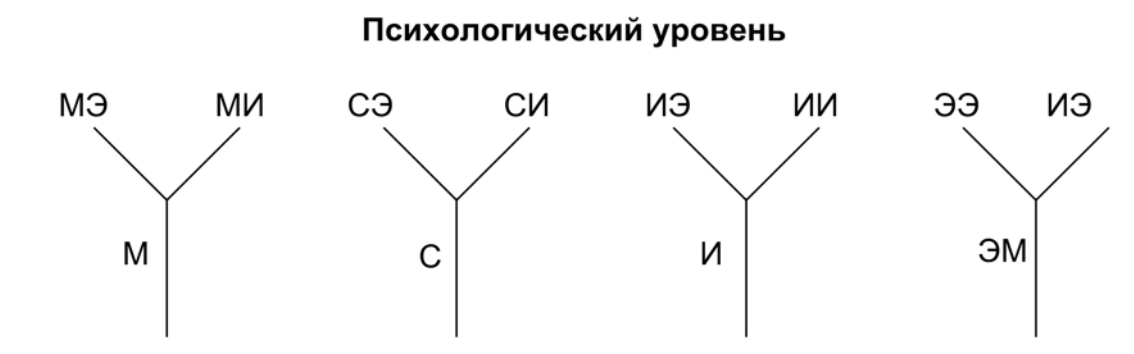
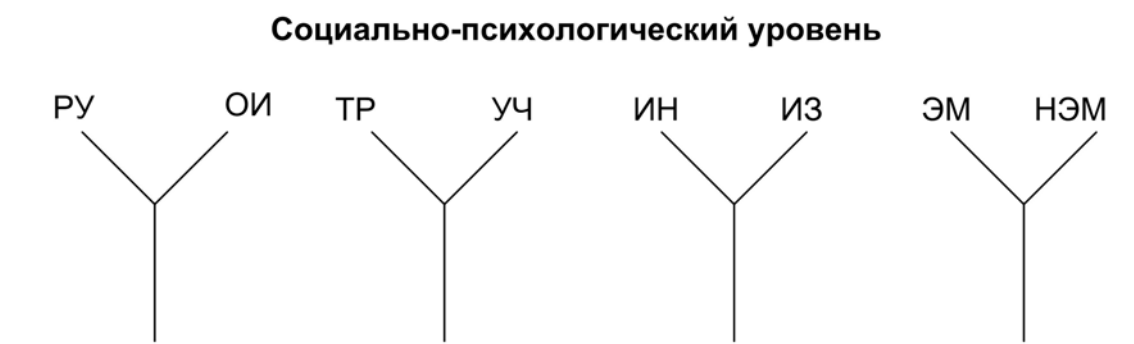


Рис. П.2. Уровни составления психологического портрета и автопортрета

**Интерпретация результатов.** Для составления психологического портрета необходимо выполнить обработку всех полученных результатов и отразить их на схеме, затем интерпретируемые данные объединяются в единый текст – психологический портрет.

В расположенной ниже таблице приведены характеристики индивидуальности при низких и высоких значениях показателей темперамента (табл. П.2).

Таблица П.2

Характеристики индивидуальности  
(темпераментальный профиль)

Низкие значения свойства (10–15 баллов)	Высокие значения свойства (25–40 баллов)
1	2
<i>Эргичность предметная (Э)</i>	
Узкая сфера деятельности, низкий жизненный тонус, нежелание умственного и физического напряжения, отказ от работы, пассивность	Широкая сфера деятельности, жажда активности, постоянное стремление к напряженному умственному и физическому труду, избыток сил, высокая работоспособность
<i>Эргичность социальная (СЭ)</i>	
Узкий круг контактов, замкнутость, социальная пассивность, уход от социальных контактов, трудности в общении	Широкий круг контактов, открытость, тяга к людям, общительность, жажда социальных контактов, стремление к лидерству, легкость в установлении социальных связей
<i>Пластичность предметная (П)</i>	
Предпочтение стереотипных, однообразных форм деятельности, склонность к монотонной работе, избегание разнообразия	Гибкость мышления, легкость переключения внимания с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности
<i>Пластичность социальная (СП)</i>	
Трудность вступления в новые социальные контакты, тщательное продумывание своих поступков в процессе социального взаимодействия, стремление к поддержанию узкого круга социальных контактов	Легкость вступления в новые социальные контакты, широкий набор коммуникативных программ, коммуникативная импульсивность, легкость переключения, расторможенность общения

