

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«БАРАНОВИЧСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**«ОСОБЫЕ» СТУДЕНТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Практическое пособие
для студентов учреждений высшего образования

Рекомендовано к печати
редакционно-издательским советом университета

Барановичи
РИО БарГУ
2013

УДК 376 (378)

ББК 88я73

О-72

С о с т а в и т е л и:

*В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва, В. И. Козел, Л. А. Юрчёнок,
А. А. Самушева, Е. В. Михнович, Т. Р. Якубович*

Р е ц е н з е н т ы:

И. Г. Матыцина, кандидат педагогических наук,
доцент (БрГУ им. А. С. Пушкина, Брест);
Н. И. Олифирович, кандидат психологических наук,
доцент (БГПУ им. М. Танка, Минск)

**«Особые» студенты в учреждении высшего образования:
О-72 модель психолого-педагогического сопровождения** [Текст] :
практ. пособие для студентов учреждений высшего образования
/ сост. В. В. Хитрюк [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. —
132, [4] с. — 60 экз. — ISBN 978-985-498-552-7

Дается обоснование модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития и раскрываются приёмы организации взаимодействия сопровождаемых и сопровождающих в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

Может быть использовано преподавателями, кураторами студенческих групп, сотрудниками психолого-педагогических подразделений учреждений высшего образования.

Табл. 3. Рис.6.

УДК 376 (378)

ББК 88я73

© Составление. В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва, В. И. Козел, Л. А. Юрчёнок,
А. А. Самушева, Е. В. Михнович, Т. Р. Якубович, 2013

ISBN 978-985-498-552-7

© БарГУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в Беларуси осуществляется переход от интегративного к инклюзивному (включённому) образованию, о чём заявлено в Государственной программе развития специального образования Республики Беларусь на 2012—2016 годы. Таким образом, проблема организации и осуществления обучения лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) поступательно переходит из теоретической сферы в практико-ориентированную, решать которую предстоит в том числе и педагогическому сообществу учреждений высшего образования.

Представляется естественным высказать предположение, что эти студенты будут нуждаться в помощи, поддержке, психолого-педагогическом сопровождении со стороны преподавателей, кураторов студенческих групп, воспитателей студенческих общежитий, руководителей структурных подразделений учреждений образования, волонтеров и т. д.

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс и социально-психологический феномен является сложным, многоплановым явлением, включающим в себя адресную, комплексную, согласованную систему деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленную на создание условий, адекватных психическому и физическому состоянию лиц с ОПФР, для их успешного обучения и вхождения в будущую профессиональную деятельность.

Именно поэтому в целях продуктивного осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих особенности психофизического развития, было разработано практическое пособие по организации данного процесса.

Р А З Д Е Л I

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ЛИЦ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1.1 Методологические подходы психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Перед системой высшего образования Республики Беларусь стоит задача создания образовательного пространства, обеспечивающего каждому обучающемуся интеллектуальное, социальное, личностное и духовное развитие независимо от его физических возможностей.

Как свидетельствует анализ специальной литературы, «социальные условия и условия образования должны быть направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, — стал равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе» [23, с. 64]. В. И. Слободчиков замечает, что «образование нельзя рассматривать с точки зрения социального тренинга; образование призвано обеспечить целостность духовно-душевной жизни личности» [39, с. 13].

Следует помнить, что человек с ОПФР «нуждается в образовании, которое делает возможным его саморазвитие и самореализацию как единство телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определённого исторического времени» [39, с. 7].

В системе образования многих стран усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи

обучающимся из числа лиц с ОПФР в образовательно-воспитательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение. В основе психолого-педагогического сопровождения лежит концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ОПФР.

Задача формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, определяет необходимость широкого использования в системе сопровождения соответствующих программ развития социальных навыков, способности к личностному самоопределению и саморазвитию. Одновременно у обучающихся развивается социальная компетентность, навыки общения с окружающими, способствующие преодолению социальной изоляции, расширению возможностей произвольного взаимодействия со сверстниками, что является важнейшим условием позитивных изменений в их развитии, совершенствовании их способностей к обучению.

Необходимо отметить, что имеется ряд исследований по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся школьного возраста. Проблема же психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР отражена в научной литературе фрагментарно. Хотя следует подчеркнуть, что именно в юношеском возрасте активно осуществляется смысло-жизненный поиск, который, как показывает практика, у обучающихся с ОПФР затруднён из-за сформировавшихся комплексов неполноценности при огромном желании удовлетворения потребности в самоутверждении в том социальном контексте, в котором индивид живёт.

Для формирования теории и практики психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР будем ориентироваться на **системно-ориентационный подход**, согласно которому развитие понимается как выбор и освоение субъектом развития тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем развития. Сопровождение может трактоваться как помощь субъекту развития в формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несёт сам субъект. Важнейшим положением системно-ориентационного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогика успеха»), а следовательно, на право

субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако для осуществления права свободного выбора различных вариантов развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

Из множества трактовок понятия «сопровождение» значимой для определения педагогических подходов к сопровождению студентов из числа лиц с ОПФР является трактовка понятия Е. И. Казаковой, которая под сопровождением понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (упрощенная трактовка: сопровождение — это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора — множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

По замечанию Л. М. Шипицыной [40, с. 131], введение термина «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента; замена его классическими — помощь, поддержка или обеспечение — не в полной мере отражает суть явления, поскольку речь идёт не о любой форме помощи (а тем более обеспечения), а о поддержке, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Имеется в виду сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого являются решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого. При анализе термина не менее важно учитывать и то, что субъектом или носителем проблемы развития обучающегося является не только он сам, но и его родители и педагоги, то есть ближайшее окружение. Потому с позиций *системного подхода* сопровождение студентов из числа лиц с ОПФР предполагает, с одной стороны, интеграцию усилий различных групп сопровождающих (педагогов, воспитателей, родителей), деятельность которых носит взаимосвязанный характер и осуществляется последовательно. С другой стороны, сопровождение определяет процесс трансформации системы личностных свойств и качеств, то есть появление изменений,

которые затрагивают направленность личности (её ценностно-смысловые составляющие) и приводят к изменениям всей структуры личности. Это не только получение моральных знаний, но и развитие социального мышления, обогащение эмоционального опыта переживаниями высоких чувств, формирование духовных потребностей и способностей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение студентов из числа лиц с ОПФР предполагает выстраивание системы мероприятий, направленных на повышение активности личности в проектировании своего профессионально-образовательного пространства, на осуществление самоформирования и самоактуализации.

Поскольку студенты из числа лиц с ОПФР — это будущие специалисты в той или иной отрасли, то исходным положением для формирования теоретических основ психолого-педагогического сопровождения является *личностно ориентированный подход*, в логике которого развитие понимается как осознанный выбор и освоение субъектом учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, путей профессионального становления. Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет внутреннего потенциала субъекта, его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Достижение этой цели возможно при условии проектирования деятельности участников психолого-педагогического сопровождения как в русле продуктивного профессионального развития сопровождаемых и их окружения, так и в направлении личностного развития.

Поэтому не менее важным в психолого-педагогическом сопровождении студентов из числа лиц с ОПФР является *антропологический подход*, базирующийся на принципе целостности, который рассматривает нарушение развития только как одну из составляющих физического, психического и духовного образа человека. В этом случае нарушение не является преградой для полноценного личностного становления, так как любой человек располагает внутренними ресурсами в качестве базиса для адекватного личностного восстановления в возможно полном объёме. По мнению В. И. Максаковой, для антропологически безупречного воспитания характерен целый ряд особенностей: осознанная постановка гуманистических целей; антропологическая ориентированность на развитие человека; целостность и продуманность всех компонентов

системы; чёткая организация педагогического процесса; высокие нравственные ориентиры и природосообразные, ненасильственные методы воспитания [20].

Учёные и практики, следующие антропологическому подходу (В. А. Сухомлинский, А. М. Мещеряков, Ш. А. Амонашвили, Л. В. Занков и др.), отмечают, что необходимо поддерживать свойственную человеку активность; опираться на его жизненный опыт; обеспечивать успех в той или иной деятельности и признание значимых для них людей; организовывать творческое сотрудничество друг с другом, с преподавателями и родителями; создавать условия для активного освоения воспитанником пространства своего бытия и т. д., что является особенно актуальным при осуществлении психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР. Всё это способствует индивидуализации воспитательного процесса, обеспечивает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы, креативности и рефлексии, тела и духа; развёртывания личностной индивидуальности всех его участников [20]. Антропологический подход предполагает овладение, прежде всего, интегрированным знанием о человеке, его природе, закономерностях развития, роли в мире. Для психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР это положение выступает основной проектирования технологий осуществления данного процесса.

Неразрывно с антропологическим связан *аксиологический* подход, согласно которому психолого-педагогическое сопровождение должно ориентировать студента из числа лиц с ОПФР на понимание ценности человека, которая определяется не только его актуальными или потенциальными профессиональными возможностями, а самим фактом его существования. Аксиологический подход утверждает идею самоценности человека, в том числе и с нарушениями в развитии.

С позиций этого подхода осуществление психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР требует от субъектов образовательного процесса совершенствования своего педагогического мировоззрения в направлении антропологизации, а именно: органичную ориентированность на каждого студента как на человека, представляющего собой огромную ценность, имеющего неотъемлемые права и обязанности, признание антропологических ценностей (жизнь, физическое и психическое здоровье, со-

блюдение прав и свобод и др.) в качестве приоритетных; формирование ценностного отношения к каждому дню и периоду жизни; глубокое осознание и органичное принятие гуманистических целей воспитания (целостного развития человека, становление индивидуальности, гармонизации с природой, обществом, самим собой, создание комфортной эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях, установка на воспитание как на важнейшую составляющую образовательного процесса, а также на взаимодействие, диалог, взаимное движение сопровождающего и сопровождаемого навстречу друг другу).

Реализация программ психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР как будущих специалистов предполагает также установку на то, что ценностный характер содержания профессии позволяет ввести обучающихся в мир социально и профессионально значимых ценностей, содействовать в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. При этом существует опасность отчуждения от избранной специальности на фоне отсутствия отдельных компонентов готовности к её осуществлению (страх принятия ответственности, неверие в свои силы, неспособность налаживать продуктивное взаимодействие с окружающими).

В данном случае использование *контекстного подхода* позволяет выявить кризис профессионального развития из множества трудных ситуаций, переживаемых личностью в процессе своего становления, отделить его от кризисов, связанных с нарушениями развития; привести студентов к пониманию того, что изменения, которые происходят в ценностно-смысловой сфере личности, связаны в ряде случаев с действием конкретных ситуационных факторов, контекстом ситуации профессионального развития.

Отношение общества к людям с ОПФР определяется уровнем развития культуры — в современном культурном поле им отводится «неизымаемое и неотчуждаемое место». Результаты этого осмысления могут быть использованы в решении онтологических проблем, таких, например, как проблема качества бытия человека с ОПФР при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. «Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности и, в первую очередь, образования, социализации и выживания человека с ограниченными возможностями в современном мире» [23, с. 96].

Осуществление психолого-педагогического сопровождения с позиций *культурологического подхода* базируется на принципе холистического антроподинамизма, который исключает нарушение психического или физического развития из факторов, препятствующих духовному становлению человека. Данный принцип представляет собой целостный способ рассмотрения человека, позволяет видеть в нём ценность, вносящую вклад в общее развитие человечества, ориентирует сопровождение на необходимость постоянных изменений динамического характера.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с ОПФР должно быть направлено не столько на коррекцию имеющегося отклонения, сколько на помощь в нахождении путей постоянного духовно-нравственного развития, на обучение действовать даже в ситуации ограничения, «инаковости». Сопровождение студентов из числа лиц с ОПФР должно преследовать цель не только восстановить трудовые, бытовые, образовательные, социальные и другие деятельностные навыки, но и обеспечить внутреннее преобразование человека, ведущее к пробуждению и раскрытию способностей, удовлетворение его потребностей с целью максимально полной реализации индивидуума как личности.

Поэтому при осуществлении психолого-педагогического сопровождения студентов целесообразным является использование основных положений *потребностного подхода*, который базируется на утверждении того, что «природа человека рассматривается как энергетическая система, источниками которой выступают потребности» [1, с. 46].

Поскольку человек — существо мотивированное, им движут внутренние побудители: потребности и ценности. Удовлетворение общих, актуальных потребностей в эмоциональном контакте с другими, самоутверждении, личностном росте, творческом самовыражении и т. д. определяет выбор методов и форм работы со студентами из числа лиц с ОПФР, которые нуждаются в формировании таких личностных образований, как потребность в высоких духовных переживаниях, способность, несмотря на своё состояние, любить жизнь, быть «творцом чужой радости», способность к ответственному, самостоятельному принятию решений, основанных на нравственных принципах, способность к самопознанию

и самосовершенствованию, способность к труду и творчеству, способность к самореализации.

Опираясь на многочисленные психолого-педагогические исследования, философы и психологи (Э. В. Ильенков, А. Маслоу, К. Обуховский, К. Роджерс и др.) делают вывод, что, если названные потребности не получают возможности удовлетворения, они трансформируются в жизнеотрицательную энергию. По мнению Э. Фромма, у человека нет другого пути к единству с миром и ощущению единства с самим собой, к внутренней гармонии, к сохранению своей уникальной сущности, кроме использования своих созидательных сил [33, с. 154].

«Использование своих созидательных сил» студентами из числа лиц с ОПФР будет возможно, если психолого-педагогическое сопровождение организуется на основе **синергетического подхода**, а сопровождающие будут рассматривать их как самоопределяющуюся личность, как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую эмерджентными (внезапно возникающими) свойствами. При этом необходимо знание и правильное применение принципов синергетики с целью продуктивного использования потенциала личностной самоорганизации, актуализации её механизмов для конструктивного преодоления жизненных трудностей.

Создание студентами из числа лиц с ОПФР социально значимых конструктов (самостоятельное принятие решения и ответственность за это решение, умение договариваться, уступать, соблюдать очередь, помогать товарищу, творчески работать в группе) происходит в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности. Поэтому в основе психолого-педагогического сопровождения должны лежать **коммуникативно-деятельностный** подход, позволяющий каждому обучающемуся реализовывать индивидуальный образовательный маршрут на основе активной коммуникации с социальным окружением и деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний и навыков. Студент, конструируя свою ментальную действительность, имеет возможность проверить собственные конструкты, их адекватность и жизненность. Вовлечение в разнообразные виды деятельности лиц с ОПФР способствует развитию способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самоактуализации и самореализации личности в профессиональной деятельности, личностном становлении.

Коммуникация, в свою очередь, служит корректировке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса.

Реализация психолого-педагогического сопровождения должна осуществляться в единстве трёх направлений: формирование профессионально-психологической компетентности, диагностика потенциала личности и ситуации, развитие необходимых паттернов поведения. Названные направления вызывают необходимость обращения к *интегративному подходу*, который ориентирует студентов на развитие у них целостного видения перспектив и возможностей своего жизненного и профессионального пути.

Н. М. Назарова объединяет различные подходы (системно-энергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный) в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях в конструктивистскую методологию. Её утверждение о том, что с «позиций конструктивизма проблема дефицитарности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды» [23, с. 84], служит отправной точкой в понимании необходимости создания гуманизирующей среды развития, способствующей удовлетворению потребностей студентов из числа лиц с ОПФР в саморазвитии, самосовершенствовании.

Применительно к психолого-педагогическому сопровождению конструктивистская методология позволяет определить педагогические технологии процесса сопровождения, формы, методы, приёмы организации предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды учебной группы, учреждения высшего образования [23].

Необходимую целостность психолого-педагогическому сопровождению студентов из числа лиц с ОПФР придадут все ветви человековедения: биологическая, философская, психологическая, социологическая, педагогическая антропология, философия образования и религии, культурология. Только комплексное использование различных подходов позволит педагогу избежать многих ошибок, односторонности в решении воспитательных задач, «нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания» [31, с. 19].

1.2 Сущность и содержание процесса психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Одним из направлений развития высшего образования является его содержательная и формальная диверсификация, предполагающая возможность более широкого вовлечения лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) в образовательный процесс. Пристальное внимание к проблеме создания необходимых условий для получения высшего образования этой категорией лиц связано с позитивным переосмыслением государством и обществом отношения к людям с ограниченными возможностями. Обеспечение качества подготовки специалистов из числа лиц с особенностями психофизического развития и дальнейшая их конкурентоспособность на рынке труда невозможны без научного обоснования и создания системы их психолого-педагогического сопровождения (определение содержания, форм организации и условий реализации) в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

Вхождение в Болонский процесс и формирование единого образовательного пространства диктуют необходимость: а) выполнения требований, предъявляемых к европейским учреждениям высшего образования в части адекватной организации учебного процесса для лиц с ОПФР; б) формирования профессионально-педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава; в) осуществления доступности архитектурной среды учреждения высшего образования; г) наличия медицинского, психологического и педагогического сопровождения; д) формирования специальной материально-технической базы и др.

Проблема комплексного сопровождения лиц с особенностями психофизического развития на разных уровнях образования находится в поле зрения исследователей, государственных деятелей, специалистов-практиков.

В Республике Беларусь развивается и укрепляется социально-педагогическая помощь лицам с особенностями психофизического развития и их поддержка, разрабатываются модели и технологии психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Так, исследователи (Д. В. Зайцев и др.) среди множества разновидностей выделяют четыре основных направления деятельности учреждений высшего образования в обучении этой категории лиц: 1) специальные отделения в учреждениях образования; 2) специализированные учреждения высшего образования для инвалидов; 3) центры подготовки инвалидов для поступления в учреждения высшего образования; 4) центры психолого-педагогической помощи инвалидам, обучающимся в учреждениях высшего образования.

Исследованию особенностей развития, обучения и воспитания различных категорий обучающихся с ОПФР посвящён ряд работ. В частности, изучены психофизиологические особенности детей с ОПФР, охарактеризованы нарушения и причины, приводящие к трудностям в обучении (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, Б. В. Зейгарник, В. В. Лебединский и др.); определены содержание и особенности организации обучения различных категорий обучающихся с ОПФР в условиях вариативных образовательных учреждений (М. Л. Баранова, Г. А. Волкова, О. Е. Грибова, С. Д. Забрамная, Г. Ф. Кумарина, Е. И. Казакова, Е. А. Стребелева, Л. И. Солнцева, С. Г. Шевченко и др.); определены условия социально-педагогической (О. И. Витвар, Ю. В. Замятина, Л. Н. Кошелева, Г. И. Спиридонова и др.) и комплексной (социально-педагогической и медицинской) поддержки лиц с ОПФР (А. Д. Виноградова, В. А. Никитина, Л. М. Шипицына и др.); изучены проблемы семей, воспитывающих детей с ОПФР, и разработаны программы социально-педагогической помощи таким семьям (Л. И. Аксёнова, М. А. Беляева, Л. К. Грачёв, Н. Ф. Дементьева, А. П. Коновалова, Л. Н. Кошелева, М. М. Семаго).

Предметом многочисленных исследований в последние годы стали вопросы интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития (А. В. Батова, В. П. Гудонис, Т. А. Добровольская, Т. В. Егорова, Т. А. Карандаева, О. И. Лебединская, Э. И. Леонгард, Н. Н. Малофеев, Н. С. Морозова, Е. М. Старобина, С. Н. Чистякова, Н. Б. Шабалина, Б. Ю. Шапири, Н. Д. Шматко).

Вопросы организации и содержания оптимального психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР различных нозологических групп являлись предметом изучения многих исследователей. Так, исследованы вопросы организационных форм

и содержания психолого-педагогического сопровождения лиц школьного возраста с нарушениями слуха (Т. Г. Богданова, Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, К. Г. Коровин, Е. П. Кузьмичёва, Н. Г. Морозова, Л. П. Носкова, Ф. Ф. Рау, Т. В. Розанова, Н. Ф. Слезина, Т. В. Яшкова) и лиц дошкольного возраста (А. А. Венгер, Г. Л. Выготская, Л. А. Головчиц, Б. Д. Корсунская и др.); школьников с интеллектуальной недостаточностью (И. М. Бгажнокова, Г. П. Бертынь, Т. Н. Головина, С. Д. Забрамная, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский и др.) и дошкольников с той же проблемой в развитии (Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. А. Катаева, Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева и др.); лиц с нарушениями зрения (В. П. Ермаков, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, С. И. Хорош и др.); детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (Л. Т. Журба, М. В. Ипполитова, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, К. А. Семёнова, Н. В. Симонов, Л. Б. Халилова и др.); детей с задержкой психического развития (Т. В. Егорова, Л. В. Кузнецова, В. И. Лубовский, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, У. В. Ульяновская, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко и др.). Изучению проблем социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья посвящены работы Ю. В. Богинской [2].

Анализ литературы свидетельствует о том, что на сегодняшний день определена и научно обоснована целостная концепция сопровождения лиц с ОПФР в образовательном процессе, апробированы и успешно применяются методики и технологии сопровождения, определены педагогические условия их эффективного использования (Т. В. Егорова, Л. П. Жуйкова, Ю. В. Замятина, Е. Д. Кесарев, О. И. Могила, А. П. Тряпицына, А. В. Ульянова, Л. М. Шипицына и др.).