1	2
<i>Темп предметный (Т)</i>	
Замедленность психомоторики, низкая скорость моторно-двигательных операций при выполнении предметной деятельности	Высокий темп деятельности, большая скорость психомоторики, выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, легкость движений
<i>Темп социальный (СТ)</i>	
Речевая заторможенность, медленная речь, низкая речевая активность	Легкость и плавность речи, высокая речевая активность, быстрая вербализация
<i>Эмоциональность предметная (ЭМ)</i>	
Низкая чувствительность, безразличие к расхождению между задуманным, ожидаемым, планируемым действием и реальным результатом этого действия, нечувствительность к неудачам; отсутствие беспокойства, тревоги, неуверенности в себе при выполнении любого дела (а также в случае невыполнения или плохого выполнения работы)	Высокая чувствительность к неудачам на работе, учебе и т. д. при расхождении между задуманным, ожидаемым, планируемым действием и реальным результатом этого действия; постоянное ощущение неполноценности продукта своей деятельности, высокая степень беспокойства, неуверенность, тревога по поводу работы
<i>Социальная эмоциональность (СЭМ)</i>	
Безразличие к неудачам в общении, ощущение спокойствия и уверенности в себе в процессе социального взаимодействия, эмоциональная инертность, отсутствие эмоциональной отзывчивости, сопереживания	Высокая чувствительность к неудачам в общении, постоянное ощущение беспокойства, неуверенности, тревоги в процессе социального взаимодействия, высокая эмоциональная ранимость

Составление психологического портрета нужно начинать с описания темпераментального профиля и выявления типа темперамента. Для этого заносим в схему (см. рис. П.2) данные, полученные при обработке опросника по структуре темперамента (*задание 4*), и выявляем наибольшие величины. Например, наибольшие значения получены по шкале Э. С этого качества и начинаем описание психологического портрета. И далее по степени убывания значений. Таким образом, последним будет описано то качество, которое у испытуемого наименее выражено, а значит имеет наименьшее значение.

После выявления темпераментального профиля приступаем к описанию психологического типа, который наиболее характерен для человека. Для этого необходимо внимательно рассмотреть рисунок, сделанный при выполнении задания 1 (тест «Свободный рисунок»).

***Виды изображений:***

- *перечисляющий рисунок* – изображение нескольких предметов, значков или геометрических фигур, не связанных между собой смысловой связью;
- *органический рисунок* – изображение чего-то живого: животного, растения, человека;
- *эмфатический рисунок* – изображение какого-то природного явления, оставляющего обычно яркое и сильное впечатление, или природной стихии, например, изображение гор, моря, грозы, восхода или захода солнца и т. д.;
- *гаптический рисунок* – изображение заболевшего человека, его недуга, какого-либо неприятного ощущения, например, «болит голова», «болит зуб», «тяжелое дыхание» и т. д.;
- *декоративный рисунок* – изображение орнаментов, цветов, узоров;
- *имажинарный рисунок* – изображение персонажей художественных произведений, выдуманных существ и образов, имеющих эмоциональную выразительность, например, карикатуры;
- *ритмический рисунок* – изображение движения, например, летящие птицы, клубящийся дым из трубы, едущая машина и т. д.;
- *структурный рисунок* – изображение какой-либо фигуры или предмета в статике, его устройства. Структура может быть очень простой, например, круг, а может быть и сложной, например, план города.

Вид рисунка и темпераментальный профиль соотносятся следующим образом [25] (см. рис. П.2):

*перечисляющий рисунок* – мыслительный экстраверт (МЭ);

*органический рисунок* – мыслительный интроверт (МИ);

*эмфатический рисунок* – сенсорный экстраверт (СЭ);

*гаптический рисунок* – сенсорный интроверт (СИ);

*декоративный рисунок* – эмоциональный экстраверт (ЭЭ);

*имажинарный рисунок* – эмоциональный интроверт (ЭИ);

*ритмический рисунок* – интуитивный экстраверт (ИЭ);

*структурный рисунок* – интуитивный интроверт (ИИ).

Для определения вида изображения необходимо учитывать следующее правило: следует выделить максимальное число признаков, которое можно увидеть в изображении, поскольку в одном рисунке могут присут-

ствовать признаки нескольких психологических типов (обычно не более 3–4). В этом случае начинать общее описание следует с психологической характеристики того типа, который доминирует в изображении, а затем по мере убывания признаков в соответствующем порядке дополнять психологическую характеристику (т. е. действовать нужно так же, как при описании темпераментального профиля).

После определения психологического типа по рисунку к психологическому портрету добавляются характеристики испытуемого, выделенные К. Юнгом [80]. Но необходимо помнить, что каждой личности присущи черты всех типов (определенные программы поведения), просто один тип может вытеснять на какое-то время другой. Внешние и внутренние условия существования создают предпосылки к доминированию какого-либо типа, определяя психологический склад индивида, его самочувствие, способы адаптации. Некоторые люди не находят сходства с каким-либо типом. Наблюдая за собой, составляя свой автопортрет, можно сделать интересные выводы относительно собственных психологических особенностей. Так осуществляется очень важный процесс – самопознание.

Далее приступаем к интерпретации рисунков, выполненных в рамках задания 2.

Геометрические фигуры, используемые в рисунках, несут важную смысловую нагрузку. Треугольник – фигура острая, «наступательная»; ее предпочитают люди активные, целенаправленные. Круг – фигура, близкая людям мягким, женственным, сочувствующим. Квадрат – это строительный материал, из таких фигур легко строить. Эту фигуру предпочитают люди предметно ориентированные, обладающие способностями к конструированию, изобретательству (рис. П.3).

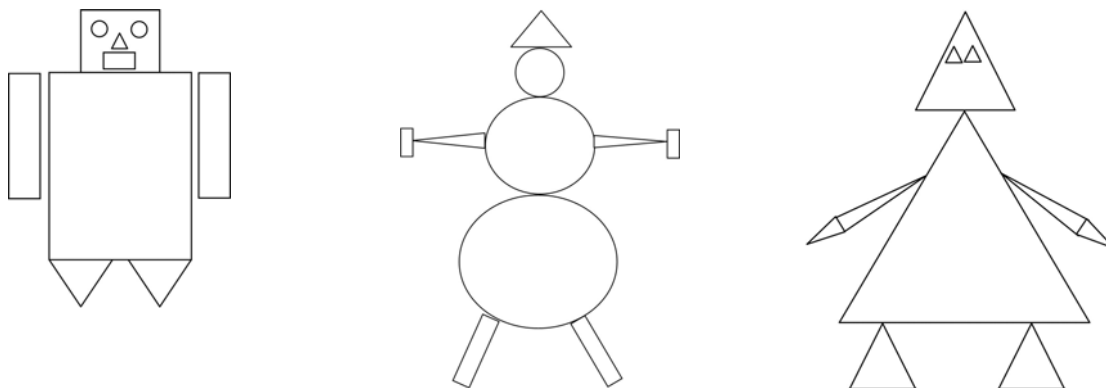


Рис. П.3. Примеры рисунков, выполненных из геометрических фигур

По *первому рисунку* судят о наиболее активном по отношению к другим типе личности.

*Второй рисунок* – это тип личности, который не является доминирующим, он как бы проходящий, более связан с ситуацией.

*Третий рисунок* – ориентация на будущее.

Обработка изображений человечков из геометрических фигур начинается с определения формулы рисунка, которая представляет собой *трехзначное число*, где цифра в разряде сотен – количество использованных треугольников, в разряде десятков – кругов и в разряде единиц – квадратов. Затем с помощью ключа определяется тип личности (социально-психологический уровень на рис. П.2).

### **Ключ:**

**I тип** (формулы рисунка 901, 910, 802, 811, 820, 703, 712, 721, 730, 604, 613, 622, 631, 640) – руководитель (*РУ*). Для людей типа «руководитель» характерны наличие организаторских и ораторских способностей, ориентация на общепринятые нормы поведения, высокий уровень социальной адаптации, ярко выраженное целенаправленное поведение, что характеризует их как лидеров. В достижении цели могут не считаться со своим здоровьем, стрессоустойчивы. Ораторские навыки, способности хорошего рассказчика позволяют им заниматься педагогической деятельностью.

**II тип** (формулы рисунка 505, 514, 523, 532, 541, 550) – ответственный исполнитель (*ОИ*). Обладают многими чертами, сходными с людьми типа «руководитель», но часто колеблются при принятии важных решений. Обычно ориентированы на то, чтобы хорошо сделать свое дело, на профессионализм. Обладают повышенной требовательностью к себе и другим. Часто правдолюбцы. Из-за повышенных требований к себе могут работать, не замечая усталости, чрезвычайно перегружаясь, до срыва здоровья. Их недуги обычно имеют нервное происхождение. Людям этого типа необходимо особо тщательно следить за режимом труда и отдыха.