Однако в своём большинстве возрастным периодом экспериментального изучения остаётся детский и школьный возраст. В то же время студенческий возраст и собственно пребывание в высшем учебном заведении оказываются для вчерашнего ребёнка-инвалида, перешедшего во взрослую жизнь, достаточно сложным личностным испытанием. Именно в период получения высшего образования студент с ограниченными возможностями физического (соматического) здоровья оказывается наиболее уязвимым и нуждается в организации тщательно продуманного, тонкого сопровождения,

не травмирующего юношескую психику, поддерживающего стремление быть самостоятельным.

Интегрированное обучение студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития предполагает получение специальности в соответствии с содержанием государственного образовательного стандарта по общему для всех учебному плану и графику учебного процесса. Такое положение скорее свидетельствует о механической интеграции — нахождении в одном пространстве, в данном случае — пространстве университета. Следовательно, поступив в учреждение высшего образования, студент с ограниченными возможностями здоровья может встретиться с затруднениями, препятствующими или осложняющими получение профессионального образования. Подлинная интеграция, рассматривающая образование в качестве условия и средства дальнейшей интеграции лиц с ОПФР в социум, предполагает организацию психолого-педагогического сопровождения в процессе получения ими высшего образования.

Отсюда актуальность осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития определяется: а) общественной потребностью в создании условий социальной адаптации лиц с ОПФР и несовершенной системой их сопровождения в условиях образовательного пространства университета; б) недостаточной разработанностью методических материалов для всех участников психолого-педагогического сопровождения; в) имеющимся потенциалом средств психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР в условиях классического университета и недостаточной научно-теоретической и практической его разработанностью.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, в современной науке принято использовать следующие дефиниции: «поддержка», «сопровождение», «помощь». Педагогическая *поддержка* рассматривается как: а) самостоятельный компонент наряду с обучением и воспитанием в педагогическом процессе (О. С. Газман) и означает «помощь в саморазвитии»; б) атрибут гуманистической теории воспитания (И. А. Арямнов, В. М. Басов, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, Э. Мейман, А. Маслоу, К. Роджерс); в) гуманистический метод в личностно ориентированной системе воспитания и образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Кульневич, В. Т. Фоменко); г) способ личностно развивающего взаимодействия

в образовательном процессе (В. В. Зайцев, В. В. Сериков); д) показатель перехода от императивной педагогики («ты должен») к экзистенциальной («ты можешь») (Т. И. Власова).

Предметом педагогической поддержки является процесс определения совместно с обучающимся его интересов, целей, возможностей и путей преодоления возникающих проблем для достижения желаемых результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни. Ключевым словосочетанием в понимании педагогической поддержки (помощи) является «проблема обучающегося».

Психолого-педагогическая *помощь* в исследованиях (Н. Н. Бушмарина, Д. В. Зайцев, А. Н. Некляева, Л. А. Осьмук) рассматривается в интеграции с понятиями психолого-педагогическая поддержка и психолого-педагогическое сопровождение лиц с особенностями развития, дополняя и уточняя их.

Сопровождение как процесс и социально-психологический феномен рассматривается исследователями в качестве *деятельности* (целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка); *метода* (обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора); *технологии* (последовательное выполнение чётко определённых действий).

На наш взгляд, определение понятия «сопровождение», предложенное Л. М. Шипицыной, наиболее полно отражает его смысл. В его основе лежит системно-ориентированный подход, позволяющий сделать приоритетным внутренний потенциал развития личности. Сопровождение предполагает реализацию субъект-субъектных (сопровождаяемый и сопровождающий) отношений, направленных на решение проблем развития и социальной адаптации сопровождаемого [14].

Психолого-педагогическое сопровождение студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития предполагает организацию адресной помощи, комплексной, согласованной деятельности ряда специалистов и структурных подразделений учреждения высшего образования, направленной на создание условий, адекватных психологическому и физическому состоянию этой категории обучающихся, для их успешного профессионального образования.

Основной функциональной нагрузкой сопровождения являются взаимопереплетающиеся и взаимодополняющие процессы диагностирования, консультирования, оказания помощи и поддержки. При этом следует помнить о субъектной позиции участников сопровождения — активном взаимодействии сопровождаемого и сопровождающего, направленном на разрешение жизненных проблем и развитие сопровождаемого.

Изучение теоретических разработок и опыта психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР выявило ряд проблем, требующих внимательного рассмотрения и изучения. Это недостаточная разработанность вопросов социально-психологического, педагогического сопровождения, а также реабилитации студентов-инвалидов в учреждениях высшего образования; необходимость изучения педагогических условий, методов, технологий, а также научно-методическое, технологическое и техническое обеспечение образовательной среды учреждений высшего образования с позиций сопровождения лиц с ОПФР и др.

Теоретическое обоснование предполагает проведение анализа отечественного и зарубежного опыта по изучаемой проблеме, формулирование на его основе задач сопровождения, определение особенностей и организационно-содержательных условий психолого-педагогического сопровождения в учреждении высшего образования, уровней сопровождения и основных критериев его оценивания, подготовку научно-методического обеспечения, разработку педагогического инструментария (средства, методы, технологии).

Структура любого изучаемого феномена или явления предполагает внутренний способ организации и взаимосвязи составляющих его элементов. Определённое сочетание элементов позволяет выполнять ту или иную функциональную нагрузку. С позиций теории педагогического менеджмента системообразующими факторами, отражающими взаимосвязь структурно-функциональных компонентов, выступают следующие: *целевой* (проектировочный), *коммуникативный*, *содержательно организационный* (принципы и методы), *аналитико-результатирующий* или *диагностический*.

Системообразующим компонентом, определяющим содержание сопровождения, характер и стиль взаимоотношений субъектов коммуникации, выбор методов и технологий сопровождения, является цель сопровождения. Между основными структурными

компонентами образуются устойчивые связи, приобретающие характер функциональных единиц, т. е. функциональными компонентами являются последовательные взаимосвязи структурных компонентов, обеспечивающие эффективное сопровождение. *Цель психолого-педагогического сопровождения* — создание условий развития личности студентов с ОПФР, обеспечение качества их профессиональной подготовки и дальнейшей конкурентоспособности на рынке труда.

Задачи психолого-педагогического сопровождения: оказание психологической и педагогической помощи в успешной адаптации к условиям образовательной интеграции в учреждении высшего образования; создание атмосферы толерантности в процессе межличностных отношений в студенческом коллективе.

Принципы психолого-педагогического сопровождения: приоритет интересов сопровождаемого; комплексный подход к процессу сопровождения; позитивно-ресурсная диагностика (выявление факторов, позволяющих решать задачи психолого-педагогического сопровождения); непрерывность (организация сопровождения на всех этапах); системность и систематичность сопровождения (психолого-педагогическое сопровождение как система, состоящая из конкретных элементов).

Уровни психолого-педагогического сопровождения: индивидуально-психологический (развитие основных психических процессов и психологических систем), личностный (специфические особенности самого субъекта как целостной системы), коммуникативный (особенности сопровождения в межличностном взаимодействии).

Этапы психолого-педагогического сопровождения: диагностический этап (определение содержания деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения, особенностей образовательного маршрута каждого сопровождаемого и др.); проектировочный этап (моделирование, планирование деятельности и прогнозирование результатов); этап реализации (собственно сопровождение); этап рефлексии (проверка результативности, оценивание правильности, установление соответствия полученных результатов поставленным целям, коррекция, регуляция).

Условия психолого-педагогического сопровождения (факторы, обстоятельства, средства, оказывающие влияние на ход образовательного процесса):

1) *организационно-содержательные:*

- а) нормативно-правовое обеспечение организации психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР в университете, позволяющее реализовать концептуальный принцип перехода от парадигмы инвалидности и сегрегации к парадигме интеграции и самодостаточности;
- б) организация образовательной среды в соответствии с потребностями студентов с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности;
- в) техническое и архитектурное обустройство учебных мест в учреждении образования;
- г) широкое использование в учебном процессе информационных компьютерных технологий, адаптированных к возможностям этой категории студентов;
- д) создание банка данных студентов из числа лиц с ОПФР, содержащего информацию об особенностях каждого студента с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, проведение диагностики, отражающей индивидуальные личностные особенности каждого, а также организация деятельности воспитательного отдела, студенческого и спортивного клубов, целевым компонентом работы которых является формирование активной социально-ориентированной личности, способной к самореализации.

2) *психолого-педагогические:*

- а) атмосфера толерантности в учреждении образования в целом и в учебных группах в частности; подготовленность профессорско-преподавательского состава в области знания особенностей личности студентов с ОПФР, методическая гибкость, дифференциация и индивидуализация обучения;
- б) учёт характера и степени нарушения (педагогическое сопровождение дифференцируется в зависимости от того, к какой нозологической группе относится лицо с ОПФР), а также уровня сформированности социально-перцептивной, коммуникативной и жизненной компетенции сопровождаемого (владение устной и письменной речью как средством коммуникации, мотивация, целеполагание);

- в) вариативность и гибкость образовательного маршрута, учитывающего индивидуальные и личностные особенности каждого обучающегося;
- г) включение в учебный процесс специальных образовательных мероприятий, ориентированных на сохранение здоровья обучающихся;
- д) обеспечение содержательной и формальной преемственности уровней общего среднего (профессионально-технического или среднего специального) и высшего образования, предполагающей повышение конкурентоспособности выпускников специальных школ;
- е) преодоление психологических барьеров, возникающих в результате дифференциации уровней подготовки;
- ж) широкое использование современных информационных технологий (в том числе дистанционных) и средств обучения, снимающих проблему отдалённости от университетских центров, а также проведение мониторинга, позволяющего оценить уровень реализации программ педагогического сопровождения, определить необходимость их коррекции, изменения формы и содержания.

Методики и технологии сопровождения — социально-психологические тренинги («Определение и постановка целей», «Пути самопознания», «В поисках себя», «В гармонии с собой» и др.).

Мониторинговые процедуры психолого-педагогического сопровождения.

При определении показателей и критериев эффективности психолого-педагогического сопровождения мы опираемся на положения ГОСТ 15467-79 [30], определяющие критерии как «интегральные признаки, позволяющие различать, судить и определять соответствие чему-либо, а показатели — как «количественные и качественные выражения критериев»: соответствие результатов поставленным целям, полнота, латентность результатов; успешность учебной деятельности студентов из числа лиц с ОПФР; удовлетворённость участников своей деятельностью и положением и др.

Участники сопровождения — сопровождаемые (студенты из числа лиц с ОПФР); сопровождающие (кураторы, сотрудники социально-психологической службы университета (психолог, педагог социальный, медицинский персонал, волонтеры)).

Учитывая, что психолого-педагогическое сопровождение является цикличным процессом с обратной связью, его корректировка может осуществляться с учётом результатов мониторинговых измерений.

1.3 Принципы и условия осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Анализ специальной и психолого-педагогической литературы даёт основания утверждать, что, оказавшись в условиях учреждения высшего образования, молодые люди с особенностями психофизического развития часто сталкиваются с комплексом проблем, затрудняющих процесс их адаптации к условиям высшей школы: получение и обработка информации, коммуникативные проблемы и т. д. (Е. И. Берус, В. З. Кантор, А. Г. Капрова, А. А. Кочетков, Д. М. Маллаев, Г. В. Никулина, А. М. Рабец, В. К. Рогушин и др.). Это требует организации специальных мер по преодолению особенностей и трудностей интеграции лиц с ОПФР в новые для них условия образовательного учреждения.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития, осуществляемое в образовательном пространстве университета, рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как целостный системный процесс, в котором принимают участие (непосредственно и опосредованно) руководство учреждения образования, преподаватели, кураторы, психолог, социальный педагог, воспитатели общежития и др. При этом их деятельность должна быть основана не просто на сумме активностей, а на взаимодействии всех элементов образовательной среды, которые создают условия для объединения усилий сопровождающего и сопровождаемого в разрешении проблем обучения, воспитания, социализации и профессионально-личностного развития последних.

Такое понимание психолого-педагогического сопровождения предполагает опору не только на знание индивидуальных особенностей студентов, связанных с состоянием их физического

и психического здоровья, проблем или трудностей, появляющихся в различных сферах студенческой жизни и во внутреннем психологическом самочувствии, но и на знание их личностно значимых потребностей, интересов, стиля общения, отношения к людям и социуму [35].

Как свидетельствуют научные исследования, в основе психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР лежит сложный процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающей структуры, опирающийся на комплексный подход, включающий единство диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования и первичной помощи в реализации плана.

Исследователи, занимающиеся проблемой психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР в образовательной практике, рассматривают его прежде всего с позиции обеспечения психологической, физической и социальной безопасности сопровождаемых. Эту безопасность призваны обеспечить принципы организации сопровождения.

Необходимо отметить, что в специальной литературе представлены различные классификации принципов осуществления сопровождения.

Так, автор проекта «Психолого-медико-педагогическое сопровождение воспитанников» И. А. Ивановская в качестве основных называет следующие принципы: гуманизации (вера в возможности сопровождаемого и его силы); системного подхода (понимание человека как целостной системы); комплексного подхода к сопровождению; целостность сопровождения человека в процессе жизнедеятельности, которая выражается в преемственности и последовательности сопровождения.

Названные принципы, по мнению И. А. Ивановской, имеют следующее практическое выражение: а) квалифицированная комплексная диагностика возможностей и способностей сопровождаемого; б) разработка и реализация программ сопровождения, участие специалистов в создании индивидуальных программ, отвечающих возможностям и особенностям воспитанников; в) реабилитация физического и психического здоровья [36].

Классификация, предложенная Д. В. Зайцевым, включает в себя такие принципы психолого-педагогического сопровождения студентов

в условиях учреждения высшего образования, как: рекомендательный характер деятельности сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого (быть на стороне студента); непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения; стремление к автономизации студента [11, с. 138].

Белорусский исследователь И. Е. Валитова, изучая проблему специальной комплексной помощи при наличии отклонений в развитии детей, выделяет ряд теоретических и организационных принципов, часть из которых можно трансполировать на процесс сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития. К ним прежде всего относятся следующие:

– *принцип комплексности*. Характеризуя его, автор отмечает, что человек является целостным биопсихосоциальным существом. При наличии психофизических отклонений страдают все системы организма и психики, нарушается способность человека воспринимать окружающий мир и осуществлять свое поведение в мире, усваивать информацию и устанавливать контакты с другими людьми. Поэтому сопровождение будет эффективным только на основе комплексного сопровождения;

– *принцип единства и дифференциации диагностической, коррекционно-развивающей и терапевтической работы* [10, с. 34—35].

Опираясь на исследования названных авторов, а также на труды Ю. В. Богинской, Е. Н. Бондаренко, И. В. Зарубиной, А. Н. Коноплевой, Е. И. Тихомировой и др., мы выделили следующие принципы психолого-педагогического сопровождения студентов с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве учреждения высшего образования:

1. *Принцип научного обеспечения психолого-педагогического сопровождения*, соблюдение которого предполагает осуществление:

- а) описания концептуальной основы психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР (миссия, научные основы — принципы, идеи, теории и т. д.);
- б) описания компонентов процесса сопровождения;
- в) разработки механизмов и средств сопровождения, которые соответствуют индивидуальным особенностям студентов с ОПФР;
- г) диагностических срезов.

2. *Принцип адаптивности сопровождения к личности студента с особенностями психофизического развития.* Всем участникам сопровождения необходимо знать особенности такого студента, его запросы и потребности, поскольку учёт индивидуальных и возрастных особенностей определяет содержание, формы, способы сопровождения лиц с ОПФР. Соблюдение этого принципа обеспечивает целостность, динамичность, гибкость, вариативность, открытость сопровождения.

3. *Принцип оптимальности.* Его соблюдение позволит обеспечить соответствие сопровождения реальным условиям обучения в университете. Содержательное наполнение сопровождения в этом случае соотносится с условиями конкретного учреждения образования, учебной группы, имеющимися учебно-методическими, социально-бытовыми, материально-техническими, временными ресурсами и т. д.

4. *Принцип реализации личностно ориентированной стратегии.* Он направлен на:

- а) выявление потребностей и стремлений личности;
- б) определение преград в её развитии;
- в) создание условий, предупреждающих появление образовательной (университетской) и социальной дезадаптации;
- г) выявление факторов риска в окружении личности;
- д) выявление внутренних и внешних ресурсов развития личности.

На этой основе разрабатывается индивидуально ориентированная программа сопровождения.

5. *Принцип обратной связи,* реализация которого предполагает проведение оценивания промежуточных результатов процесса сопровождения, соотнесение их с желаемым будущим и, при необходимости, корректировки процесса сопровождения.

6. *Принцип рефлексии,* смысл которого заключается в осознании осуществлённой деятельности по психолого-педагогическому сопровождению студентов из числа лиц с ОПФР. На основе рефлексии необходимо выделить существенные элементы опыта, которые можно использовать в дальнейшей деятельности либо от которых нужно отказаться. Этот принцип требует постоянной корректировки процесса и технологии сопровождения на основе анализа, учёта потребностей и возможностей сопровождающих и сопровождаемых, а также факторов внешней среды.

7. *Принцип целостности (включённости)*, который предполагает, что цели и задачи сопровождения соответствуют целям и задачам образовательного учреждения и в целом социума.

8. *Принцип комплексности*, реализация которого обеспечивает выполнение двух требований. Во-первых, деятельность сопровождающих (представителей администрации, преподавателей, кураторов, психологов, социальных педагогов и т. д.) должна быть согласована и направлена на достижение общей цели — создание благоприятных условий для интеллектуального, социального, личностного развития и профессионального становления студентов с особенностями психофизического развития. Второе требование связано с обеспечением ряда взаимосвязанных и дополняющих друг друга видов деятельности: правовая защита и правовой всеобуч субъектов сопровождения, социальная помощь, обучение навыкам социальной компетентности лиц с ОПФР.

9. *Принцип преемственности и последовательности сопровождения*. Он предполагает осуществление контакта с семьёй студента, связь с учреждением образования, в котором он обучался до поступления в университет, с целью оптимизации процесса адаптации к новым условиям обучения и проживания, создания ситуации развития, соответствующей индивидуальности студента.

10. *Принцип коррекционно-педагогической поддержки*. В нём заложена система методов и средств, обеспечивающих помощь студентам из числа лиц с ОПФР в самостоятельном индивидуальном выборе (нравственном, профессиональном), в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой, творческой деятельности, в анализе реальных и потенциальных проблем, проектировании возможного выхода из них; оказание помощи в овладении образовательной программой, в социальной адаптации к условиям учреждения высшего образования; содействие самостоятельному достижению желаемых результатов.

11. *Принцип позитивно-ресурсной диагностики*. Он определяет, что фундаментом сопровождения должна быть диагностика, позволяющая выявить субъективный потенциал студента, то есть выявить те факторы, которые позволят успешно решать возрастающие задачи. Традиционная диагностика, предполагающая констатацию дефицитарности развития, перечисляющая выявленные

недостатки, не позволяет грамотно определить траекторию сопровождения.

12. *Принцип приоритета особых потребностей лиц с ОПФР и внутренней дифференциации сопровождения.* Его смысл заключается в следующем:

- а) в учёте особенностей и потребностей в соответствии с нозологической группой студентов с ОПФР;
- б) осознании сопровождающими, что студенты с ОПФР нуждаются в создании специальных условий для обучения, передвижения, проживания;
- в) выявлении у этих студентов сильных сторон, которые необходимо использовать в целях нивелирования, компенсирования имеющихся нарушений развития, преодоления повышенной тревожности, неверия в себя.

13. *Принцип системности,* который реализуется в процессе сопровождения в разных направлениях: студентам, преподавателям, кураторам учебных групп и т. д. Сопровождение в этом случае оказывается одновременно всеми участниками, а усилия сопровождающих координируются и согласуются потребностями сопровождаемого.

14. *Принцип непрерывности и постепенного сокращения сопровождения.* Он, во-первых, гарантирует непрерывность сопровождения на всех этапах обучения в учреждении высшего образования; во-вторых, выдвигает требование, что к окончанию обучения студент должен чётко обозначить трудности, с которыми предстоит встретиться, определить векторы своей деятельности и ресурсы, обеспечивающие её эффективность; в третьих, подсказывает студентам, что сопровождение не может быть бесконечным.

15. *Принцип оптимизации средовых условий образовательного процесса,* предусматривающий оснащение учебных аудиторий, библиотеки, читальных залов и т. д. специализированной оргтехникой и её программным обеспечением, разработка и внедрение специальных дидактических средств и материалов для организации и проведения коррекционной работы.

Реализация названных принципов организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР, на наш взгляд, будет способствовать ослаблению имеющихся нарушений и отклонений, их коррекции, преодолению ограничений жизнедеятельности; формированию у них позитивного

образа «Я»; развитию умения осознавать собственные эмоциональные проявления и управлять собой; оптимизации межличностного взаимодействия как на личностном, так и на профессиональном уровнях; формированию потребности опираться на собственные внутренние ресурсы при решении профессиональных задач и жизненных ситуаций; осознанию ответственности за своё будущее, благополучие и успешность.

Предложенные принципы диктуют необходимость определения условий, которые будут способствовать успешному обучению, воспитанию и профессионально-личностному развитию студентов с ОПФР в ситуации внутриуниверситетского взаимодействия.

Необходимо отметить, что они должны базироваться, с одной стороны, на психолого-педагогических закономерностях образовательного процесса, с другой — на учёте тех физических и психологических особенностей, которые имеются у студентов, нуждающихся в сопровождении.

На основании анализа результатов исследования этой проблемной области, осуществленного М. Р. Битяновой, Б. С. Братусем, Е. В. Бурмистровой, О. С. Газманом, И. В. Дубровиной, Е. И. Исаевым, А. И. Красило, В. Е. Летуновой, Н. Н. Михайловой, М. И. Роговцевой, В. И. Слободчиковым, Л. М. Шипицыной и другими учёными, нами выявлены следующие *условия*, обеспечивающие эффективность психолого-педагогического сопровождения (далее ППС) студентов с ОПФР:

1. Преодоление стереотипа в сознании членов ППС и студентов, общества в целом, что лица с особенностями физического и психического развития должны обучаться в специализированных учебных заведениях. Такой взгляд, как правило, формируется на остатках изживших себя представлений о том, что «нужно спрятать и забыть о существовании некоторых незначительных групп людей».

Выполнение этого условия предполагает организацию обучения сопровождающих по специальной программе, основной целью которой должно стать утверждение М. Гоулда, что каждый человек сможет учиться, если сможет понять, как учить. Инаковость — это не трагедия, а ещё одна возможность более полно разобраться в себе и других людях.

Реализация данного условия предполагает создание системы повышения квалификации сопровождающих посредством

прохождения специализированных курсов, тренингов по вопросам организации образовательного процесса студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Это условие также предполагает необходимость организации работы со студентами, имеющими особенности физического и психического развития, по формированию у них устойчивого представления о себе как о человеке, который на равных может участвовать в жизни университета и общества.

2. Создание и поддержание благоприятного психологического микроклимата в учебных группах и образовательном учреждении в целом, развитие социальной толерантности. Благоприятный психологический климат конструируется в образовательной практике, в частности, посредством использования доброжелательного тона межличностного общения, мотивированной оценки преподавателем учебной деятельности студентов с ОПФР. При наличии дискриминации, нетерпимости к ним процесс обучения этой категории студентов фактически невозможен.

Основой толерантного отношения к студентам с ОПФР выступает знание об особенностях их личности, имеющемся у них потенциале, способностях и задатках. Знание сопровождающими данных особенностей позволит не только понять поведенческие мотивы студентов с ограниченными возможностями, предугадать появление возможных психоэмоциональных реакций на внешние действия, но и развивать индивидуальность студентов, находить правильное решение в сложной жизненной ситуации [12, с. 136—137].

3. Создание специального дидактического оборудования, специальной учебной мебели для студентов, относящихся к различным нозологическим группам. Например, для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата необходима специальная мебель, особая компьютерная мышь, индивидуальная цветовая указка и другое оборудование.

4. Создание безбарьерной среды в учебных корпусах, библиотеке, столовой, поликлинике, спортивных и рекреационных залах и т. д. (в частности, специальное освещение, пандусы, лифт, специальное оборудование автобусных остановок, площадок для автотранспорта и др.).

5. Разработка инструментария для осуществления диагностики психологического самочувствия студентов с ОПФР, внутренней

дифференциации сопровождения и мониторинга эффективности процесса сопровождения.

б. Определение структуры и содержания индивидуально ориентированной программы сопровождения лиц с ОПФР. Привлечение на этапах её разработки и заполнения (а при необходимости — и в процессе сопровождения) специалистов различных областей знаний (медицинские работники, логопеды, сурдопедагоги, психологи, педагоги социальные и т. д.) в целях учёта характера и особенностей физического и психического развития сопровождаемых.

1.4 Результаты психологической диагностики студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Как уже отмечалось, диагностика является неотъемлемым компонентом технологии осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих особенности психофизического развития. Она даёт целостное представление о психических свойствах и личностных особенностях этой категории студентов и одновременно подсказывает пути решения возникающих проблем на различных этапах процесса их сопровождения в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

Для выявления этих свойств и особенностей был использован комплекс диагностических методик:

- тест «Волевая саморегуляция» (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдеман);
- измерение мотивации достижения (модификация теста А. Мехрабиана);
- диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан);
- опросник самооценки (Т. Лири);
- самооценка психических состояний (Г. Айзенк);
- методика исследования самоотношений (В. В. Столин);
- методика для оценки уровня развития адаптационных способностей личности (МЛЮ «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина);
- диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд).

С целью определения особенностей общей волевой саморегуляции испытуемых, их настойчивости и самообладания применялся тест «Волевая саморегуляция» (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман) (рис. 1).

Высокие результаты показали 57,2% студентов. Это говорит о них как о эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных людях, которых отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство долга. Они хорошо рефлексиируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у данных студентов возможно нарастание внутренней напряжённости, связанной со стремлением контролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Низкий уровень волевой саморегуляции отмечен у 42,8% испытуемых. Данные студенты чувствительны, эмоционально неустойчивы, ранимы, неуверенны в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности снижен. Им свойственна импульсивность

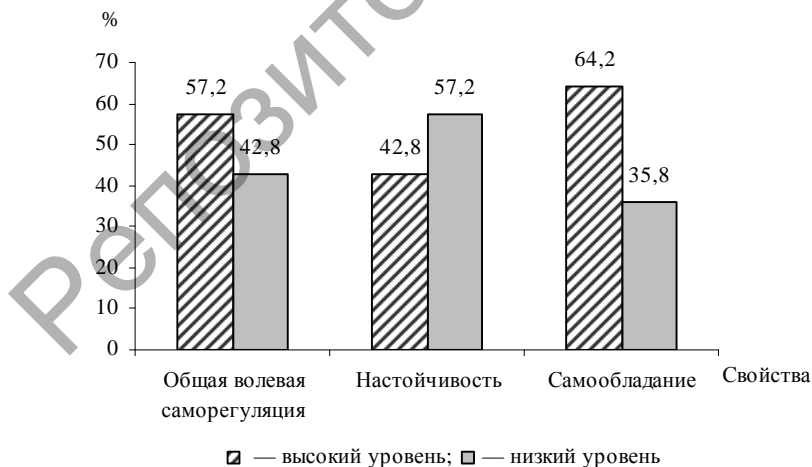


Рисунок 1 — Результаты диагностики волевой саморегуляции

и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкреплённой способностью к рефлексии и самоконтролю.

Высокий уровень настойчивости показали 42,8% испытуемых. Это деятельные, работоспособные люди, активно стремящиеся к выполнению намеченного. Их мобилизуют преграды на пути к цели, но отвлекают альтернативы и соблазны, главная ценность для них — начатое дело. Таким студентам свойственно принятие социальных норм, стремление полностью подчинить им своё поведение. В крайнем выражении возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций.

Низкие значения по данной шкале продемонстрировали 57,2% студентов. Для них характерны повышенная лабильность, неуверенность, импульсивность, которые могут приводить к непоследовательности и даже «разбросанности» поведения. Сниженный фон активности и работоспособности компенсируется у них повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Высокий уровень самообладания продемонстрировали 64,2% студентов. Это люди эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственные им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождают от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного. Как правило, это сочетается со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряжённости, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

Низкий уровень самообладания выявлен у 35,8% испытуемых. В работе с ними необходимо учитывать, что им свойственна спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов, что ограждает их от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствует невозмутимому фону настроения.

Для диагностики двух обобщённых устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи — применялся тест мотивации достижения (модификация теста-опросника А. Мехрабиана, предложенная М. Ш. Магомед-Эминовым).

В результате подсчёта суммарного балла и ранжирования было определено, что у 21,4% студентов преобладает мотивация достижения успеха (рис. 2).

Испытуемые с ОПФР отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такую деятельность, активно в неё включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. Они рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели. Данные студенты способны правильно оценивать свои возможности, успехи и неудачи и проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей.

У 28,6% студентов из числа лиц с ОПФР преобладает мотивация избегания неудачи. У них наблюдается неуверенность в себе, они не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у них обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний.

У 50,0% испытуемых одинаково выражены обе тенденции. Следовательно, в различных жизненных ситуациях данные студенты могут иметь различную мотивацию.

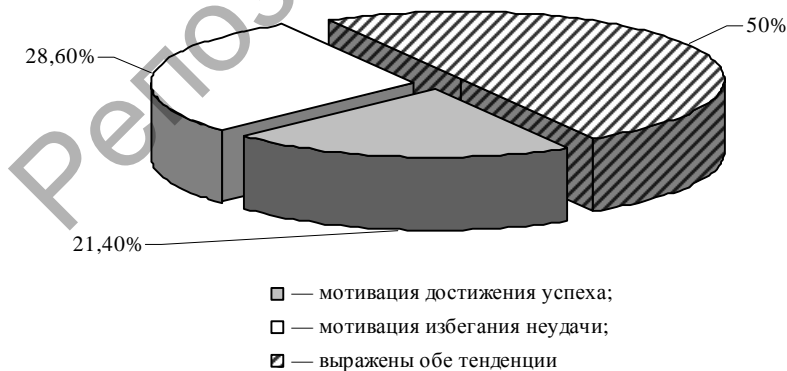


Рисунок 2 — Результаты диагностики мотивации достижения

Для диагностики двух мотивов личности: стремления к принятию окружающими людьми (СП) и страха быть отвергнутыми другими людьми (СО) — использовался тест «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабиана.

Полученные результаты диагностики мотивов аффилиации позволили нам разделить всех испытуемых на четыре группы в соответствии с предложенными в методике типами мотивов (рис. 3).

Первая группа. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с высоким уровнем развития мотива «страх отвержения», выявлен у 28,6% испытуемых. Студенты, имеющие такое сочетание обоих мотивов, характеризуются сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает всякий раз, когда им приходится встречаться с незнакомыми людьми.

Вторая группа. Высокий уровень развития мотива «стремление к людям», сочетаемый с низким уровнем развития мотива «страх отвержения», отмечается у 21,4% студентов. Эти люди активно ищут контактов и общения с другими людьми, испытывая от этого, в основном, только положительные эмоции.

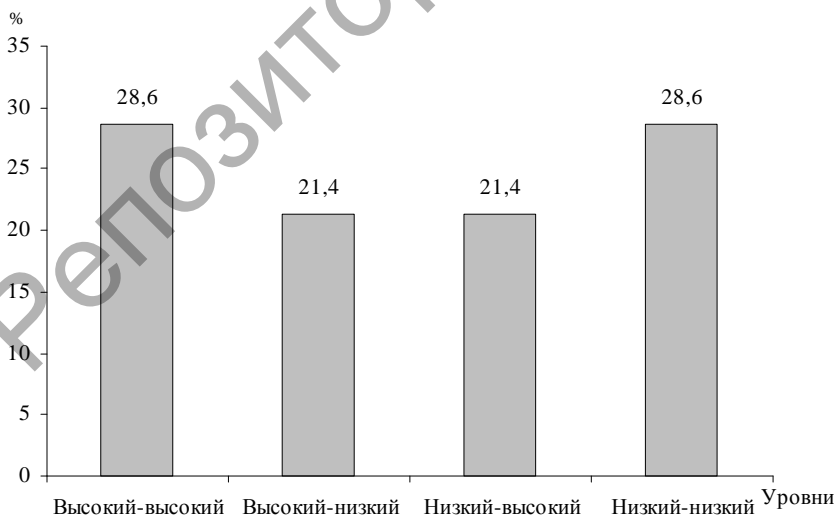


Рисунок 3 — Результаты диагностики мотивов аффилиации

Третья группа. Высокий уровень развития мотива «страх отвержения» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям» обнаружен у 21,4% испытуемых. Студенты, обладающие таким сочетанием обоих мотивов, активно избегают контактов с людьми, ищут одиночества.

Четвёртая группа. Низкий уровень развития обоих мотивов выявлен у 28,6% респондентов. Сочетание данных мотивационных тенденций характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.

С целью выявления преобладающего типа отношений к людям у студентов из числа лиц с ОПФР использовался опросник самооценки (Т. Лири).

На основе полученных результатов диагностики все испытуемые были разделены на три группы по преобладающему типу отношения к людям (рис. 4).

Первую группу составили 28,6% студентов с высоким стремлением к доминированию. Для них свойственно желание всех наставлять, поучать, во всём стремиться полагаться на своё мнение, не принимать советы других. Для данных студентов характерны самовлюблённость, независимость, себялюбие.

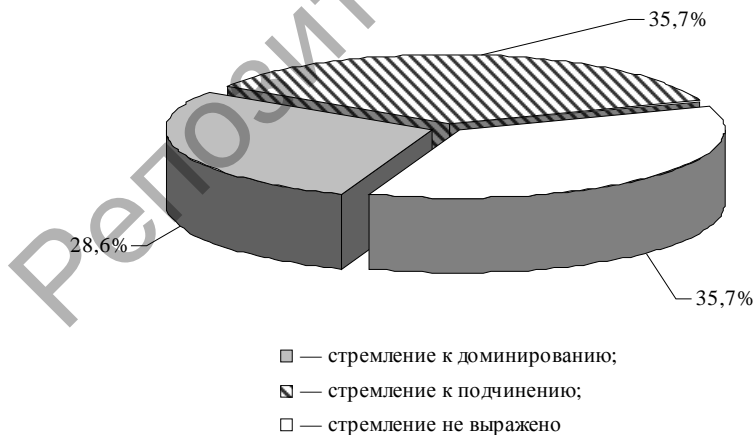


Рисунок 4 — Результаты диагностики преобладающего типа отношений к людям

Во вторую группу вошли 35,7% студентов с преобладающей потребностью в подчинении. Они кротки, покорны, пассивны, слабобольны, застенчивы, легко смущаются, склонны подчиняться более сильному, порой без учёта ситуации, стремятся найти опору в ком-либо более сильном. При этом дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворять требования всех, «быть хорошими» для других, стремятся к целям группы.

Третью группу составляют 35,7% студентов, у которых нет выраженного стремления к доминированию либо подчинению. Такие студенты уверены в себе, но не обязательно лидеры, упорны и настойчивы, при этом скромны, эмоционально сдержанны, послушно и честно выполняют свои обязанности, следуют правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, ответственны, действуют в зависимости от ситуации.

Изучение самооценки психических состояний (опросник самооценки психических состояний Г. Айзенка) позволило выявить у испытуемых уровень тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности (рис. 5).



Рисунок 5 — Результаты диагностики самооценки психических состояний

Низкий уровень тревожности имеют 61,5% испытуемых, у 30,8% — тревожность на среднем уровне (допустимый уровень) и у 7,7% студентов выявлен высокий уровень тревожности.

У 69,2% испытуемых фрустрация находится на низком уровне. Они не имеют высокой самооценки, но устойчивы к неудачам и не боятся трудностей. У 30,8% испытуемых фрустрация на среднем уровне.

У большинства испытуемых (84,6%) уровень развития агрессивности средний, у 15,4% — низкий. Это говорит о спокойствии и выдержанности. Эти студенты не имеют трудностей при общении и в работе с другими людьми.

Низкий уровень ригидности обнаружен у 38,5% студентов. Для них характерно переключение, изменение поведения, взглядов, убеждений. Большинство испытуемых (61,5%) показали средний уровень ригидности (переключаемость средняя).

С целью исследования самооотношений мы использовали соответствующую методику В. В. Столина. Это личный опросник, направленный на исследование комплекса факторов отношения к себе. Методика содержит девять шкал: «открытость», «самоуверенность», «саморуководство», «зеркальное “Я”», «самоценность», «самопривязанность», «самопрятие», «внутренняя конфликтность», «самообвинение».

Результаты исследования самооотношений «особых» студентов показали, что по шкале «открытость» 38,5% испытуемых имеют низкие значения, что свидетельствует о глубокой осознанности «Я», повышенной рефлексивности и критичности, о способности не скрывать от себя и других значимую неприятную информацию. Остальные испытуемые (61,5%) показали высокие значения, что говорит о закрытости данных студентов, неспособности или нежелании осознать и выдавать значимую информацию о себе.

По шкале «самоуверенность» 38,5% испытуемых показали низкие значения, что говорит о неудовлетворённости собой и своими возможностями, о сомнении в способности вызвать уважение. Оставшиеся респонденты (61,5%) показали высокие значения, что свидетельствует о высоком самомнении, самоуверенности, отсутствии внутренней напряжённости у данных студентов. Они ощущают себя самостоятельными, волевыми, энергичными, надёжными людьми.

Шкала «саморуководство» даёт представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как

деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам. Высокий балл по шкале продемонстрировали 64,3% студентов из числа лиц с ОПФР. Они отчетливо воспринимают собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий личность и жизнедеятельность, считают, что судьба находится в их собственных руках. При этом они испытывают чувство обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей. Низкие баллы у 35,7% испытуемых, что свидетельствует об их вере в подвластность «Я» временным обстоятельствам, неспособности противостоять судьбе, плохой саморегуляции, размытом локусе «Я», отсутствии тенденции видеть причины поступков и результатов в себе самом.

По шкале *«зеркальное «Я»*» высокие значения показали 78,5% студентов, что соответствует представлению испытуемых о том, что их личность, характер и деятельность способны вызвать у других уважение, симпатию, одобрение и понимание. У 21,5% студентов с ОПФР выявлены низкие значения, что может быть связано с ожидаемым негативным отношением к себе со стороны других людей.

По шкале *«самоценность»* 78,5% студентов показали высокие результаты. Они отражают их заинтересованность в собственном «Я», любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. При этом важно отметить, что половина этих студентов имеют максимально высокие показатели по данной шкале. Для них характерна высокая эмоциональная оценка себя, своего «Я» по интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира. Низкие значения показали 21,5% студентов с ОПФР, что говорит о недостатке своего духовного «Я», сомнении в ценности собственной личности, отстранённости, граничащей с безразличием к своему «Я», потере интереса к собственному внутреннему миру.

По шкале *«самопрятие»* высокие значения продемонстрировали 69,2% студентов, что свидетельствует о дружеском отношении к себе, согласии с самим собой, одобрении своих планов и желаний, эмоциональном, безусловном принятии себя таким, каков есть. У 30,8% студентов с ОПФР выявлены низкие результаты по шкале. Это говорит о недостаточном самопрятии и может быть важным симптомом внутренней дезадаптации.

По шкале *«самопривязанность»* высокие значения обнаружены у 69,2% студентов. Это говорит о ригидности «Я-концепции»,

привязанности, нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному «Я»-образу и могут проявляться как защитные механизмы самосознания. Низкие значения показали 30,8% студентов, что свидетельствует о противоположных тенденциях: желании что-то в себе изменить, тяге соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворенности собой.

По шкале «*внутренняя конфликтность*» высокие значения показали 23,0% испытуемых. Для них характерно наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, тревожно депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Большинство студентов (77,0%) продемонстрировали умеренный уровень по шкале, что говорит о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе «Я» и отсутствии вытеснения.

По шкале «*самообвинение*» высокие значения продемонстрировали 15,4% студентов, что свидетельствует о готовности вменить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. Шкала является индикатором отсутствия симпатии, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес. Несмотря на высокую самооценку качеств и достижений, 84,6% испытуемых показали низкие результаты по данной шкале.

Для оценки уровня развития адаптационных способностей личности мы применили методику МЛЮ «Адаптивность» (А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина).

Средний уровень поведенческой регуляции наблюдается у 61,7% испытуемых. Это свидетельствует об адекватной самооценке и адекватном восприятии действительности. Уровень ниже среднего обнаружен у 23,0% испытуемых. У них есть склонность к нервно-психическим срывам, отсутствует адекватная самооценка и адекватное восприятие происходящего. Уровень выше среднего имеют 15,3% испытуемых, что говорит о высокой адекватной самооценке.

Большинство испытуемых (77,0%) имеют средний уровень коммуникативного потенциала. Они не конфликтны, без труда устанавливают контакты с окружающими, не агрессивны. У остальных студентов с ОПФР обнаружен низкий уровень. Эти респонденты могут испытывать некоторые затруднения при построении контактов, иногда вступают в конфликт.

На среднем уровне морально-нравственная нормативность выявлена у 77,0% испытуемых. Это говорит о достаточно развитом уровне социализации; испытуемые адекватно оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на общепринятые нормы и правила поведения. Имеют уровень ниже среднего 23,0% респондентов. Для этой категории характерен низкий уровень развития социализации, неадекватная оценка своего места в коллективе, отсутствие стремления соблюдать принятые нормы поведения.

Более половины (53,8%) испытуемых имеют высокий уровень личностного адаптационного потенциала. Они достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, они неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Средний уровень личностного адаптационного потенциала характерен для 46,2% респондентов. Они обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.

С целью диагностики парциальных позиций интернальности-экстернальности личности мы использовали опросник, разработанный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиным, А. М. Эткингом. Согласно результатам исследования локализации контроля выраженный интернальный локус у студентов с ОПФР не был выявлен.

Экстернальный локус контроля обнаружен у 46,1% испытуемых. Они убеждены, что их успехи и неудачи зависят прежде всего от внешних обстоятельств: условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т. д. Данные студенты неуверенны в себе и нуждаются в психологической и любой другой помощи, являясь недостаточно самостоятельными в решении различного рода жизненных задач.

Результаты тестирования 53,9% студентов с ОПФР показали среднее значение, находящееся на границе между интернальным и экстернальным типами. Данным студентам свойственна

эмоциональная неустойчивость, импульсивность. Они склонны присваивать себе ответственность за успехи, а за неудачи — внешним обстоятельствам и другим людям.