**III тип** (формулы рисунка 406, 415, 424, 433, 442, 451, 460) – тревожно-мнительный (*ТР*). Этот тип людей характеризуется разнообразием способностей и одаренностью – от литературных способностей до тонких ручных навыков. Но несмотря на обилие талантов, такие люди одолеваемы сомнениями в себе. Очень заботятся о порядке и чистоте, физически неприемля грязь, беспорядок. Могут неожиданно для других изменить свою профессию. Обычно им тесно в рамках одной профессии, и они имеют

хобби, в котором весьма преуспевают. Добавим также, что формула рисунка 415 – поэтический подтип, характерен для людей, способных к стихосложению, поэтически одаренных; 424 – все, за что берется, делает с чрезвычайной тщательностью (от людей этого подтипа часто можно слышать фразу «Как это можно плохо работать?»).

**IV тип** (формулы рисунка 307, 316, 325, 334, 343, 352, 361, 370) – ученый (*УЧ*). Это люди, которые в своих суждениях могут легко абстрагироваться от реальности, делать интересные теоретические обобщения, на все имеют свою теорию. Рациональны, тщательно продумывают свое поведение. Однако при всей рациональности обладают весьма значительными артистическими способностями, они не теряются на сцене, знают, что нужно сделать, если просят «сыграть что-либо». Тяготеют к синтетическим видам искусства: театру, кино, цирку, эстраде. Добавим: 316 – если человек этого подтипа работает в области науки, то, как правило, является «глобальным теоретиком», занимается междисциплинарными, методологическими или науковедческими проблемами, на практике обычно отличный координатор различных служб; 325 – часто тяготеет к биологии, медицине, ботанике, любит выращивать растения, ухаживать за животными.

**V тип** (формулы рисунка 208, 217, 226, 235, 244, 253, 262, 271, 280) – интуитивный (*ИН*). Люди этого типа обладают высокой чувствительностью, ярким, образным воображением. Их нервная система может сильно истощаться от перенапряжения, поэтому они лучше работают, когда переключаются с одного вида деятельности на другой. Альтруистичны, часто проявляют заботу об окружающих, иногда в ущерб себе. У них сильный внутренний самоконтроль, отрицательно реагируют на посягательства на их свободу. Обладают техническими навыками, многое умеют делать своими руками. Добавим, что 235 – подтип, часто встречающийся среди психологов; 217 – имеет способности к техническому изобретательству; 244 – подтип, распространенный среди людей, пишущих сценарии, инструкции; 226 – во всем устанавливает для себя высочайшие планки, того же требует от других людей.

**VI тип** (формулы рисунка 109, 118, 127, 136, 145, 019, 028, 037, 046) – изобретатель-конструктор (*ИЗ*). Это люди с технической жилкой, обладающие богатым воображением, пространственным видением. Часто занимаются какими-либо техническими видами творчества, имеют техническую профессию, склонны к конструированию, изобретательству. Придерживаются часто

тех социальных норм, которые сами создают себе. Более ориентированы на предметную деятельность. Эмоциональны, одержимы собственными оригинальными идеями. Иногда их творчество проявляется не только в технической, материальной сфере, но и в интеллектуальной, в сфере идей. Кроме того, 019 – подтип, который предпочитает нестандартные формы взаимодействия с аудиторией, например, может быть неподражаемым конференсье; 145 – увлекается композиторской деятельностью или любит петь, люди этого подтипа часто имеют музыкальное образование.

**VII тип** (формулы рисунка 550, 451, 460, 352, 361, 370, 253, 262, 271, 280, 154, 163, 172, 181, 190, 055, 064, 073, 082, 091) – эмотивный (*ЭМ*). Люди этого типа обладают повышенным сопереживанием по отношению к другим. Они мягки, сочувственны, добросердечны. Тяжело переносят сцены насилия в фильмах, выдержки из преступной хроники, особенно чувствительны к несчастьям других – настолько, что какие-либо неприятные известия или события могут надолго выбить их из колеи. Боль, страдания других людей отзываются в них с особой силой, на это уходит много энергии, что часто мешает им реализовывать свои возможности.

**VIII тип** (формулы рисунка 901, 802, 703, 604, 505, 406, 307, 208, 109) – тип, противоположный эмотивному (*НЭМ*). Люди этого типа достаточно жесткие. Из таких выходят чрезвычайно требовательные педагоги, которые заставят делать то, что нужно, невзирая на сопротивление, недуги и прочие причины, на которые ссылаются их обучающиеся.

При интерпретации рисунков, выполненных в соответствии с *задачей 2*, нужно обратить внимание на следующее:

- если рисунки очень мелкие, это может свидетельствовать о том, что обследуемый утомлен, испытывает дискомфорт, скован;
- усиленная штриховка обычно связана с внутренним напряжением, подозрительностью, иногда с состоянием предзаболевания;
- тщательно прорисовывают лица люди, обладающие повышенной общительностью, а не рисуют лица те, кто имеет сложности в общении, которые целесообразно выяснить;
- наличие шеи у человечка свидетельствует часто о высокой ранимости испытуемого, что затрудняет общение;
- наличие квадратных карманов на теле человечка может говорить о повышенной заботе испытуемого по отношению к детям, пуговиц – о теплом отношении к старшим родственникам, треугольничков – о необходимости сделать какие-либо распоряжения, указания.



Дальнейшее создание психологического портрета связано с психологической направленностью личности (см. рис. П.2), для чего целесообразно воспользоваться методом самооценки. Оцените по десятибалльной шкале наличие у себя той или иной направленности.

#### Биполярная шкала оценок направленности личности

Направленность	Балл	Направленность
1. На себя, эгоизм	10 _____ 0 _____ 10	1. На других, альтруизм
2. На процесс, деятельность, бескорыстный интерес	10 _____ 0 _____ 10	2. На результат, достижение полезного результата
3. На свободу, самоконтроль, собственные цели	10 _____ 0 _____ 10	3. На власть, подчинение других людей определенным целям
4. На труд, возможность заниматься увлеченно каким-либо трудом	10 _____ 0 _____ 10	4. На деньги, материальное благополучие
5. На позицию «Я-хороший», самоодобрение	10 _____ 0 _____ 10	5. На позицию «Ты-хороший», одобрение других людей
6. На позицию «Я-плохой», неодобрение себя и самонеприятие	10 _____ 0 _____ 10	6. На позицию «Ты-плохой», неодобрение других людей
7. На жизнь	10 _____ 0 _____ 10	На смерть

Если баллы по каждой из направленностей в первых четырех парах примерно равны, это свидетельствует о внутренней гармонии личности.

Для пятой и шестой пар направленности хорошо, если балл максимален в отношении «Я-хороший», «Ты-хороший» и минимален для «Я-плохой», «Ты-плохой»: в этом случае можно говорить о позиции победителя, в противоположном – о позиции проигравшего.

Ориентация на жизнь наиболее часто соответствует людям, полным энергии, выбирающим яркие цвета, обладающим оптимизмом и высокой сопротивляемостью. Люди с направленностью на смерть предпочитают более темные цвета, часто задумываются о жизненном конце.

## Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности

**Назначение.** Методика, представленная в форме биполярной шкалы, направлена на определение имеющегося уровня базовых критериев конкурентоспособности [75].

**Инструкция.** Дайте, пожалуйста, оценку проявления психологических качеств, свойственных Вам. Для этого в предложенной биполярной таблице прочтите сначала качества, указанные слева, а затем – справа. Определите, какое из двух качеств характерно для Вас в большей степени. Качества из левой части таблицы оцениваются баллами с отрицательным знаком, из правой – с положительным.

Количественные значения, независимо от знака, отражают следующую частотность проявления свойств:

3 – это свойство проявляется всегда;

2 – проявляется в большинстве случаев;

1 – проявляется нередко;

0 – в одинаковой степени проявляются оба свойства.

Итак, какой Вы человек?

### Биполярная шкала оценок личностных свойств

Имею размытые цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Имею четкие цели
Недостаточно расчетлив	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Рационалистичен
Ленивый, малопродуктивный	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Трудолюбивый, работоспособный
Исполнитель	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Творческий деятель
Люблю порядок	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Люблю рисовать
Внушаемый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Независимый
Ведомый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Лидер
Несерьезный	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Ответственный
Не владею собой, неустойчивый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Владею собой, стрессоустойчивый
Не стремлюсь к росту компетентности	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Стремлюсь к непрерывному росту своей компетентности
Замкнутый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Коммуникабельный

**Интерпретация результатов.** Сложите все положительные баллы, затем отрицательные и из большей суммы вычтите меньшую. Полученный результат будет отражать уровень Вашей личностной конкурентоспособности (ЛК). В данном случае ЛК понимается как форма межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением целей в условиях противоборства с добивающимися этих же целей другими индивидами или группами.