Анализ средних показателей по каждой из диагностических методик позволил составить примерную психологическую характеристику студентов из числа лиц с ОПФР.

Данные студенты отличаются активностью, самостоятельностью, дружелюбием, выраженной социально-позитивной направленностью. Им свойственны ориентация на принятие и социальное одобрение, уступчивость, они готовы приносить в жертву свои интересы. Однако в малых группах стремятся к независимости и самостоятельности, могут быть навязчивыми в своей помощи и слишком активными по отношению к окружающим, что может быть обусловлено высоким уровнем страха отвержения. При этом, желая получить уважение, они могут проявлять эгоистические черты, нетерпимость к критике. У них возможна переоценка собственных возможностей.

Наряду с внешней активностью студенты, имеющие особенности развития, склонны к индивидуальной деятельности. Они не всегда готовы выдавать значимую информацию о себе. У них возможно нарастание внутренней напряжённости, связанной со стремлением контролировать собственное поведение.

Студенты из числа лиц с ОПФР обладают неустойчивой локализацией контроля. У них развиты представления о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, являются они сами. Однако большей частью они не готовы вменить себе в вину промахи и неудачи, собственные недостатки.

Они проявляют заинтересованность в собственном «Я», ощущают ценность собственной личности. Вместе с тем неглубокое проникновение в себя при осознании трудностей может искажать адекватность образа «Я». На фоне общего положительного отношения к себе данные студенты обладают ригидностью «Я-концепции» и не желают меняться. Данные переживания часто сопровождаются привязанностью к неадекватному «Я»-образу, что подтверждает наличие защитных механизмов самосознания.

У студентов с особенностями психофизического развития есть признаки различных акцентуаций, которые в привычных условиях

частично компенсированы и проявляются при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды.

Всё это позволяет сделать выводы о том, что при организации и осуществлении психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР необходимо учитывать их индивидуальные особенности, разрабатывать индивидуальную траекторию их развития, проводить коррекционные мероприятия в целях устранения возникающих затруднений.

Репозиторий БарГУ

РАЗДЕЛ II

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Моделирование как интегративный метод осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс и социально-психологический феномен является сложным, многоплановым явлением, включающим в себя адресную, комплексную, согласованную систему деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленную на создание условий, адекватных психологическому и физическому состоянию лиц с ОПФР, для их успешного развития и вхождения в будущую профессиональную деятельность.

Отсюда наиболее продуктивным научным методом организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития является моделирование исследуемого процесса.

Моделирование в научной литературе рассматривается как метод познавательной и управленческой деятельности, благодаря которому можно адекватно и целостно отразить сущность, важнейшие качества и компоненты исследуемой системы. Наличие модели позволяет располагать информацией о её прошлом, настоящем и будущем состояниях, возможностях и условиях построения, функционирования и развития [28, с. 14].

Моделирование как метод научного исследования, предоставляющий возможность более глубокого проникновения в сущность изучаемого объекта, широко используется в педагогической науке. Его обоснование даётся в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. Г. Гершунского, Б. А. Глинского, В. В. Давыдова, В. И. Загвязинского, И. Б. Новик, В. А. Штоффа и других исследователей.

Вопросам моделирования в педагогических исследованиях посвящены работы С. И. Архангельского, А. Н. Дахина, А. Ф. Зотова, М. В. Кларина, Ю. А. Конаржевского, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, В. М. Монахова, И. И. Цыркуна, Г. И. Шамовой.

Через модель в достаточной степени обеспечивается понимание диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемой системы. Кроме того, моделирование как метод познания даёт возможность синтезировать имеющиеся знания об исследуемом объекте, отображая или воспроизводя, заменяя его так, что изучение модели даёт новую информацию об объекте.

Моделирование, будучи интегративным методом, позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций и позволяет более глубоко проникнуть в сущность объекта исследования [29, с. 18].

Важно отметить, что специфическими особенностями моделирования как метода исследования являются: целостность изучаемого процесса, так как моделирование даёт возможность увидеть не только элементы, но и связи между ними; возможность изучения процесса до его осуществления, что способствует выявлению отрицательных последствий и позволяет ликвидировать или ослабить их до реального применения.

Необходимо подчеркнуть, что основной категорией метода моделирования является модель. Приведем несколько определений этого понятия.

В философском энциклопедическом словаре *модель* (франц. *modele*, от лат. *modulus* — мера, образец, норма) с позиций логики и методологии науки понимается как аналог (схема, структура, знаковая система) определённого фрагмента природной или социальной реальности, порождение человеческой культуры, концептуально-теоретического образования — оригинала модели. Этот аналог служит для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им [32, с. 382].

В своём труде «Человек и ноосфера» Н. Н. Моисеев под *моделью* понимает «упрощённое знание, несущее вполне определённую, ограниченную информацию о предмете (явлении)... Модель

содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя её, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практических жизненных нуждах... Именно этим и обусловлена предсказательная способность модельного описания» [22, с. 17].

Русский учёный Д. В. Зайцев *модель* рассматривает как аналитическое или графическое описание обозначенного процесса, в частности, индивидуально-ориентированного образовательного процесса в университете [12, с.11].

С точки зрения С. В. Георге, *модель* — это упрощённое, определённым образом схематизированное отображение объекта или явления, используемое для получения таких данных об оригинале, которые затруднительно или невозможно получить путем непосредственного исследования объекта или явления [8, с. 24].

Модель, по мнению А. Н. Дахина, — это искусственно созданный в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул объект, который подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [8, с. 23].

Модель, как правило, представлена конструктом, который соответствует цели и даёт возможность рассмотреть характеристики объекта исследования как единого целого и, одновременно, его отдельных сторон.

Многообразие дефиниций «модель» предполагает наличие большого числа их классификаций. Остановимся на общепринятой классификации, в которой представлены следующие виды моделей:

- физические, имеющие природу, сходную с оригиналом;
- вещественно-математические, имеющие отличную от прототипа физическую природу. Они могут иметь математическое описание, раскрывающее поведение оригинала;
- логико-семиотические, конструирующиеся с помощью специальных знаков, символов и структурных схем.

Педагогические модели в основном входят во вторую и третью из названных групп.

Практическая ценность модели в педагогическом исследовании определяется её адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько полно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования.

Как свидетельствуют научные публикации, процесс создания педагогической модели осуществляется поэтапно.

На первом этапе, по мнению Н. В. Кузьминой и Н. В. Кухарева, определяется объект исследования, накапливаются необходимые знания о нём, обосновывается необходимость применения метода моделирования, выбираются наиболее существенные переменные и постулаты. Результатом этого этапа должно стать построение идеализированной качественной модели рассматриваемого явления или процесса.

На втором этапе выстраивается количественная (формальная) модель педагогического объекта и осуществляется его измерение, проводится математический анализ результатов измерения, создаётся математическая модель.

Необходимо подчеркнуть, что результат моделирования может не удовлетворить разработчиков, что обнаруживается на *третьем этапе* — содержательной интерпретации. В этом случае процесс моделирования должен быть повторен заново с необходимой коррекцией содержания компонентов двух первых этапов.

Осуществлённый теоретико-методологический анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме даёт основания для конструирования модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР в образовательном пространстве университета. При её построении мы учитывали, что в ней должно быть представлено объединение элементов, компонентов, объектов, отражающих функции предмета исследования [18, с. 182] — процесса психолого-педагогического сопровождения студентов с проблемами в развитии. При этом структурная целостность должна выражаться в иерархической соподчиненности компонентов, входящих в неё.

В процессе создания модели нами были определены её основные *функции*:

- *интегрирующая*, способствующая сплочению субъектов психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР;
- *регулирующая*, (*нормативная, регламентирующая*), формирующая представление об образцах поведения в учреждении образования;
- *мировоззренческая* (*ориентирующая, аксиологическая*), направленная на формирование у сопровождаемых и сопровождающих общих морально-этических ценностей и установок;

– *охранная*, обеспечивающая защиту от нежелательных внешних воздействий на процесс сопровождения, сохраняющая его устойчивое равновесие;

– *коммуникативная*, обеспечивающая эффективный информационный обмен между субъектами процесса сопровождения.

Разработанная нами структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения базируется на *принципах* системности, комплексности, интегративности, учёта индивидуальных особенностей студентов из числа лиц с ОПФР. Рассмотрим эти понятия более подробно.

Принцип системности предполагает, что в психолого-педагогическом сопровождении задействованы все его субъекты: студенты, имеющие особенности психофизического развития, их родители, преподаватели, кураторы, сокурсники и т. д. При этом усилия сопровождающих координируются с учётом потребностей «особых» студентов.

Принцип комплексности психолого-педагогического сопровождения проявляется в том, что сопровождающие и сопровождение охватывают все сферы деятельности сопровождаемых.

Принцип интегративности психолого-педагогического сопровождения предопределяет интеграцию различных методов, методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приёмов осуществления сопровождения, а также учёт семейного микросоциума, влияния молодежной субкультуры и др.

Принцип стабильности и динамичности определяет стабильность сопровождения и динамичность изменения его содержания в зависимости от появлений новых обстоятельств (условий).

Принцип технологичности, предполагает использование в процессе сопровождения научно обоснованных технологий и средств взаимодействия сопровождаемых и сопровождающих.

Соблюдение *принципа учёта индивидуальных особенностей* студентов с ОПФР даёт возможность создавать в рамках психолого-педагогического сопровождения такие программы, которые развивали бы у сопровождаемых социальные, социально-эмоциональные навыки, содействовали углубленной социальной и профессиональной подготовке.

При построении модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития мы руководствовались следующими теоретическими концепциями и подходами.

Гуманистический подход (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, А. В. Петровский и др.).

Он предполагает установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между субъектами психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве учреждения образования. Гуманистическое мировоззрение, утверждающее ценность человека как личности и творческого развития всех его способностей, а также такие принципы гуманизма, как плюралистичность, гармоничность, несводимость сущности человека к одному какому-либо качеству, ориентация на высокие социальные и духовные идеалы являются фундаментом процесса психолого-педагогического сопровождения студентов, имеющих особенности психофизического развития.

Личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, В. В. Сериков, В. А. Слостёнин, А. В. Хуторской и др.).

Профессиональное и личностное становление студента из числа лиц с ОПФР в период его обучения в университете предполагает развитие субъектности. Психологическое и педагогическое понимание феномена субъектности опирается на осмысление особенностей студентов с ОПФР, их способностей к самодвижению и непрерывному развитию. Личностно-деятельностный подход предполагает организацию психолого-педагогического сопровождения на основе активной деятельности всех участников сопровождения, оказания помощи студенту в осознании себя субъектом развития, в выявлении и раскрытии индивидуальных особенностей и вследствие этого — самореализации и самоутверждении.

Ценностный подход (Е. П. Белозерцев, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, Е. А. Климов, Н. Д. Никандров, С. Д. Поляков, А. Д. Солдатенков и др.).

Он определяет ценностные ориентации как цель и средство психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР. В исследовании Дж. Равена подчёркивается, что выявление ценностных ориентаций индивида, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешения ценностных конфликтов и оценки альтернатив представляют собой основу любой программы развития [26, с. 54]. Трансполируя это высказывание на процесс психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР, отметим, что ядром любой личности является её ценностно-

смысловая структура. Следовательно, ценностный подход акцентирует внимание всех сопровождающих на ценностно-смысловой компоненте структуры личности сопровождаемого.

Всё это призвано способствовать определению личностного смысла деятельности субъектов сопровождения, формированию у них соответствующих позиций и отношений друг к другу.

Системный подход (Л. В. Топчий, С. И. Григорьев, О. В. Балагурова и др.).

Он позволяет: а) раскрыть целостность исследуемой системы; б) исходя из сложности её компонентов выявить механизмы, технологии, условия, обеспечивающие эту целостность; в) обозначить многообразие связей и свести их в единую схему (структуру).

Предлагаемая модель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР в образовательном пространстве учреждения высшего образования является структурно-функциональной. Выстроенная с учётом названных функций, принципов и подходов, она представляет собой систему, поскольку само сопровождение — системный процесс, характеризующийся следующими признаками: двусторонний характер (сопровождаемые и сопровождающие), многофакторность, динамичность, функциональность, перманентность и комплексность процесса сопровождения [2, с. 28].

Такое понимание психолого-педагогического сопровождения и отображающей этот процесс модели обусловили необходимость отражения в ней связей и компонентов процесса психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР (рис. 6).

Первый блок — целевой. Он определяет цель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР — обеспечение условий развития личности данной группы, повышение качества их профессиональной подготовки, что должно привести к их конкурентоспособности на рынке труда.

Второй блок — методологический. Его содержанием являются принципы и условия эффективного осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР. Перечислим основные **принципы**, лежащие в основе процесса сопровождения: научное обеспечение психолого-педагогического сопровождения; адаптивность сопровождения к личности студента, имеющего особенности психофизического развития; оптимальность сопровождения; реализация личностно ориентированной стратегии

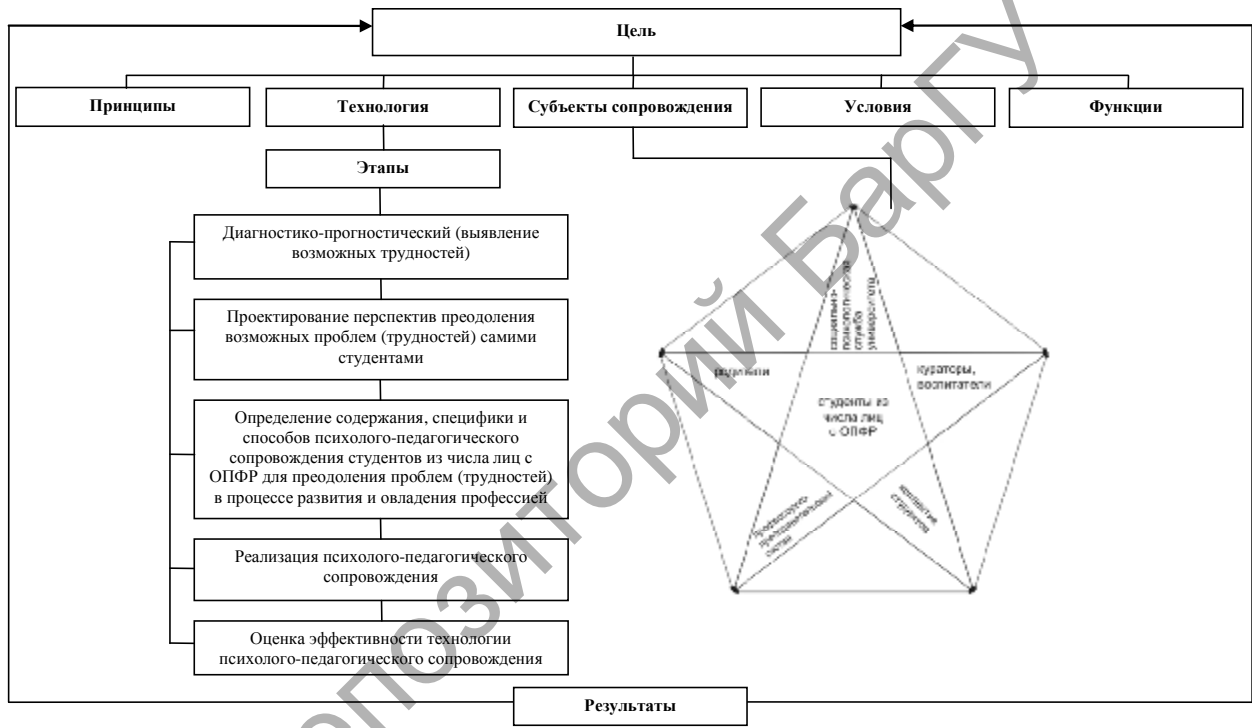


Рисунок 6 — Модель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР

сопровождаемого; обратная связь и рефлексия; целостность (включённость) и комплексность; преемственность и последовательность сопровождения; коррекционно-педагогическая поддержка; позитивно-ресурсная диагностика; приоритет особых потребностей лиц с ОПФР и внутренняя дифференциация сопровождения; системность, непрерывность и постепенное сокращение сопровождения; оптимизация средовых условий образовательного процесса [36].

К *условиям*, обеспечивающим эффективность процесса сопровождения студентов, имеющих особенности психофизического развития, прежде всего необходимо отнести следующие:

- преодоление в сознании преподавателей и студентов, общества в целом, убеждения, что лица с ОПФР должны обучаться в специализированных учебных заведениях;

- формирование у сопровождающих необходимых знаний, умений и навыков по организации и осуществлению эффективного взаимодействия с сопровождаемыми;

- создание и поддержание благоприятного психологического микроклимата в учебных группах и образовательном учреждении, развитие социальной толерантности [11 с. 136];

- формирование актуального пространства развития и самореализации студентов с ОПФР в учреждении высшего образования (предметно-пространственной среды; информационного и социального окружения, позволяющего развивать у них познавательные, научные, социальные, досуговые и другие потребности и обеспечивать реализацию их лично-профессиональных устремлений);

- обеспечение фасилитативного стиля психолого-педагогического сопровождения, основанного на принятии и эмпатическом понимании студентов из числа лиц с ОПФР [13, с. 70];

- формирование у сопровождаемых активной жизненной позиции по отношению к себе, своей деятельности, а также по отношению к обществу;

- определение структуры и содержания индивидуально ориентированной программы сопровождения лиц с ОПФР;

- использование разнообразных технологий, форм и способов организации сопровождения;

- разработка инструментария для осуществления диагностики психологического самочувствия студентов с ОПФР;

– создание безбарьерной среды для студентов с ОПФР в пространстве учреждения высшего образования.

Третий блок — процессуальный. Здесь обозначены этапы, специфика организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов, а также определены технологии и инструментарий его осуществления.

Четвертый блок — результирующий. В нём представлены критерии и показатели, характеризующие эффективность модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР. К критериям эффективности могут быть отнесены следующие показатели:

– обретение студентами, имеющими особенности психофизического развития, психологического и эмоционального комфорта, уверенности в себе, чувства защищенности в образовательном пространстве университета и за его пределами;

– повышение у студентов с ОПФР мотивации и активности в образовательной, учебно- и научно-исследовательской деятельности, в интеллектуально-творческой и культурно-творческой работе;

– интеграция (инклюзия) студентов из числа лиц с ОПФР в университетское сообщество;

– активное проявление интересов, убеждений, установок, выражающихся в суждениях, оценках нравственно-этических ситуаций, моделях поведения;

– удовлетворение потребности студентов с ОПФР в безопасности и защите, в их признании и уважении со стороны университетского сообщества;

– развитие внутренней свободы, осознание студентами исследуемой группы значимости и ценности своей личности в студенческой среде, в педагогическом сообществе и социуме в целом;

– повышение самооценки, активности, самостоятельности, уверенности в себе и своих силах, коммуникабельности, способности быстро и успешно адаптироваться в новых условиях;

– осознанное проявление субъектами образовательной деятельности толерантного отношения к студентам с ОПФР.

Представленный конструкт модели позволяет утверждать, что она отвечает требованиям целостности и взаимосвязи между её элементами:

1) компоненты модели задаются целями психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР и спецификой его субъектов;

2) обеспечение критериев эффективности зависит от качественного применения принципов, грамотного использования условий, технологий и механизмов осуществления этого вида сопровождения;

3) анализ результативности применения компонентов модели предоставляет информационный материал для коррекции целей и задач сопровождения, принципов, условий и технологий его осуществления.

Таким образом, модельный конструкт психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР обеспечивает не только внутреннее единство процесса сопровождения, но и обратную связь цели и критериев показателей её эффективности.

Заметим, что при апробации модели могут возникнуть как объективные, так и субъективные трудности. Чтобы их минимизировать, необходимо иметь не только качественные технологии, но и высоко мотивированные, подготовленные к осуществлению сопровождения кадры.

Важно подчеркнуть, что в ходе реализации модели должен быть обеспечен весь её цикл, так как пропуск или искажение любого элемента её структуры негативно скажется на эффективности результатов сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве университета.

2.2 Критериальные характеристики результативности модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Апробация модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР на этапе проведения диагностико-прогностического исследования и полученные в его ходе результаты стали основой для определения **критериев результативности модели.**

Заметим, что в научной литературе критерий понимается в качестве признака истинности/ложности выдвинутого предположения или

Т а б л и ц а 1 — Критерии и показатели результативности реализации модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР

Критерий	Показатель	Средства
Действенность	Улучшение, позитивное преобразование образовательной ситуации в учреждении высшего образования	Мониторинговые исследования, подтверждающие эффективность результатов реализации модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР (бенчмаркинг)
		Оптимизация методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения
	Экстраполяция результатов психолого-педагогического сопровождения	Научно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения
	Мнение всех субъектов психолого-педагогического сопровождения о целесообразности работы	Анкетирование (тестирование, эссе, интервьюирование и др.) студентов из числа лиц с ОПФР, кураторов студенческих групп, родителей, ППС
	Ресурсное обеспечение психолого-педагогического сопровождения	Сформированность и поддержание в актуальном состоянии информационного банка данных о студентах из числа лиц с ОПФР
	Готовность и подготовка кадрового потенциала (кураторы студенческих групп, ППС, воспитатели студенческих общежитий, сотрудники социально-психологической службы)	Участие в тренингах, семинарах, коллективных творческих делах, совместных проектах и др.
	Успешность (продуктивность) обучения студентов из числа лиц с ОПФР	Мониторинг результатов учебных достижений
	Уровень коммуникативных способностей студентов, самоконтроль поведения, психологический комфорт	Анализ результатов диагностических срезов по выделенным параметрам
Эффективность	Целенаправленность	
	Целостность и системность	
	Содержательность	
	Управляемость	

исследуемого явления [3, с. 28]. Критерии составляют основу оценки деятельности, они служат ориентиром для позитивного или негативного её оценивания. Применительно к оцениванию модели психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР критерий — это в первую очередь образец той материальной или идеальной действительности, которая составляет содержание деятельности сопровождающего и сопровождаемого [12, с. 46].

Под *критериями результативности* также принято понимать цель, задачи, намеченный уровень, используемые для оценки деятельности. *Критерием же эффективности* является показатель или система показателей, позволяющих оценить степень достижения цели (целевой функции) [9].

Критериями результативности (эффективности) психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР в образовательном пространстве учреждения высшего образования, как правило, являются: *критерий эффективности* (целостность, целенаправленность, содержательность, управляемость модели) и *критерий действенности* (динамика развития личностных и профессиональных качеств студентов).

Критериями результативности модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР являются *критерий эффективности* и *критерий действенности*.

Показателями *эффективности* модели психолого-педагогического сопровождения являются её целенаправленность, целостность, содержательность, управляемость, а показателем *действенности* — динамика развития личностных и профессиональных качеств студентов. Названные критерии отображают природу исследуемого объекта. Критерии, показатели и средства достижения эффективности психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР на основе использования разработанной модели представлены в таблице 1.

РАЗДЕЛ III

ТЕХНОЛОГИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Этапы осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития

Опираясь на понимание сопровождения как деятельности, обеспечивающей создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора, как сложного процесса взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына), мы представили технологическую составляющую как взаимопереплетающиеся направления работы со всеми субъектами сопровождения.

Анализ научных работ современных исследователей Л. Е. Головиной [6], В. В. Евдокимовой [9], Т. А. Михайловой [21], Э. Ф. Шакировой [38], М. А. Шумских [41] позволил прийти к выводу, что в основу разработки технологии психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР должна быть положена идея поэтапного характера самого процесса сопровождения. Каждый из этапов характеризуется выполняемыми функциями, использованием определённых методов, а также применением критериев оценки.

Первый этап (функция — диагностическая): определяются «узкие места» в образовательном процессе студентов из числа лиц с ОПФР с помощью вербальных, визуальных, эмпирических методов, а также через организацию мониторинговых процедур.

Второй этап (функция — мотивационная): определяется направленность доминирующих мотивов (стремление к успеху/избегание неудач, отсутствие/присутствие фобий), степень их интенсивности.

Третий этап (функция — проектировочная): с опорой на реальные условия проводится моделирование, планирование деятельности и прогнозирование результатов.

Четвертый этап (функция — исполнительская): обосновывается выбор оптимальных для конкретных условий форм и методов психолого-педагогического сопровождения.

Пятый этап (функция — регуляция): организуется проверка результативности, оценивание правильности, установление соответствия полученных результатов поставленным целям, коррекция, регуляция.

При разработке технологии психолого-педагогического сопровождения студентов с ОПФР необходимо учитывать следующие факторы:

1) педагогическая и психологическая диагностика нарушений и определение характера и направленности потребностей в форме и содержании психолого-педагогического сопровождения;

2) комплексность содержания: обеспечение процессов сопровождения развития личности, сопровождение процесса профессионального становления и сопровождение процесса социализации;

3) адекватность содержания этапов и предлагаемых приёмов возрастным особенностям, образовательному пространству, характеру и типу нарушения;

4) полисубъектность сопровождения (участие в сопровождении кураторов студенческих групп, профессорско-преподавательского состава, сотрудников социально-психологической службы университета, сокурсников и др.);

5) формирование адаптивной образовательной среды, адекватной потребностям студентов из числа лиц с ОПФР;

6) создание условий преодоления существующих ограничений жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) посредством создания индивидуальных и/или фронтальных программ развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программ личностного развития и самоопределения и др.;

7) формирование инклюзивной культуры всех субъектов образовательного пространства учреждения высшего образования как базового компонента сознания, основы взаимодействия и общения;

8) целевой компонент — профессиональная подготовка специалиста и его социальная адаптация;

9) вариативность форм и средств психолого-педагогического сопровождения (индивидуальная, групповая, фронтальная).

Основа психолого-педагогического сопровождения — создание единой образовательной среды учреждения образования, что предполагает организацию такого взаимодействия участников сопровождения, где каждый будет иметь возможность обсуждать свои мысли, проблемы, возможности, личностные особенности в атмосфере уважительности, открытости и поддержки.

Названные этапы и факторы процесса психолого-педагогического сопровождения свидетельствуют об интегративном характере технологии его осуществления.

Интегративная технология психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве учреждения высшего образования

Целевые ориентации: способствовать адаптации студентов из числа лиц с ОПФР к образовательному процессу, обеспечить наиболее целесообразное и полное проявление их возможностей и способностей при овладении профессией, а также интеграцию в социальную среду; развивать профессиональные и личностные качества, способствующие формированию конкурентоспособных, мобильных, грамотных специалистов; формировать активную гражданскую позицию, трудолюбие, ответственность, самостоятельность и творческую активность.

Концептуальные положения:

– создание адаптивной образовательной среды, способствующей расширению возможностей для участия студентов из числа лиц с ОПФР в социокультурной деятельности путём вовлечения их в физкультурно-оздоровительные, творческие и другие мероприятия;

– повышение уровня профессиональной квалификации педагогических кадров (ППС университета) с учётом потребностей лиц с ОПФР на уровне высшего образования;

– развитие *когнитивной* (формирование знаний о жизненных ценностях, природе социальных отношений, собственных возможностях), *оценочно-эмоциональной* (управление эмоциями, понимание своего состояния, причин, порождающих его) и *поведенческой* (развитие способностей к спонтанному, гибкому поведению)

в нестандартных ситуациях, к конструктивному сотрудничеству, открытости и т. д.) *сфер у студентов* из числа лиц с ОПФР.

Особенности содержания и методики. Технология представляет собой поэтапный процесс, обусловленный знанием индивидуальных особенностей студентов с ОПФР, и в соответствии с этим — определение принципов, методов и форм дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению в образовательном пространстве университета.

Основные направления реализации технологии:

- предупреждение ситуаций, которые студенты не могут самостоятельно преодолеть;
- работа с профессорско-преподавательским составом, студенческой группой, в которой обучаются студенты из числа лиц с ОПФР, кураторами студенческих групп, воспитателями студенческих общежитий, родителями с целью создания гуманизирующей среды развития для студентов из числа лиц с ОПФР;
- побуждение студентов из числа лиц с ОПФР к самостоятельному поиску путей овладения профессией, преодолению проблем (трудностей) в обучении и собственном развитии.

1-й этап — диагностико-прогностический. Содержание деятельности: а) изучение индивидуальных особенностей, и возможностей студентов, прогнозирование перспектив их адаптации к образовательному процессу и самопроявления в ситуациях развития, овладения профессией; б) определение уровня готовности субъектов образовательного процесса к реализации психолого-педагогического сопровождения.

Собирается следующая информация:

- клинико-функциональный диагноз (основное и сопутствующие нарушения, осложнения, характер и степень нарушения функций организма, клинический прогноз) с целью уточнения характера и степени ограничений жизнедеятельности студентов из числа лиц с ОПФР;
- индивидуально-психологические особенности студентов из числа лиц с ОПФР;
- индивидуальный потенциал студентов, на который можно опираться при организации психолого-педагогического сопровождения;
- психологическая диагностика эмоционально-волевой сферы; личностных особенностей (самооценка, ценностные ориентации,

особенности мотивационной сферы, уровень притязаний); межличностных отношений студентов из числа лиц с ОПФР.

Подбор методик осуществляется в индивидуальном порядке.

Диагностическим инструментарием является также анкетирование всех субъектов психолого-педагогического сопровождения (студентов, преподавателей, кураторов, воспитателей, родителей студентов с ОПФР) с целью уточнения условий воспитания студентов; уровня их адаптации к социокультурной среде образовательного учреждения, взаимоотношений в группе; особенностей социально-бытовой среды (общение с окружающими, возможность пользования телефоном, телевизором, компьютером, возможность чтения книг; ролевое положение данного студента в семье, межличностные отношения вне дома; возможность заниматься спортом; психологический климат в семье, социально-экономическое положение, наличие вспомогательных приспособлений для самообслуживания, если это необходимо).

Ответственные за организацию деятельности и её осуществление: психолог социально-психологической службы университета (отдел воспитательной работы), заместители деканов факультетов по воспитательной работе, кураторы студенческих групп.

2-й этап — выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении студентов из числа лиц с ОПФР в процессе развития и овладения профессией.

Содержание деятельности:

– обработка и анализ данных психодиагностического обследования, внесение результатов в виде заключения в индивидуальную учётную карточку психолого-педагогического сопровождения студента из числа лиц с ОПФР;

– выделение из потенциальной «группы риска» реальной «группы риска», разработка (при необходимости) дополнительной индивидуальной диагностики проблем студентов. Определение периодичности психологического консультирования. При выявлении нарушений, выходящих за рамки компетенции психолога, студенту с ОПФР рекомендуется обращение к другим специалистам: врачу-психиатру, психотерапевту, сексопатологу, дефектологу и т. д.;

– анализ результатов анкетирования студентов, преподавателей, кураторов, воспитателей, родителей студентов из числа лиц с ОПФР, выявление существующих проблем, доведение этой информации до всех участников психолого-педагогического сопровождения.

Ответственные за организацию деятельности и её осуществление: психолог, педагог социальный университета (отдел воспитательной работы).

3-й этап — проектирование перспектив преодоления возможных проблем (трудностей) самими студентами: а) самодиагностика, самоанализ, определение траектории собственного развития; б) организация индивидуального психологического консультирования; в) индивидуальные беседы с кураторами студенческих групп, воспитателями студенческих общежитий.

Ответственные за организацию деятельности и её осуществление студенты из числа лиц с ОПФР при содействии психолога университета (отдел воспитательной работы), куратора студенческой группы, воспитателя студенческого общежития.

4-й этап — определение содержания, специфики и способов психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР в целях преодоления проблем (трудностей) в процессе развития и овладения профессией.

Содержание деятельности:

– определение индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения студента с ОПФР;

– разработка конкретных мероприятий с уточнением длительности и периодичности их проведения, дат контрольных психодиагностических обследований для оценки промежуточных итогов психолого-педагогического сопровождения;

– организация консультативной работы со всеми субъектами психолого-педагогического сопровождения.

Ответственные за организацию деятельности и её осуществление: психолог, педагог социальный университета (отдел воспитательной работы), кураторы студенческих групп.

5-й этап — реализация психолого-педагогического сопровождения:

1) вхождение (включение) в студенческий коллектив, знакомство с организацией труда студентов; интеграция в коллектив, пополнение опыта социально-адаптированного поведения и осуществления учебной деятельности.

Проведение серии социально-психологических тренингов в группах, где обучаются студенты с ОПФР. Целью этих занятий является интеграция в образовательную среду университета, а также развитие возможностей и способностей студентов.

Тренинги проводят преподаватели психологии, имеющие специальную подготовку, психолог университета (отдел воспитательной работы). Соведающими могут выступать студенты выпускного курса, обучающиеся по специальности «Практическая психология».

Адаптационный тренинг

Основная цель: психологическая и социальная адаптация к обучению в университете, в ходе которой студент учится самостоятельно выстраивать перспективу собственного будущего, формулировать личностные, в том числе профессиональные планы. Тренинг рассчитан на четыре занятия по два часа один раз в неделю в течение первого месяца обучения. Занятия построены в соответствии с основными требованиями, предъявляемыми к социально-психологическому тренингу, а значит — с применением различных психотехнических упражнений. По итогам каждого дня и тренинга ведущий организует «обратную связь».

Тренинг развития сплочённости коллектива (для групп, в которых обучаются студенты с ОПФР)

Цель тренинга: развитие сплочённости коллектива: повышение сплочённости учебной группы, развитие коллектива как целостного группового субъекта.

Задачи:

- создание доверительной атмосферы для общения в группе, благоприятного социально-психологического климата;
- развитие эмпатии у участников тренинга по отношению друг к другу;
- формирование навыков взаимодействия в команде (группе);
- развитие неформальной структуры группы, её эмоциональной экспансивности;
- формирование групповых норм партнёрского общения;
- развитие чувства «мы», внутреннего единства группы.

Тренинг рассчитан на восемь занятий по два часа один раз в неделю;

2) выработка навыков межличностного и делового общения.

Тренинг развития коммуникативных умений и навыков (для групп, в которых обучаются студенты с ОПФР)

Цель тренинга: развитие коммуникативных умений и навыков.

Задачи:

- формирование адекватных эмоциональных реакций в процессе общения и взаимодействия;
- осознание границ психологического комфорта и дискомфорта в общении;
- формирование навыков понимания других людей, себя, взаимоотношений между людьми;
- расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения;
- овладение навыками эффективного слушания;
- активизация процесса самопознания и самоактуализации;
- расширение диапазона творческих способностей.

Тренинг рассчитан на шесть занятий по два часа один раз в неделю;

3) формирование активной жизненной позиции, развитие лидерских качеств, умения сотрудничать с людьми.

Тренинг развития лидерских качеств (для студентов с ОПФР)

Цель тренинга: активизация лидерского потенциала как совокупности умений самоуправления и управления другими людьми. В процессе тренинга участникам даётся возможность увидеть со стороны свои лидерские склонности (потенциал), почувствовать преимущества и трудности лидерских позиций, определить для себя свои сильные и слабые стороны относительно лидерства в тех или иных ситуациях, овладеть техниками лидерского влияния и сплочения группы, развить лидерские умения.

Задачи:

- формирование представлений о лидерстве как групповом процессе на основе собственного эмпирического опыта взаимодействия и работы в команде;
- ознакомление с отдельными методами оценки лидерских позиций и умений;
- проведение анализа собственного лидерского потенциала и лидерских умений;
- активизация мотивации к саморазвитию лидерских умений.

Тренинг рассчитан на шесть занятий по два часа один раз в неделю.

Тренинг достижения успеха (для студентов с ОПФР)

Цель тренинга: разработка собственной стратегии достижения успеха.

Задачи:

- формирование умения видеть перспективу будущей жизни;
- обучение умению формулировать собственные желания;
- осознание собственных жизненных целей и умение разрабатывать конкретные планы их осуществления;
- раскрытие собственных ресурсов для достижения цели.

Тренинг рассчитан на четыре занятия по два часа один раз в две недели;

4) систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса студентов с ОПФР и динамики их психического развития в процессе обучения.

Тренинг толерантности (для воспитателей и кураторов, работающих со студентами с ОПФР)

Цель тренинга: развитие навыков проявления толерантности за счёт трансформации крайних интолерантных когнитивных проявлений в толерантные.

Достижению цели способствует решение следующих задач:

- снижение интолерантности за счёт осмысления механизмов её формирования и переоценки её границ;
- эмоциональное реагирование и осознание чувств, сопровождающих проявления толерантности и интолерантности;
- формирование толерантных поведенческих навыков и ориентация на мягкие технологии противодействия интолерантным проявлениям.

Тренинговая программа рассчитана на пять дней и состоит из пяти модулей: начального, трёх содержательных и заключительного;

5) семинары-тренинги и семинары-практикумы под общим условным названием «*Толерантный педагог*» (для преподавателей, кураторов студенческих групп, воспитателей общежитий).

Цель: способствовать формированию установок толерантного сознания у субъектов сопровождения.

Задачи:

- осознание собственной позиции в общении и анализ установок при восприятии различных людей;

- применение на практике толерантных форм взаимодействия;
- осознание необходимости применения принципов толерантности в педагогической практике;
- освоение принципов конструктивного взаимодействия с людьми, имеющими разные стили поведения, разные типы характеров и т. д.;

б) проведение тематических кураторских часов, просмотр видеофильмов (рекомендуемая частота — один раз в квартал) с последующим обсуждением в рамках информационных и воспитательных часов (в группах, где нет студентов с ОПФР). Художественные фильмы: «Эта жизнь для тебя», «Не могу сказать «прощай»», «Скафандр и бабочка», «Настоящая любовь», «Оазис», «Форрест Гамп», «Я Сэм», «Он был тихоней», «Дура», «Эта жизнь для тебя», «Цена жизни», «Море внутри», «Танцую внутри себя», «Человек дождя», «День восьмой», «Барьер», «Иконография», «Снежный пирог», «Меркурий в опасности», «Дьяволы», «Без ума от любви»; «Куб», «Бен Икс» (Ben X), «Клетка», «Тетрадь смерти», сериал «Клиника» (4 сезон, 18 серия), «Мыслить как преступник», сериал «Доктор Хаус» (3 сезон, 4 серия), «Особняк «Красная Роза»», «Нелл», «Босиком по мостовой», «Ловец снов», «Дорогой Джон», анимационный фильм «Мэри и Макс»;

7) тематические консультации и консультации по запросу (для всех субъектов сопровождения).

Ответственные за организацию деятельности и её осуществление: психолог университета (отдел воспитательной работы); заместители деканов факультетов по воспитательной работе, преподаватели психологии, имеющие право на тренинговую деятельность, кураторы студенческих групп.

6-й этап — оценка эффективности психолого-педагогического сопровождения, определение перспектив дальнейшего развития студентов из числа лиц с ОПФР. Проведение анкетирования и мониторинговых процедур.

Ответственные за организацию деятельности и её осуществление: психолог университета (отдел воспитательной работы); заместители деканов факультетов по воспитательной работе, кураторы студенческих групп.

3.2 Формы и средства реализации технологии психолого-педагогического сопровождения

Клуб общения. Ставит своей целью развитие социальной компетентности у студентов, навыков общения с окружающими, возможностей оказать и получить поддержку; преодоление социальной изоляции студентов из числа лиц с ОПФР (при наличии таковой), расширение возможности произвольного взаимодействия со сверстниками.

Школа адаптации «новых студентов» (ШАНС). Посещая школу, студенты-первокурсники учатся говорить от первого лица, выражать свои чувства, желания; совершенствуют коммуникативные навыки; развивают способность слышать других людей, творческое мышление, креативность, чувство эмпатии; учатся работать в команде, организовывать групповую работу; формируют положительную установку на будущую профессию. Создается атмосфера открытости, позитивного эмоционального единства, свободного общения, дружелюбия, принятия студентов из числа лиц с ОПФР их сверстниками.

Социальная гостиная. Создаются условия для понимания студентами смысла человеческих отношений, а специалисты находят пути коррекции эмоционально-волевой сферы студентов, учат налаживать межличностные отношения.

Молодёжный социальный проект «Вместе к успеху». Задача проекта — создать социально-активное окружение, благодаря которому субъекты психолого-педагогического сопровождения смогут приобрести положительный опыт взаимодействия, социально-трудовой адаптации. Проект включает следующие коммуникативные технологии: семинары, круглые столы, направленные на сплочение участников проекта и создание доверительной атмосферы; совместное проектирование и планирование социального мероприятия; проведение социального мероприятия; подведение итогов. Организация и проведение мероприятий позволит студентам из числа лиц с ОПФР ощутить собственную успешность и значимость.

Семинары-практикумы. Приобретение навыков самообразования студентами из числа лиц с ОПФР и овладение профессорско-преподавательским составом умением организовать работу с этими лицами достигается посредством разных видов деятельности:

– *консультативная работа* со студентами, преподавателями, воспитателями общежитий, родителями студентов;

– привлечение студентов из числа лиц с ОПФР к участию в *работе студенческого социально-педагогического совета (ССПС)*, действующего на факультете педагогики и психологии, «Школы лидеров» и других общественных организаций;

– *тематические дискотеки, коллажи, творческие капустники, упражнения;*

– создание для студентов из числа лиц с ОПФР учебных и методических материалов на *электронных носителях;*

– *консультации* преподавателей по вопросам организации педагогического процесса со студентами, имеющими особенности психофизического развития.

Критерии и показатели эффективности технологии психолого-педагогического сопровождения:

– приобретение студентами из числа лиц с ОПФР эмоционального комфорта, уверенности, чувства защищённости;

– интеграция (инклюзия) студентов из числа лиц с ОПФР в университетское (студенческое) сообщество;

– положительное отношение к учёбе, будущей профессии, желание профессиональной самореализации, характер основных мотивов, определяющих профессиональные намерения;

– сформированность интересов, убеждений, установок, проявляющихся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения;

– сформированность социально и профессионально значимых качеств у студентов из числа лиц с ОПФР (активной гражданской позиции, самостоятельности, ответственности, трудолюбия, креативности, коммуникабельности, способности быстро и успешно адаптироваться в новых условиях).