*Оценка уровня ЛК:*

35 баллов и более – высокий уровень ЛК;

от 21 до 34 баллов – средний уровень ЛК;

от 0 до 20 баллов – незначительный уровень ЛК;

от –1 до –20 баллов – незначительное преобладание свойств, препятствующих проявлению ЛК;

от –21 до –34 баллов – выраженный уровень преобладания свойств, препятствующих проявлению ЛК;

от –35 баллов и менее – высокий уровень доминирования свойств, препятствующих проявлению ЛК.

## Методика «Самофотография рабочего дня»

**Назначение.** Методика «Самофотография рабочего дня» может применяться при изучении эффективности и оптимальности профессиональной деятельности. Самонаблюдение по этой методике состоит в том, что наблюдатель отмечает в протоколе все виды занятий, фиксирует по времени моменты их смены. Примером категоризированного протокола наблюдений за трудовым поведением человека во времени является хронокарта, разработанная А. К. Гастевым для изучения утомления работников, студентов и т. д. [15]. Измерение временных параметров деятельности позволяет многое объяснить на основе сведений о длительности выполнения разных операций и о том, в какой последовательности они выполняются в течение рабочего дня: можно выделить преобладающий тип трудовой нагрузки, дать психофизиологическую характеристику системы функций, с помощью которых осуществляется данная трудовая деятельность. Чередование видов занятий по времени является важной составляющей планирования и организации труда.

*Фотография рабочего времени* – это наблюдение, измерение и последовательная запись всех затрат времени на протяжении какого-либо периода.

Объектом фотографии могут быть люди, машины или производственный процесс в целом. Если объектом наблюдения является один человек (рабочий, студент и пр.), то фотография рабочего времени является индивидуальной, а если группа людей – групповой. Когда же затраты рабочего времени фиксируются самим человеком, имеет место самофотография рабочего времени.

Фотография рабочего времени проводится в три этапа:

1. Наблюдение (в данном исследовании – самонаблюдение) и изучение всех затрат времени. Результаты фиксируются в специальных учетных листах – хронокартах, дающих полную картину затрат времени в течение дня. В учетном листе ведется почасовая регистрация затрат времени.

2. Анализ результатов наблюдения (самонаблюдения): составление таблицы суточного бюджета времени, проведение анализа режима труда и отдыха, анализа продолжительности и смены занятий.

3. Заключение: рекомендации по рационализации деятельности, планированию рабочего времени.

**Инструкция составления хронограмм.** *Хронокарта* – графическое представление различных видов трудовой активности. При ее заполнении наблюдатель записывает работу, которой он занят, или состояние, в котором он находится. Напротив того или иного вида деятельности (статьи времени) заштриховываются клетки, соответствующие времени, в течение которого данная деятельность осуществляется. В зависимости от цели исследования категории наблюдения могут быть более или менее дробными. Точность измерения по времени составляет либо 1 ч, либо 30 мин.

**Анализ хронокарты (интерпретация результатов).** С помощью хронокарты составляется суточный бюджет времени. Он представляет собой соотношение времени, затраченного на разные виды занятий и отдыха, выраженного в часах, минутах, процентах. В заключении приводится интерпретация работы.

Для того чтобы рассчитать бюджет времени на один день, необходимо:

- выделить крупные виды деятельности и состояния;
- по выделенным видам деятельности подсчитать суммарное время;
- вычислить среднее время в часах (минутах), потраченное на выделенные виды деятельности, представить результат в процентах.

На основании суточного бюджета времени (табл. П.3) проводится анализ режима труда и отдыха, смены занятий, выявляются плюсы и минусы использованного времени.

По завершении работы делаются выводы и составляются рекомендации по оптимизации использования временных ресурсов.

Таблица П.3

## Пример составления хронокарты

Вид деятельности (статья времени)	Время																							
	00:00	01:00	02:00	03:00	04:00	05:00	06:00	07:00	08:00	09:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00	20:00	21:00	22:00	23:00
Сон	■	■	■	■	■	■	■	■	■															
Подъем и уборка постели									■	■														
Приготовление завтрака										■	■													
Просмотр телевизора											■	■												
Зарядка												■												
Приготовление обеда													■	■										
Подготовка к занятиям															■	■								
Поездка в институт																■	■							
Занятия																	■	■	■	■				
Поездка домой																						■	■	
Ужин и общение с близкими																								
Отдых																							■	■