Препятствия в реализации технологии:

– отсутствие собственных профессиональных намерений в связи с низкой самооценкой здоровья у одних студентов и недооценкой

своего состояния, выдвижением нереальных планов, недостижимых в связи с физическими возможностями — у других;

– кризис взаимоотношений (негативные представления о лицах с ОПФР), симптомами которого являются: повышенная тревожность в общении; негативный характер общего эмоционального фона; проявление агрессии, нетерпимости, возбудимости; замкнутость, недостаточная социальная активность студентов из числа лиц с ОПФР; «информационный голод» во взаимоотношениях с однокурсниками; недостаточная готовность всех субъектов образовательного пространства учреждения высшего образования к реализации психолого-педагогического сопровождения, проявляющаяся в существующих стереотипах в сознании членов ППС и студентов.

Репозиторий Барнаула

СПРАВОЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ РАЗДЕЛ

4.1 Терминологический словарь

Адаптация психологическая — приспособление человека как личности к существованию в обществе (в микро- и макросоциальной среде) в соответствии с требованиями этого общества и собственными потребностями, мотивами и интересами.

Аутизм — состояние психики, характеризующееся замкнутостью, отсутствием потребности в общении, отрывом от реальности, уходом в себя, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой. Ранний детский аутизм (РДА) впервые выделен как отдельный клинический синдром Л. Каннером (1943).

Детский церебральный паралич (ДЦП) — поражение двигательных центров мозга вследствие чего наблюдаются различные психомоторные нарушения.

Инклюзивное образование — процесс развития образования, который подразумевает доступность образования для всех, приспособление к различным образовательным потребностям и возможностям всех обучающихся.

Интегрированное обучение и воспитание — организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития осуществляется одновременно с лицами, не относящимися к лицам с особенностями психофизического развития.

Компенсация — возмещение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций за счёт перестройки или усиленного использования сохранных функций.

Коррекция — система психолого-педагогических и медико-социальных мер, направленных на исправление и (или) ослабление физических и (или) психических нарушений.

Лицо с особенностями психофизического развития — лицо, имеющее физическое и (или) психическое нарушение, препятствующее получению образования без создания для этого специальных условий.

Логопедия — наука о нарушениях речи, а также методах их выявления, устранения и предупреждения средствами специального обучения и воспитания.

Олигофренопедагогика — отрасль коррекционной педагогики, разрабатывающая проблемы воспитания, обучения и путей коррекции развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Педагогическая интеграция — комплекс педагогических мер, направленных на формирование способности к усвоению учебного материала и овладение способами учебных действий детьми с особенностями психофизического развития.

Педагогическая поддержка — система средств в деятельности педагога, которая обеспечивает оказание профессиональной (коррекционно-педагогической) помощи в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, в самоактуализации и самореализации ребёнка.

Психодиагностика — область психологии, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

Психолого-медико-педагогическая комиссия — коллегиальный орган, осуществляющий выявление индивидуальных характеристик психического развития при различных вариантах дизонтогенеза с целью определения образовательного маршрута (программы развития), соответствующего психофизическим возможностям ребёнка.

Психолого-педагогическое сопровождение — комплексный способ поддержки лиц с особенностями психофизического развития, предполагающий взаимодействие с ними в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Реабилитация — восстановление нарушенных функций организма и трудоспособности, достигаемое применением комплекса медицинских, педагогических и социальных мероприятий.

Слепые (незрячие) — подкатегория лиц с нарушениями зрения, у которых полностью отсутствуют зрительные ощущения, имеется светоощущение или остаточное зрение.

Слабовидящие — подкатегория лиц с нарушениями зрения, имеющих остроту зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с коррекцией обычными очками.

Специальное образование — обучение и воспитание обучающихся, которые являются лицами с особенностями психофизического

развития, посредством реализации образовательных программ специального образования на уровнях дошкольного, общего среднего образования.

Специальное учреждение образования — учреждение образования, созданное для обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития.

Специальные условия для получения образования — условия обучения и воспитания, в том числе специальные учебные программы и методики обучения, индивидуальные технические средства обучения, специальные учебники и учебные пособия, адаптированная среда жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные и иные виды помощи, без которых невозможно или затруднено освоение соответствующих учебных программ лицами с особенностями психофизического развития.

Сурдопедагогика (от лат. *surdus* — глухой) — предметная область дефектологии (коррекционной педагогики), представляющая собой систему научных знаний об образовании лиц с нарушениями слуха.

Тифлопедагогика (от греч. *typhlos* — слепой) — предметная область дефектологии (коррекционной педагогики), представляющая собой систему научных знаний о воспитании и обучении лиц с нарушением зрения.

Тифлотехника — теоретическое обоснование технических устройств и методов помощи людям с нарушениями зрения и практическое приложение этих устройств и методов применительно к условиям деятельности слепых и слабовидящих с учётом структуры нарушенных зрительных функций.

Физическое и/или психическое нарушение — отклонение от нормы, ограничивающее социальную деятельность и подтверждённое в порядке, установленном законодательством.

Шрифт Брайля — специальный объёмный, рельефно-точечный шрифт, созданный Л. Брайлем (1829) для чтения и письма незрячими.

4.2 Диагностико-прогностический инструментарий (опросники, анкеты, памятки, рекомендации, диагностики, тренинги, упражнения, карты наблюдения, карточки учёта и др.)

4.2.1 Примерный перечень психодиагностических методик для психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве учреждения высшего образования

1. Методика «Самооценка психического состояния: самочувствие, общая активность, настроение (САН)».
2. Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга—Ю. Л. Ханина.
3. Опросник уровня агрессивности Басса—Дарки.
4. Цветовой тест Люшера.
5. Самооценка психических состояний (Г. Айзенк).
6. Диагностика немотивированной тревожности (В. В. Бойко).
7. Методика измерения уровня субъективного контроля (УСК).
8. Тест А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях».
9. Методика исследования волевой организации личности.
10. Тест «Волевая саморегуляция» (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман).
11. Измерение мотивации достижения (А. Мехрабиан).
12. Методика диагностики в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потёмкина).
13. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).
14. Морфологический тест жизненных ценностей (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина).
15. Экспресс-диагностика социальных ценностей личности.
16. Опросник самооценки (Т. Лири).
17. Методика самооценки личности (С. А. Будасси).
18. Методика для оценки уровня развития адаптационных способностей личности (МЛЮ «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина).
19. Интегральная самооценка личности «Кто я есть в этом мире» (Ю. М. Забродин, В. В. Новиков).

20. Исследование самооценки (Дембо—Рубенштейн в модификации А. М. Прихожан).

21. Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд).

22. Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири).

23. Социометрия.

24. Определение индекса групповой сплоченности (Сишор).

25. Методика «Незаконченные предложения».

26. Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В. В. Бойко).

Тест «Волевая саморегуляция» (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман)

В самом общем виде под уровнем волевой саморегуляции понимается мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями.

Уровень развития волевой саморегуляции может быть охарактеризован в целом и отдельно по таким свойствам характера, как *настойчивость и самообладание*. Данная методика позволяет определить особенности общей волевой саморегуляции испытуемого, его настойчивости и самообладания.

Низкий уровень волевой саморегуляции наблюдается у людей чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них не высока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано как с незрелостью, так и с выраженной утонченностью натуры, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Высокий уровень саморегуляции, как правило, характерен для эмоционально зрелых, активных, независимых, самостоятельных лиц. Их отличает спокойствие, уверенность в себе, устойчивость намерений, реалистичность взглядов, развитое чувство долга. В целом они умеют рефлексировать личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной

со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Субшкала «настойчивость» характеризует силу намерений человека, его стремление к завершению начатого дела. Высокий уровень настойчивости присущ деятельным, работоспособным людям, активно стремящимся к выполнению намеченного; преграды на пути к цели мобилизуют их, но отвлекают альтернативы и соблазны; главная ценность для них — начатое дело. Таким людям свойственно уважение к социальным нормам,

возможна утрата гибкости поведения, появление маниакальных тенденций.

Низкие значения по данной шкале являются свидетельством повышенной лабильности, неуверенности, импульсивности, которые могут привести к непоследовательности и даже «разбросанности» поведения. Сниженный фон активности и работоспособности, как правило, компенсируется у таких лиц повышенной чувствительностью, гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Субшкала «самообладание» отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий уровень характерен для эмоционально устойчивых людей, хорошо владеющих собой в различных ситуациях. Свойственные им внутреннее спокойствие, уверенность в себе освобождают от страха перед неизвестностью, повышают готовность к восприятию нового, неожиданного и, как правило, сочетаются со свободой взглядов, тенденцией к новаторству и радикализму. Вместе с тем стремление к постоянному самоконтролю, чрезмерное сознательное ограничение спонтанности может приводить к повышению внутренней напряжённости, преобладанию постоянной озабоченности и утомляемости.

Низкий уровень самообладания имеют спонтанные, импульсивные и обидчивые люди. Для них предпочтение традиционных взглядов имеет позитивное значение, поскольку ограждает их от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствует невозмутимому фону настроения.

Тест мотивации достижения (модификация теста А. Мехрабиана)

Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения была предложена М. Ш. Магомед-Эминовым. Тест мотивации достижения (ТМД) предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Люди, мотивированные на успех, в деятельности обычно ставят перед собой некую положительную цель, достижение которой может быть расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей работе, ищут её, активно в неё включаются, выбирают эффективные средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких людей в их когнитивной сфере обычно имеется ожидание успеха, т. е., берясь за какую-нибудь работу, они обязательно рассчитывают на блестящий результат и при этом ожидают одобрения в процессе работы и по её завершению.

Индивиды, ориентированные на достижение успеха, способны правильнее оценивать свои возможности, успехи и неудачи и обычно выбирают для себя профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам.

Люди, ориентированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей. При слишком лёгких и очень трудных задачах они ведут себя иначе, чем те, кто мотивирован на неудачу. При доминировании мотивации достижения успеха человек предпочитает задачи средней или слегка повышенной степени трудности.

Для человека, ориентированного на успех в деятельности, привлекательность какой-либо задачи, интерес к ней после неудачи в её решении возрастает. Другими словами, люди, мотивированные на успех, проявляют тенденцию возвращения к решению задачи, в которой они потерпели неудачу, кроме того, после неудачи они обычно добиваются лучших результатов.

Люди, мотивированные на избегание неудачи, проявляют неуверенность в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики. С работой, особенно такой, которая чревата

возможностью неудачи, у них обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания.

Ориентированные на неудачи люди нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, выбирая для себя или слишком легкие, или слишком сложные профессии. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний. При преобладании мотивации избегания неудачи выбираются задачи наиболее легкие и наиболее трудные. Для людей, ориентированных на неудачу, привлекательность задачи, интерес к ней после неудачи в её решении падает. Таким образом, люди, ориентированные на неудачу, стремятся избегать задач, которые они не могут решить с первого раза.

Диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан)

Аффилиация, по мнению Г. Меррея, — это потребность тесно контактировать и взаимодействовать с близкими людьми. Данный тест предназначен для диагностики двух мотивов личности: стремление к принятию вас окружающими людьми (далее — СП) и страх быть отвергнутым другими людьми (далее — СО). Таким образом, тест состоит из двух шкал: шкалы СП и шкалы СО.

На основе двух индексов СП и СО выделяются разные типы мотивов. Для этого суммарные баллы всей выборки ранжируются как по шкале СП, так и по шкале СО. Далее выделяются четыре сочетания уровней испытуемых:

- высокий — низкий (СП выше медианы, СО ниже медианы);
- низкий — низкий (СП ниже медианы, СО ниже медианы);
- высокий — высокий (СП выше медианы, СО выше медианы);
- низкий — высокий (СП ниже медианы, СО выше медианы).

Первая группа. Люди, имеющие сочетание мотива высокого уровня «стремление к людям» с таким же уровнем развития мотива «страх отвержения», характеризуются сильно выраженным внутренним конфликтом между стремлением к людям и их избеганием, который возникает каждый раз, когда им приходится встречаться с незнакомыми людьми.

Вторая группа. Люди с высоким уровнем развития мотива «стремление к людям», сочетаемым с низким уровнем развития

мотива «страх отвержения», активно ищут общения, испытывая от этого, в основном, только положительные эмоции.

Третья группа. Люди, обладающие высоким уровнем развития мотива «страх отвержения» в совокупности с низким уровнем развития мотива «стремление к людям», активно избегают контактов с другими людьми, ищут одиночества.

Четвёртая группа. Низкий уровень развития обоих мотивов характеризует человека, который, живя среди людей, общаясь с ними, не испытывает от этого ни положительных, ни отрицательных эмоций и хорошо себя чувствует как среди людей, так и без них.

Опросник самооценки (Т. Лири)

Данная методика позволяет поделить испытуемых на три группы по преобладающему типу отношения к людям.

В *первую группу* могут быть отнесены студенты, обладающие высоким стремлением к доминированию. Для таких людей свойственно всех наставлять, поучать, во всем полагаться на своё мнение. При этом у них отсутствует умение принимать советы других. Для них характерны самовлюблённость, независимость, себялюбие.

Вторую группу составляют испытуемые, для которых характерна потребность в подчинении. Они кротки, покорны, пассивны, слабовольны, застенчивы, легко смущаются, склонны подчиняться более сильному, порой без учёта ситуации, стремятся найти опору в ком-либо более сильном. При этом дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на принятие и социальное одобрение, стремятся удовлетворять требования всех, быть хорошими для других, стремятся к целям группы.

В *третью группу* входят респонденты, у которых нет выраженного стремления к доминированию либо подчинению. Это уверенные в себе люди, но не обязательно лидеры, упорные и настойчивые, при этом скромные, эмоционально сдержанные, послушно и честно выполняющие свои обязанности, следующие правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, ответственные, действующие в зависимости от ситуации.

Портрет студента с ОПФР по результатам методики Т. Лири

Выделяют следующие типы портретов студентов с ОПФР:

1) *авторитарный*. Доминантный, энергичный, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения, может быть нетерпим к критике, ему свойственна переоценка собственных возможностей;

2) *эгоистический (независимый, доминирующий)*. Эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству;

3) *агрессивный*. Упрямый, упорный, настойчивый в достижении цели, энергичный;

4) *подозрительный (недоверчивый, скептический)*. Критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям;

5) *подчиняемый (покорно-застенчивый)*. Скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности;

6) *зависимый*. Конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый;

7) *дружелюбный (сотрудничающий)*. Дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учёта ситуации, стремится к целям микрогруппы, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера);

8) *альтруистический*. Гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, неадекватно принимает на себя ответственность за других (может быть только внешняя «маска», скрывающая личность противоположного типа).

Методика для оценки уровня развития адаптационных способностей личности (МЛЮ «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина)

Данная методика позволяет выявить уровень поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, морально-нравственной нормативности, личностного адаптационного потенциала.

Диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд)

Данная методика направлена на исследование парциальных шкал локуса контроля.

Одной из важных интегральных характеристик самосознания, вызывающих чувство ответственности, готовность к активности и переживание «Я», является качество личности, получившее название локуса контроля. Существуют два крайних типа локуса контроля: интернальный и экстернальный. В первом случае человек убеждён, что происходящие с ним события зависят от его личностных качеств и являются закономерным итогом его собственной деятельности. Во втором случае человек считает, что его успехи и неудачи — это результат внешних сил (везение, случайность, давление окружения, другие люди и т. д.). Любой индивид занимает определённую позицию на континууме, задаваемом этими полярными типами локуса контроля.

Игры и упражнения для адаптационного тренинга

Упражнение «Тренинговое имя»

Цель: снятие излишнего эмоционального напряжения в группе, создание благоприятных условий для работы группы.

Инструкция: «Нам предстоит большая совместная работа, а потому нужно познакомиться и запомнить имена друг друга. В тренинге нам предоставляется прекрасная возможность, обычно недоступная в реальной жизни, — выбрать себе имя. Ведь часто бывает так, что кому-то не очень нравится имя, данное ему родителями; кого-то не устраивает форма обращения, привычная для окружающих. Скажем, все вокруг зовут девушку Ленка, а ей хочется, чтобы к ней обращались “Леночка” или “Ленуля” или как-то особенно необычно и ласково, как обращалась мама в детстве. Некоторым по душе, если их называют по отчеству, без имени — Петрович, Михайлович. А кто-то втайне мечтает о красивом имени, которое носит его кумир. Есть люди, которые имели в детстве забавную кличку и были бы не против, чтобы и сейчас в неформальной обстановке к ним обращались именно так. У вас есть тридцать секунд для того, чтобы подумать и выбрать для себя игровое имя и написать его на бейдже. Все остальные члены группы (и ведущие тоже) в течение всего тренинга будут обращаться к вам только по этому имени» [4].

Упражнение «Аллитерация имени»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Участники по очереди называют своё имя с каким-нибудь прилагательным, начинающимся на первую букву имени. Следующий по кругу должен назвать предыдущих, затем себя; таким образом, каждый участник должен будет называть всё больше имён с прилагательными, это облегчит запоминание и несколько разрядит обстановку.

Пример

1. Сергей строгий...
2. Сергей строгий, Петр прилежный...
3. Сергей строгий, Петр прилежный, Наташа независимая и т. д. [4].

Упражнение «Поздороваться за руку с максимальным количеством людей»

Цель: снятие напряжения через движения, организация игрового взаимодействия.

Ход упражнения. Каждый должен за определенное время (1—3 мин) успеть поздороваться за руку с максимальным количеством людей. Внимание участников фиксируется на том, что руку надо пожимать доброжелательно, глядя в глаза человека. Вариант: обязательно называть свое имя. Можно оговорить то, что необходимо подсчитать количество людей, с которыми ты поздоровался. По завершении упражнения ведущий спрашивает: «Кто поздоровался больше, чем с 10 людьми? А больше чем с 20?» Выявляются несколько лучших [4].

Упражнение «Интервью»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Участники разбиваются по парам. Задача — познакомиться друг с другом, поочередно исполняя роль интервьюера. Вы можете спрашивать друг у друга о том, что считаете возможным, интересным и необходимым для знакомства. В течение 10 минут интервью берёт один человек, затем участники меняются ролями. По окончании беседы происходит представление всем друг друга. Примерный перечень вопросов может быть таким:

1. Твое имя.
2. Любимый цвет.

3. Любимая пора года.
4. Любимое имя: мужское, женское.
5. Что ты больше всего ценишь/не ценишь в других людях?
6. Чего ты больше всего боишься?
7. Чем тебя легко огорчить?
8. Чем тебя легче всего обрадовать?
9. Чем ты любишь заниматься, когда остаёшься один? [23].

Упражнение «Взаимные презентации»

Цель: знакомство, снятие первичного напряжения.

Инструкция. «Прежде чем начать работу, давайте познакомимся. Сейчас группа делится по парам. (*Тренер ждёт, когда образуются пары. Если количество участников нечётное, то будет одна тройка*). Задача каждого — представить своего коллегу группе. Для этого у каждой пары будет 6 минут (по 3 минуты на каждого человека) для того, чтобы получить необходимую информацию о партнере. В итоге у каждого будет 1—1,5 минуты на представление своего партнёра группе. Итак, начнем».

Если участникам сложно определить, что именно рассказывать, тренер может дать перечень вопросов, которые записываются на флип-чарте:

1. Имя, фамилия.
2. Возраст (по желанию).
3. Откуда родом.
4. Где провели детство.
5. Вспомните детскую мечту, кем хотели стать.
6. Ваше хобби.
7. Есть ли домашние животные.
8. Самое тяжёлое в работе.
9. Самое лёгкое в работе.
10. Какие качества мне хотелось бы развить.
11. Ожидания от сегодняшнего тренинга («Как вы думаете, что вас ожидает в течение сегодняшнего дня? О чём бы вы хотели узнать на тренинге?»). По истечении отведённого времени все участники возвращаются в круг. Партнёр из пары должен презентовать своего партнёра [24].

Упражнение «Мой Плакат»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Участникам предлагают представить на листе бумаги плакат, отражающий имя, возраст, вес, рост, любимый цвет и содержащий рисунки следующей тематики:

- а) чем я люблю заниматься;
- б) некоторые мои друзья;
- в) так я выгляжу, когда я счастлив (автопортрет);
- г) моя семья;
- д) если бы у меня было одно желание, я бы загадал, чтобы...;
- е) вот моё любимое место.

Эти плакаты прикрепляются на грудь, и участники в произвольном порядке ходят по комнате, знакомясь друг с другом в течение 15 минут [4].

Упражнение «Меня зовут... Я делаю так...»

Цель: снятие тревожности, знакомство.

Ход упражнения. Упражнение можно выполнять сидя, можно стоя. Каждый участник по кругу называет своё имя и показывает какое-то движение со словами: «Я делаю так...». Каждый последующий участник повторяет сначала имена и движения предыдущих игроков, а потом уже называет своё имя и показывает своё движение. Таким образом, последний участник должен повторить имена и движения всех остальных членов группы [4].

Упражнение «Объединение по признаку»

Цель: снятие напряжения через движение, организация игрового взаимодействия.

Ход упражнения. По команде ведущего все те, кто обладает названным ведущим признаком (например те, кто любит играть в подвижные игры), встают и садятся на другое свободное место (меняются местами). Нельзя садиться обратно на своё место. Тот участник, которому не хватило места, становится ведущим. Ведущий должен самостоятельно, быстро и спонтанно называть какой-либо признак. В конце занятия участники делятся впечатлениями.

Упражнение «Четыре угла — четыре выбора»

Цель: повышение уровня сплочённости участников.

Ход упражнения. Ведущий задаёт вопросы и предлагает три варианта ответа. Например: «Какие у вас любимые праздники?» Те, кто любит Новый год, встают в первый угол, кто предпочитает Рождество — во второй, а кто больше всего любит День Рождения — в третий. Участники, имеющие другой вариант, встают в четвертый угол. В течение трёх минут студенты ведут обсуждение в микрогруппах, затем представляют аргументированную «защиту» своего выбора. Вопросами могут быть следующие:

1. Любимый напиток (чай, кофе, сок).
2. Любимый жанр кино (комедия, ужасы, триллер).
3. Любимый цвет.
4. Проведение досуга.
5. Что нравится больше всего в университете и т. д.

Обсуждение игры: «Какие участники чаще всего оказывались в одной и той же группе? Какие игроки оказались в одной группе редко или вообще ни разу? Что интересного каждый из вас узнал о других членах группы?» [37].

Упражнение «Меняются местами те, кто...»

Цель: снятие напряжения через движения, организация игрового взаимодействия.

Инструкция: «Сейчас вам предлагается психологическая игра, в процессе которой вы сможете продолжить знакомство друг с другом. Я убираю свой стул и становлюсь “ведущим”. По команде меняются местами те, кто (любит знакомства, считает себя общительным, застенчивым...). Участники должны поменяться местами, ведущий также должен занять освободившийся стул. В результате обмена остается один человек, который не успел сесть на свободное место, именно он и становится ведущим» [43].

Упражнение «Игра в лото»

Цель: разогрев группы, собравшейся на тренинг, знакомство участников.

Необходимые материалы. Каждый участник тренинга получает таблицу, расчерченную на листе бумаги формата А4, в каждой клеточке таблицы написана какая-то информация о человеке.

Ход упражнения. Каждый участник получает таблицу. Тренер объясняет правила игры. Участникам нужно вписать в клетки имена людей, характеристики которых соответствуют написанным утверждениям, при этом нельзя дважды указывать имя одного и того же человека. Каждому игроку необходимо заполнить пять клеток в ряд по вертикали, горизонтали и диагонали. Игра начинается по сигналу тренера, через 5 минут останавливается и подводятся итоги.

Примерный список утверждений для знакомства группы:

- Самый младший ребенок в семье.
- Любит джаз.
- Любит апельсины.
- Одет в синее.
- Носит длинные волосы.
- Носит очки.
- Имеет одну сестру.
- Одет в белое.
- Одет в джинсы.
- Одет в костюм.
- Любит жареную картошку.
- Имеет двух братьев.
- Ни разу не летал на самолёте.
- Его имя начинается с Н.
- Любит читать.
- Имеет рыжие волосы.

Вариант. Можно написать в клетках таблицы что-то связанное с темой тренинга. Например, для тренинга по презентации можно использовать такой список утверждений:

- Легко находит контакт с любой аудиторией.
- Считает себя очень артистичным.
- Хорошо умеет использовать проектор.
- Часто выступает перед большими аудиториями.
- Выступает каждый день.
- Всё ещё испытывает волнение перед выступлением.
- Никогда не прописывает свои выступления заранее.
- Не любит свой голос [13].

Упражнение «Объединение»

Цель: снятие излишнего эмоционального напряжения в группе, создание благоприятных условий для работы группы, сплочение участников тренинга.

Ход упражнения. Участники свободно разбредаются по комнате.

Инструкция: «Найдите друг друга те, у кого одинаковый цвет глаз»; варианты: «Те, у кого день рождения летом», «Те, в чьём имени пять букв» и т. д.». Возможны другие варианты для объединения участников [4].

Упражнение «Внимание»

Цель: снятие напряжения через движение, организация игрового взаимодействия.

Инструкция: «Всем участникам игры предлагается выполнить одну и ту же простейшую задачу. Любыми средствами, не прибегая, конечно, к физическим воздействиям и местным катастрофам, постарайтесь привлечь к себе внимание окружающих. Задача усложняется тем, что одновременно её стараются выполнить все участники игры. Определите, кому это удалось и за счёт каких средств. Все участники игры пытаются обратить на себя внимание как можно большего числа играющих».

В заключении подсчитывается, кто привлёк внимание большего числа участников игры [4].

Упражнение «Принцесса, дракон и самурай»

Цель: снятие напряжения через движение, организация игрового взаимодействия.

Инструкция: «Давайте поделимся на две равные по количеству участников команды. Я предлагаю вам сыграть в игру “Принцесса, дракон и самурай”. Эта игра похожа на детскую игрушку “Камень-Ножницы-Бумага”. Помните такую игру? Только эта игра командная. Это означает, что у участников команд будет время, чтобы договориться, какую фигуру они будут показывать. После того как вы договоритесь, команды выстраиваются в две шеренги друг против друга и по моей команде вы одновременно показываете выбранные фигуры. Фигур у нас будет три: принцесса, самурай и дракон. Принцесса побеждает Самурая, Самурай — Дракона, Дракон — Принцессу.

Как показывать фигуры?

Самурай. Как будем его показывать? Обычный образ самурая: у него меч, он агрессивен и кричит “банзай”. Давайте попробуем показать самурая: у каждого в руке меч, шаг вперед, бьём мечом и кричим “банзай”! На счет три-четыре!

Дракон. Как дракона покажем? Он большой и страшный, а еще у него изо рта пламя бьет. Давайте попробуем по моей команде показать дракона: шаг вперед, руки-когти и рычим — р-р-рррр.

Принцесса. Принцесса у нас будет “тёпленькая”, девочка-припевочка, в руках подол, танцует, как в варьете, и поёт “ля-ля-ля”.

Разобравшись с фигурами, каждая команда в течение 30 секунд обсуждает свой первый ход, т. е. то, какую фигуру будет показывать. Постарайтесь обсуждать так, чтобы вас не услышала другая команда. Игра будет длиться до трёх побед» [43].

Упражнение «Кем я хотел быть»

Цель: самопознание и самопринятие, знакомство участников группы.

Ход упражнения. Каждому участнику в течение 3-х минут предлагается написать на карточке, кем он хотел быть в детстве и почему. Затем анонимные карточки сдаются ведущему, который их перемешивает и вновь раздаёт участникам в случайном порядке. Каждый участник должен зачитать написанное, предположить, кто автор карточки. После этого истинный автор отвечает, изменилось ли его мнение сейчас, когда он встал взрослее. Если изменилось, то почему? Остальные участники внимательно слушают, задают вопросы [4].

Социодрама «Будущее»

Цель: оптимизация представлений студентов о жизненных перспективах.

Ход упражнения. Участники группы садятся в круг.

Инструкция: «Закройте глаза, представьте себя, насколько это возможно, в максимально далеком будущем. Какими вы себя видите, чем вы занимаетесь? Какой образ возникает в связи с этими представлениями?»

После этого все участники по очереди рассказывают о своих представлениях. Выслушав всех, ведущий предлагает участникам

с наиболее сходным «будущим» объединиться в группы и придумать общий символический образ. После этого ведущий даёт задание микрогруппам за 10—12 минут сделать «видеоклип», рекламирующий «дух и сущность» группы, её девиз и разыграть свой клип на площадке. По окончании проходит обсуждение: «Как себя чувствовали, когда готовили свой клип и когда просматривали клипы других групп? Какой клип “ближе” и почему?» [4].

Упражнение «Бумажка нужна?»

Цель: знакомство участников группы.

Ход упражнения. Сидящие за столом игроки передают по кругу рулон бумаги. Каждый игрок отрывает столько клочков, сколько он хочет, чем больше, тем лучше. Когда у каждого гостя окажется стопка клочков, ведущий объявляет правила игры: каждый игрок должен рассказать о себе столько фактов, сколько у него оторванных клочков [37].

Упражнение «Измерим друг друга»

Цель: снятие напряжения через движение, организация игрового взаимодействия.

Ход упражнения. Микрогруппы выстраиваются в ряд по следующим критериям:

- по количеству братьев и сестёр у каждого;
- числу видимых пуговиц на одежде;
- ширине улыбки;
- размеру обуви;
- длине волос;
- длине большого пальца руки (от второго сустава до кончика пальца);
- росту (ноги на полу, руки вытянуты вверх);
- наиболее дальнему путешествию, предпринятому участниками.

Поделите участников на две команды по 10—12 человек.

Объясните правила: например, команды должны встать так, чтобы имеющие наибольшее количество братьев и сестёр стояли впереди, а обладатели наименьшего количества — позади.

Когда команда решит, что стоит правильно, её участники должны встать руки по швам и крикнуть: «Сделано»! Прежде чем

вы объявите новый критерий построения, дайте построиться оставшейся команде. Проверьте, действительно ли первая команда построилась правильно [37].

Игры и упражнения на развитие лидерских качеств

Упражнение «Визитная карточка»

Цели: развивать способности к выявлению «Я-концепции» реальной самоидентификации лидера; развивать способности лидера соединять идеи из разных областей эмпирического и чувственного опыта; тренировать такие лидерские качества, как подвижность мышления и навыки эффективной коммуникации; способствовать тренировке умения излагать материал внятно и ярко.

Ход упражнения. Сначала каждый участник складывает полученный им большой лист по вертикали пополам и делает в этом месте разрез (настолько большой, чтобы в образовавшееся отверстие можно было просунуть голову). Если надеть на себя лист, то увидим, что превратились в живую рекламную тумбу, у которой есть лицевая и тыльная стороны.

На передней части листа участники тренинга должны составить индивидуальный коллаж, рассказывающий о личных особенностях игрока. Здесь, на «грудке», нужно подчеркнуть достоинства, но не забыть и о качествах, которые, не доставляют особой радости. На тыльной стороне листа («спинке») нужно отразить то, к чему стремитесь, о чём мечтаете, чего хотели бы достичь.

Сам коллаж составляется из текстов, рисунков, фотографий, которые можно вырезать из имеющейся печатной продукции и дополнить при необходимости рисунками и надписями, сделанными от руки.

Когда работа по созданию визитной карточки завершена, все надевают на себя получившиеся коллажи и совершают променад по комнате. Все гуляют, знакомятся с визитками друг друга, общаются, задают вопросы. Приятная негромкая музыка — отличный фон для этого парада индивидуальностей.

Завершение. Обсуждаем упражнения:

– Как вам кажется, возможно ли эффективно руководить другими, не зная толком, кто ты есть сам?

– Кажется ли вам, что в ходе выполнения задания вы смогли лучше понять, что вы за человек? Удалось ли вам достаточно полно и внятно создать свою визитную карточку?

– Что было легче — говорить о своих достоинствах или отражать на листе свои недостатки?

– Нашли ли вы среди партнёров кого-то, кто похож на вас и кто очень отличается от вас?

– Чей коллаж запомнился вам больше всего и почему?

– Как может подобный вид работы повлиять на развитие лидерских качеств? [19].

Упражнение «Матрёшка»

Цели: развивать у участников навыки самоанализа; помочь преодолеть внутренние барьеры, страх и неуверенность перед другими людьми; дать возможность членам команды проанализировать качества, помогающие и мешающие им быть лидерами.

Ход игры. Добровольцу, вышедшему на площадку из числа участников тренинга, даётся в руки матрёшка и предлагается открывать её, добираясь до наименьшей куколки. Каждый слой обозначает для нашего героя его сущность. Игра начинается словами: «Это я (фамилия и имя участника), каким меня видят окружающие...».

Продолжение может быть таким: «Это я — такой, каким меня знают сослуживцы/друзья/семья/любимая/каким я являюсь на самом деле». Можно направить разговор в определённое русло и просить высказываться лишь о лидерских качествах, потенциале, удачах и просчётах, страхах и ожиданиях...

А можно оставить всё как есть, дать рассказу разворачиваться в соответствии с уровнем открытости и рефлексии каждого из игроков, выходящих представлять свою матрёшку [19].

Упражнение «Реклама»

Цель: развивать способности убеждать, формировать этот навык как необходимый для лидера.

Ход упражнения. Группа разбивается на пары. Важно проследить за тем, чтобы вместе оказались люди, как можно менее знакомые друг с другом. Ведущий объясняет задание: «Представьте, что каждый из вас — член закрытого элитарного клуба. Вы знакомы со всеми его участниками, доверяете им, вам хорошо вместе. Раз

в году двери клуба открываются для всех. В этот день вы можете попытаться ввести в круг членов клуба своих друзей. Для этого вам предстоит подготовиться и дать своему товарищу такую рекомендацию, чтобы ни один из членов клуба не смог проголосовать против приёма новичка. Это нелегко, но возможно.

Как будет проходить приём? Все присутствующие разбиваются на пары. Каждый из участников пары подумает несколько минут и расскажет своему партнёру об одном своём положительном качестве. Оно может быть любимым, но значимым. В свою очередь, рассказавший о себе выслушивает историю своего партнёра о том качестве, которое выделяет его среди других людей и позволяет претендовать на вступление в клуб. После того как вы поделились друг с другом информацией о своём положительном качестве, вам необходимо подумать над тем, каким образом представить перед членами клуба вашего товарища.

Отрекомендовать его вы можете любым максимально эффективным способом. Например, интервью, представляющее героя в теле- или радиостудии; рисунок, комикс, шарж с последующим театрализованным комментарием; инсценировка, рассказывающая о личностных качествах кандидата; комментарий спортивного обозревателя (если ваш герой делает успехи в спорте и именно здесь проявляются его человеческие достоинства, упорство, надёжность, сила воли), репортаж с выставки, концерта, конкурса (при условии, что достижения вашего героя проявляются именно в этой сфере деятельности); стихотворение, песня.

Жанр рекламного выступления не регламентирован. Всё, чем богата ваша фантазия, может оказаться удачным. Позаботьтесь лишь о том, чтобы избранная форма максимально отражала содержание вашего представления. Еще одна важная деталь: рассказывая о достоинствах человека, не забудьте назвать его имя.

Всем понятно задание? Есть вопросы? Пары приступили к работе. Заканчиваем знакомство с партнёром. Уточните последние детали и приступайте к подготовке своей рекламной пятиминутки. Через 20 минут объявляется общее собрание членов клуба для обсуждения кандидатов».

Эти 20 минут ведущий проводит в работе с участниками, переходя от пары к паре, стимулируя работу над рекламой. Иногда придётся посоветовать, какая форма будет наиболее актуальна для

рассказа о том или ином качестве, помочь преодолеть стеснение в презентации пока что малознакомого человека перед другими малознакомыми людьми. Нередко вмешательство и поддержка режиссёра потребуются даже на более раннем этапе, когда участники пары рассказывают друг другу о своих достоинствах. Порой можно услышать от «актёра»: «А я не знаю, какие у меня положительные черты». Выясняется, что для многих проще определить, в чём они слабы, несовершенны, чем назвать качества, которыми человек вправе гордиться. Иногда черты характера подменяются названием достижений: «Я — лучший в классе ученик», «У меня — первое место в городе по плаванию». В таких случаях необходимо перевести достижения на другой язык: что во мне способствовало достижению такого яркого результата (упорство? сила воли? стремление довести дело до конца)?

«Внимание, объявляется минутная готовность. Просьба всем собраться на церемонию представления новых участников.

Сейчас нам предстоит познакомиться с новыми кандидатами. Если рекомендация, представленная вам, уважаемые члены клуба, покажется достаточной и убедительной, прошу своими аплодисментами высказать решение о приёме в члены клуба. А теперь я приглашаю на сцену первую пару участников!»

Завершение: после того, как все пары представили друг друга, необходимо выяснить, что дала каждому работа над заданием. Отмечаем оригинальные идеи и удачные выступления, дружественность атмосферы и важность поддержки [19].

Упражнение «Ты и твоё имя»

Цели: развить самостоятельность, творческий подход к заданию, лидерские навыки у участников тренинга; формировать умение осуществлять самооценку и самопрезентацию.

Инструкция: «Положите перед собой лист бумаги и напишите на нём по вертикали ваше имя. Сосредоточьтесь. У вас есть 5—10 минут, чтобы написать против каждой буквы качество своего характера, которое вы в себе знаете и цените». Например:

М — мечтать (умею);

И — интеллигентность;

Х — харизма;

А — активная позиция в коммуникации;

И — интеллект;

Л — любовь к жизни.

После завершения индивидуальной работы участники представляют полученные результаты товарищам по группе, записав их на доске [19].

Упражнение «С чужого голоса»

Цели: развивать умение слышать, слушать, запоминать и воспроизводить информацию; закрепить навыки диалогового стиля общения, развить эмпатические возможности; потренироваться в «отзеркаливании» собеседника, пристройке.

Ход упражнения. Вся команда разбивается на пары. В течение пяти минут один из участников рассказывает товарищу о себе в свободной форме. Следующие пять минут они меняются ролями. Когда игроки в парах перезнакомились, все участники тренинга собираются вместе. Начинается второй этап упражнения, в котором каждый из партнёров представляет другого. При этом он говорит от первого лица, старается использовать жесты, интонацию, мимику товарища, пытается войти в его образ и вести рассказ как бы от его имени, т. е. должна возникнуть иллюзия саморепрезентации.

Завершение. Завершая упражнение, необходимо обсудить те чувства, которые возникли у участников в связи с восприятием себя со стороны: «Помогло ли “отзеркаливание” и партнёрское взаимодействие увидеть в себе самом что-то, на что раньше не обращали внимания? Как слышится со стороны ваш голос? Как воспринимаются в зеркале действий партнёра ваши мимика, жесты, тон разговора? Что понравилось игрокам в такой картинке, а что захотелось изменить?» [19]

Упражнение «Круг и я»

Цели: дать возможность участникам тренинга проявить лидерские качества; обучить умению распознать характер ситуации, действовать адекватно существующим условиям; поупражняться в способности убеждать как в навыке, необходимом для лидера; изучить влияние соперничества на групповое взаимодействие.

Ход упражнения. Для этого упражнения потребуется смельчак-доброволец, готовый первым вступить в игру.

Участники образуют тесный круг, который будет всячески препятствовать попаданию в него нашего героя. Ему даётся три минуты, чтобы силой убеждения (уговорами, угрозами, обещаниями), ловкостью (пронырнуть, проскользнуть, прорваться, в конце концов), хитростью (посулы, комплименты), искренностью убедить круг и отдельных его представителей впустить его в центр.

Наш герой отходит от круга на 2—3 метра. Все участники стоят к нему спинами, сжавшись в тесный и сплоченный круг, взявшись за руки. Начали.

«Спасибо за смелость. Кто следующий готов померяться с кругом интеллектуальными и физическими силами? На старт. Начали».

Завершение. В конце упражнения следует обсудить стратегию поведения игроков. Как они вели себя здесь, а как ведут себя в обычных житейских условиях? Есть ли разница между смоделированным и реальным поведением? Если да/нет, то почему?

Затем вновь надо вернуться к упражнению, немного изменив задачу. Каждый, кто решится сыграть против круга, обязан будет избрать и продемонстрировать абсолютно несвойственную ему стратегию поведения. Стеснительному надо сыграть роль самоуверенного, даже нагловатого человека, гордому — «бить на жалость», а тому, кто привык к агрессивному поведению, убеждать круг тихо и абсолютно интеллигентно и т.д.

Завершение. Обсуждение упражнения [19].

Упражнение «Лидер — это...»

Цели: развивать активный стиль общения в группе, отношения партнерства; потренироваться в определении чётких и ясных признаков лидерского поведения.

Ход игры. Всем игрокам предоставляются разнообразные канцелярские материалы, газеты, журналы, рекламные проспекты. В течение 30—40 минут они готовят (поодиночке либо в парах) коллаж с использованием газетных заголовков, фотографий, рисунков от руки или найденных в рекламных изданиях, журналах, газетах. Тема работы: «Я — лидер!» В работе нужно попытаться в визуальной форме представить качества, которые характеризуют лидера, рассказать о своих способностях вести за собой людей, руководить ими. Пока группа работает, в комнате фоном звучит энергичная, ритмичная музыка, создающая рабочее настроение,

поддерживающая творческий настрой участников. Когда время на подготовку закончено, музыка микшируется — это знак участникам начать уборку рабочих мест, освободить комнаты от обрезков и мусора. В это время тренер нумерует полученные от участников анонимные листы и развешивает их. После того как «субботник» завершён и место освобождено для продолжения работы, проводится «лидерский променад». Все лидеры прогуливаются по комнате, на стенах которой закреплены скотчем постеры, и делают для себя пометки, кто является, по их мнению, авторами работ.

Завершение. Вся группа обсуждает увиденное. Участники зачитывают своё мнение об авторстве работ, рассказывают, что им показалось наиболее привлекательным, ярким в работе товарищей. В заключение на доске или флип-чарте записывается набор лидерских качеств [19].

Упражнение «Харизматическая личность»

Цели: развивать активный стиль общения и отношения партнёрства в группе; потренироваться в определении чётких и ясных признаков харизматического поведения, осознании лидерских качеств.

Ход игры. Для начала необходимо обсудить само понятие «харизматическая личность». После того как участники придут к решению, что харизма — это способность человека притягивать и удерживать внимание других людей, излучать энергию, которая способствует приятию такого человека, ощущению легкости и желательности его присутствия, делаем вывод: харизматический лидер наделён неувловимым шармом, который обеспечивает ему возможность влияния на людей. Харизматический человек уверен в себе, но не самоуверен, он приветлив, но не «сладок» и не льстив, общение с ним приятно, к его словам хочется прислушиваться. Что нужно сделать, чтобы стать харизматической личностью? Во-первых, попытаться проанализировать, как выглядит и как ведёт себя харизматическая личность. Во-вторых, попытаться «настроиться на волну» харизматического лидера, поискать подсказки в стиле его поведения, в его жестах, мимике, манере вести разговор, держаться с другими людьми. Для выполнения упражнения группа делится на три-четыре человека. Первое задание для каждой группы — обменяться своими впечатлениями о встречах с харизматической личностью. Кто она, эта личность?

В чем проявляется её харизма? Чему бы вы хотели и могли научиться у неё? Через 10—15 минут группы переходят к следующему этапу работы: выстраивают на базе рассказов живую скульптуру, отражающую смысл услышанных историй. Каждой группе даётся возможность показать свою композицию другим группам. Затем идёт обсуждение увиденного: как в бессловесной статической композиции проявляется харизматичность личности? Какие элементы качеств характера лидера можно определить визуально? Участники тренинга должны дать яркое и ёмкое название скульптуре товарищей.

Завершение. Заканчивая игру, следует ещё раз повторить черты харизматической личности (Нужно ли лидеру быть харизматичным? Как шла работа в подгруппах? Какие из историй, рассказанных товарищами, вам запомнились? Что вы бы могли сделать, чтобы стать харизматической личностью? Как можно научиться этому?) [19].

Упражнение «Два на два или Новый Юлий Цезарь»

Цели: развивать умение организации взаимодействия с партнёром при максимальной концентрации и скорости реакции; дать возможность участникам тренинга проверить себя и свою готовность выступать в качестве лидера; развивать умение эффективно работать в нескольких направлениях деятельности, действовать в условиях стресса, не теряя способностей концентрировать внимание на проблеме.

Ход упражнения. Это упражнение возвращает нас к рассказам об императоре Юлии Цезаре, который обладал поразительной способностью одновременно и качественно выполнять несколько различных действий. Лидеру также иногда приходится применять на практике замечательные качества знатного римлянина.

В каждом раунде игры будет участвовать четверо игроков в поле и две группы судей (количество судей значения не имеет, поэтому можно остальных участников разделить на две судейские группы, каждая из которых получает конкретное задание).

Первая игровая четверка выходит на площадку и выносит с собой два стула. Первый и второй игроки садятся друг против друга на расстоянии 2—2,5 м. Третий и четвёртый игроки вначале располагаются за стулом второго участника. Это их стартовая позиция, потом по ходу игры они могут свободно передвигаться по комнате.

Далее первый игрок в течение двух минут обязан повторять все движения второго игрока, выполняемые им произвольно: любые движения сидя, стоя, в движении по комнате... Кроме того, первому игроку предстоит отвечать на непрерывные вопросы третьего и четвертого игроков. Вопросы могут быть любыми. Когда иссякнет фантазия одного из спрашивающих, в дело немедленно включается второй.

В игре участвуют и судьи. Они — самые справедливые и внимательные арбитры в мире. Одна группа судей будет следить за тем, чтобы первый игрок не пропускал движений партнёра и повторял каждое из них. За каждый пропуск начисляется штрафное очко. Вторая группа следит за ответами на вопросы. Ответы могут быть абсолютно свободными, нелогичными, в них может отсутствовать связь с вопросом и т. д. Важно, чтобы ощущалась осмысленная реакция первого игрока на вопросы двух ассистентов и чтобы в своих ответах он не пользовался запрещёнными «Да!», «Нет!», «Не знаю!».

Использование каждого запрещённого ответа приносит штрафное очко.

Игра продолжается в течение двух минут. Затем судьи первой и второй групп сообщают о количестве заработанных игроком штрафных очков. Результат записывается. После этого игроки меняются ролями: отвечать и повторять движения в течение двух минут будет теперь второй игрок.

Вновь подведение итогов, запись и смена ролей: теперь игровые стулья занимают третий и четвертый участники, а первый и второй будут задавать вопросы.

Это задание можно проводить по очереди со всей группой, чтобы определить абсолютного чемпиона — того, кто набрал наименьшее количество штрафных очков [15].

Упражнение «Крузиз»

Цели: способствовать мобилизации внимания участников в ходе решения групповой задачи; интегрировать группу за счёт осознания коллективной ответственности и включённости в совместную деятельность; потренироваться в выработке совместной стратегии и тактики успеха; развивать лидерские качества у членов команды; проверить их готовность взять на себя

ответственность за решение задачи, эффективно работать и общаться с партнерами по команде.

Ход игры. Тренер сообщает группе, что за прекрасные результаты, которые она показала в ходе тренинга, команда награждена 30-дневным круизом. Туристические компании и агентства предлагают свои проспекты. Каждому участнику команды нужно составить маршрут захватывающего путешествия. Эта индивидуальная работа длится 15—20 минут.

Следующий этап подготовки к путешествию — выработка маршрута, удовлетворяющего интересы и потребности всех членов команды. Материальные затраты могут не волновать игроков — «за все заплачено!». Но маршрут должен быть составлен быстро (с указанием сроков пребывания в каждом порту). Продажа путёвок заканчивается через 40 минут! К закрытию офиса туристической фирмы её директору (тренеру команды) должно быть представлено подробное описание маршрута.

Еще одно замечание: так как заказ групповой, то он предусматривает абсолютное согласие всех путешественников с программой круиза.

Завершение. Обсуждение: «Что вы чувствовали, познакомившись с условиями игры? Какой этап обсуждения задачи показался вам наиболее важным? Как происходил процесс обсуждения и принятия решений? Как осуществлялось руководство группой? Насколько тип лидерства был эффективен для конкретной задачи и конкретной группы? Учитывалось ли особое мнение? Было ли групповое обсуждение демократичным? Что повлияло на результат игры? Что мешало группе работать эффективнее? Что каждый вынес для себя из участия в игре? Осталось ли у вас желание провести совместное 30-дневное путешествие? Кого бы вы не взяли с собой и почему?» [15].

Тренинговые упражнения по разрешению и профилактике конфликтов

Упражнение «Что такое конфликт»

Цель: определить содержание понятия «конфликт».

Ход упражнения. Участникам предлагается написать на небольших листах определение конфликта («Конфликт — это...»). После этого в импровизированную «корзину конфликтов» (коробка,

мешок, шапка, сумка) складываются листки с ответами и перемешиваются. Ведущий подходит по очереди к каждому участнику, предлагая взять один из листков и прочитать написанное. Таким образом, можно выйти на определение конфликта [4].

Упражнение «Работа в микрогруппах»

Цель: выявить причины возникновения конфликтных ситуаций.

Ход упражнения. Для формирования микрогрупп по пять-шесть человек предлагается следующий игровой вариант. Заранее заготавливаются цветные жетоны, (количество жетонов определяется количеством игроков, количество цветов жетонов — количеством микрогрупп). Участникам предоставляется возможность выбрать жетон любого цвета. В соответствии с выбранным жетоном формируются микрогруппы участников с жетонами одинакового цвета.

Задача участников — выявить причины возникновения конфликтов. После работы в микрогруппах участники объединяются для обсуждения наработок. Высказанные мысли с некоторой редакцией записываются на листе бумаги (доске).

В процессе обсуждения необходимо прийти к идее трёх составляющих, которые приводят к конфликту: неумение общаться, неумение сотрудничать и отсутствие позитивного восприятия личности другого. Эту идею лучше довести до участников через образ айсберга: малая, видимая над водой часть — конфликт, а три составляющие расположены под водой. Таким образом, просматриваются пути урегулирования конфликта: умение общаться, сотрудничать и уважать, позитивно утверждать личность другого. Эта идея также представлена в виде айсберга [4].

Упражнение «Молва»

Цель: развивать способности адекватно реагировать на различные конфликтные ситуации.

Ход упражнения. Активными игроками в этой игре являются шесть участников. Остальные — наблюдатели, эксперты. Четыре участника на некоторое время выходят из помещения. В это время первый из оставшихся участников должен прочитать второму игроку предложенный ведущим небольшой рассказ или сюжет. Задача второго игрока — внимательно слушать, чтобы потом передать полученную информацию третьему участнику, который

должен будет войти в комнату по сигналу. Третий игрок, прослушав рассказ второго игрока, должен пересказать его четвертому и т. д.

После выполнения участниками этого задания ведущий перечитывает рассказ уже для всех участников игры. Каждый игрок может сравнить свой вариант пересказа с оригиналом. Как правило, в процессе пересказа происходит искажение первоначальной информации. Этот факт желательно обсудить со всеми участниками семинара.

Вариант истории для игры: «Я ходил по крытому кооперативному рынку, когда увидел милицейские машины, останавливающиеся у всех дверей. Рядом со мной были два человека, которые мне показались подозрительными: один выглядел очень взволнованным, а другой — испуганным. Первый схватил меня за руку и толкнул внутрь торгового зала. “Притворись, что ты мой ребенок”, — прошептал он. Я услышал, как милиционер крикнул: “Они здесь!”, и все милиционеры побежали в нашу сторону. “Я не тот, кого вы ищете, — сказал мужчина, который держал меня, — я просто пришёл за покупками со своим сыном”. — “Как его зовут?” — спросил милиционер. “Его зовут Сергей”, — сказал один мужчина, в то время как другой сказал: “Его зовут Коля”. Милиционеры поняли, что эти мужчины не знают меня. Последние допустили ошибку, поэтому отпустили меня и побежали прочь. Они столкнулись с прилавком. Повсюду покатались яблоки и овощи. Я увидел, как некоторые мои друзья поднимают их и кладут себе в карманы. Мужчины выбежали через дверь со стороны здания и остановились. Их ожидали милиционеры. Мне было интересно, что они такое натворили. Возможно, это связано с мафией».

Обсуждение: Участникам предлагается ответить на вопросы: «С какими трудностями вы столкнулись при получении и передаче информации (если таковые были)? Что происходит с общением людей в случае искажения информации? С чем можно сравнить варианты пересказа сюжета?» [16].

Упражнение «Варианты общения»

Цель: развитие умения конструктивного выражения собственных эмоций, адекватного определения эмоций партнёров по общению.

Ход упражнения. Участники разбиваются на пары, каждая получает задание:

– «С и н х р о н н ы й р а з г о в о р». Оба участника в паре говорят одновременно в течение 10 секунд. Можно предложить тему разговора, например, «Книга, которую я прочел недавно». По сигналу разговор прекращается.

– «И г н о р и р о в а н и е». В течение 30 секунд один участник из пары высказывается, а другой в это время полностью его игнорирует. Затем они меняются ролями.

– «С п и н а к с п и н е». Во время упражнения участники сидят друг к другу спиной. В течение 30 секунд один участник высказывается, а другой в это время слушает его. Затем они меняются ролями.

– «А к т и в н о е с л у ш а н и е». В течение одной минуты один участник говорит, а другой внимательно слушает его, всем своим видом показывая заинтересованность в общении с ним. Затем они меняются ролями.

Обсуждение. Делимся впечатлениями: «Что вы ощущали во время проведения первых трёх упражнений? Не казалось ли вам, что вы слушаете с усилием, что это не так просто? Что мешало вам чувствовать себя комфортно? Как вы себя ощущали во время последнего упражнения? Что помогает вам в общении?» [16].

Упражнение «Акулы»

Цель: снятие напряжения через движения.

Ход упражнения. Участники делятся на две команды. Всем предлагается вообразить себя в ситуации, когда корабль, на котором они плыли, потерпел крушение и все находятся в открытом океане. Но в океане есть один островок, на котором можно спастись от акул (каждая команда имеет свой «островок» — лист бумаги, на котором в начале игры могут поместиться все участники команды).

Капитан (ведущий), увидев «акулу», должен крикнуть: «Акула!» Задача участников — быстро попасть на свой островок.

После этого игра продолжается: люди покидают остров до следующей опасности. В это время ведущий уменьшает лист бумаги наполовину.

По второй команде «Акула!» задача игроков — быстро попасть на остров и при этом «сохранить» наибольшее количество людей. Тот, кто не смог оказаться на «острове», выходит из игры. Игра продолжается: «остров» покидается до следующей команды. В это

время лист бумаги уменьшается ещё наполовину. По команде «Акула!» задача игроков остается той же. По окончании игры результаты сравниваются (в какой команде осталось больше участников и почему) [16].

Упражнение «Я-высказывания»

Цель: отработка навыков «Я-высказываний», способствующих разрешению проблемных ситуаций.

Ход упражнения. Разыгрывается сценка на проблемную тему (например, друг опоздал на встречу и после предъявленных претензий не извинился, а стал нападать сам). Затем тренер объясняет, что для снижения накала конфликтной ситуации очень эффективно использование в общении «Я-высказываний» — это способ сообщения собеседнику о своих нуждах, чувствах без осуждения или оскорбления.

Принципы, на которых строятся «Я-высказывания»:

- безоценочное описание действий человека (не стоит говорить «ты пришел поздно», желательно — «ты пришёл в полночь»);
- ваши ожидания (не стоит говорить «ты не вывел собаку», желательно — «я надеялся, что ты выведешь собаку»);
- описание своих чувств (не стоит говорить «ты меня раздражаешь, когда делаешь это», желательно — «когда ты делаешь это, я испытываю раздражение»);
- описание желаемого поведения (не стоит говорить «ты никогда не звонишь», желательно — «мне хотелось бы, чтобы ты звонил, когда задерживаешься»).

Обсуждение. Возможные вопросы для участников: «Почему, по вашему мнению, исполнители роли так поступили? Что помешало им спокойно воспринимать информацию?» [44].

Упражнение «Искусство достойного отказа»

Цель: отработка навыков «Я-высказываний», способствующих разрешению проблемных ситуаций.

Ход упражнения. У участников спрашивают, часто ли и при каких обстоятельствах в повседневной жизни им приходится говорить «нет» и всегда ли это легко. При каких обстоятельствах, в каком окружении это сделать труднее? Затем на темы, предложенные самими участниками (ситуации отказа, которые вызывают затруднения), разыгрываются сценки.

Обсуждение. Совместно с группой вырабатываются приемлемые правила достойного отказа:

- твёрдо, но доброжелательно и спокойно говорить «нет», не вступая в препирательства, споры;
- соглашаться с доводами, но при этом стоять на своём;
- мягко прекратить разговор;
- привести собеседнику свои аргументы;
- предложить компромисс... [3].

Упражнение «Власть и сила духа»

Цель: формирование отношения к конфликтам как к новым возможностям самосовершенствования.

Ход упражнения. Ведущий пишет слова **ВЛАСТЬ** и **СИЛА ДУХА** сверху в двух колонках на доске или больших листах бумаги.

Участникам предлагается называть слова, которые, по их мнению, можно записать в ту или иную колонку. Давать объяснения предлагаемым словам не надо. Когда идеи исчерпаны или вся бумага исписана, тренер просматривает список вместе с группой, просит участников объяснить, в чём различия между двумя концепциями [3].

Упражнение «Нахал»

Цель: развитие умения видеть себя глазами других и понимать окружающих.

Ход упражнения. Ведущий: «Бывает же так: вы стоите в очереди, и вдруг перед вами кто-то “влезает”! Ситуация очень жизненная, а ведь частенько и слов не находится, чтобы выразить своё возмущение и негодование. Да и не всяким словом легко отбить охоту на будущее такому нахалу. И тем не менее, как же быть? Ведь не мириться же с тем, что такие случаи должны быть неизбежны. Давайте попробуем разобрать такую же ситуацию. Пожалуйста, разбейтесь на пары. В каждой паре партнёр слева добросовестно стоит в очереди. “Нахал” заходит справа. Пожалуйста, отреагируйте экспромтом, да так, чтобы было неповадно».

Потом участники меняются ролями.

По окончании «соревнования» необходимо оценить самого находчивого [16].

Упражнение «Смена акцентов»

Цель: снятие излишнего эмоционального напряжения в группе.

Ход упражнения. Участников просят вспомнить не очень тяжёлый конфликт или мелкую проблему и изложить его на листочке в одном предложении. Затем вместо согласных, используемых в этом предложении, вставить букву «Х» и начисто переписать предложение. Читать полученный результат по кругу, не называя своей проблемы (например: хохеха...).

Обсуждение. Обмен впечатлениями: «Что изменилось? Разрешился ли конфликт?» [16].

Упражнение «Дружественная ладошка»

Цель: снятие излишнего эмоционального напряжения в группе.

Ход упражнения. На листе бумаги каждый обрисовывает свою ладонь, внизу подписывает своё имя. Участники оставляют листочки на стульях, сами встают и, двигаясь от листочка к листочку, пишут друг другу на нарисованных ладошках что-то хорошее (понравившиеся качества этого человека, пожелания ему) [46].

Упражнение «Комплимент»

Цель: формирование установки на выявление позитивных качеств личности.

Ход упражнения. Каждому участнику предлагается сосредоточить своё внимание на достоинствах партнёра и сказать ему комплимент, который бы звучал искренне и сердечно [44].

Упражнение «Шалаш»

Цель: снятие напряжения через движение.

Ход упражнения. Первые два участника становятся вплотную спиной друг к другу. Затем каждый из них делает шаг (два) вперед для того, чтобы установить равновесие и позу, удобную для двоих участников. Таким образом они должны представить из себя основу «шалаша». По очереди к «шалашу» подходят и «пристраиваются» новые участники, находя для себя удобную позу и не нарушая комфорта других.

Примечание. Если участников более 12 человек, то лучше сформировать две или более команды.

Обсуждение. Вопросы участникам: «Как вы себя ощущали во время “постройки шалаша”? Что необходимо было сделать для того, чтобы каждый ощущал себя комфортно?» [17].

Тренинговые упражнения по сплочению

Упражнение «Круг знакомств»

Цель: дать каждому участнику занятий возможность предъявить себя группе, выразить свою индивидуальность в максимально защищённой, шутливо-ироничной ситуации, а главное — сделать это без слов, на языке тела, который во многом выразительнее и заразительнее словесных рассуждений.

Ход упражнения. Все становятся в широкий круг и ведущий рассказывает и показывает правила игры, которая состоит из пяти шагов:

1. Один из игроков делает шаг к центру круга.
2. Называет своё имя или псевдоним, которым он (она) хотел(а) бы называться в этой группе.
3. Демонстрирует какие-то движения и жесты приветствия остальным.
4. Назвав и показав себя, игрок делает шаг назад, возвращаясь на прежнее место в круг.
5. Все остальные игроки по возможности точно повторяют названное имя, стараясь имитировать и интонацию, и показанное движение.

После этого всю процедуру повторяет стоящий рядом игрок, за ним — следующий, и так до конца круга.

При анализе мысли игроков направляются в сторону расшифровки невербального сообщения лишь в том случае, если ведущий даст такую установку. Обязательно следует оговорить, что некоторые жесты вообще ничего не выражают, а просто приятны, забавны, необычны [47].

Упражнение «Испорченный видеомagnитофон»

Цель: передача эмоций, чувств по кругу с помощью мимики и жестов.

Ход упражнения. Группа сидит в кругу с закрытыми глазами. Кто-то, прикасаясь к соседу (допустим, справа), старается этим прикосновением выразить какое-то чувство. «Получивший» это чувство старается передать его дальше по кругу. При этом он не обязательно повторяет прикосновение предыдущего партнёра. Он своим прикосновением к следующему участнику старается как можно точнее передать именно то чувство, которое он испытал. В конце упражнения чувство возвращается к пославшему его.

После этого идёт обсуждение, что почувствовал каждый участник, как старался это передать.

Обычно такое упражнение создаёт очень теплую атмосферу между участниками, снимает какие-то барьеры в контакте, неплохо вводит язык чувств. Участники начинают лучше чувствовать друг друга, а групповое пространство наполняется чувствами «здесь и теперь» [47].

Упражнение «Прорвись в круг»

Цель: объединение участников группы для совместного решения поставленных задач, приобретение умения выражать симпатии и уважение друг к другу.

Ход упражнения. Члены группы берутся за руки и образуют замкнутый круг. Ведущий предварительно, по итогам прошедших занятий, определяет для себя, кто из членов группы чувствует себя менее включенным в группу, и предлагает ему первым приступить к исполнению упражнения, т. е. прорвать круг и проникнуть в него. То же самое может проделать каждый участник [4].

Упражнение «Печатная машинка»

Цель: создание атмосферы открытости, групповой сплочённости.

Ход упражнения. Участникам загадывается слово или фраза. Буквы, составляющие текст, распределяются между членами группы. Затем фраза должна быть произнесена как можно быстрее, причём каждый называет свою букву, а в промежутках между словами все хлопают в ладоши [4].

Упражнение «Посылка»

Цель: объединение участников группы для совместного решения поставленных задач.

Ход упражнения. Участники сидят в кругу, близко друг к другу. Руки держат на коленях соседей. Один из участников «отправляет посылку», легко хлопнув по ноге одного из соседей. Сигнал должен быть передан как можно скорее и вернуться по кругу к своему автору. Возможны варианты сигналов (различное количество или виды движений) [4].

Упражнение «Живой круг»

Цель: развитие навыков координации совместных действий, сплочение группы.

Ход упражнения. Участники закрывают глаза и начинают хаотично перемещаться по помещению, издавая при этом гудение, как потревоженные пчёлы (что позволяет избежать разговоров, могущих создать помехи в выполнении упражнения). По условному сигналу ведущего (хлопок, свист и т. п.) все останавливаются в тех положениях, где их застал сигнал, после чего пытаются встать в круг, не открывая глаз и не разговаривая, можно только трогать друг друга руками. Когда все занимают свои места и останавливаются, ведущий подаёт повторный условный сигнал, по которому участники открывают глаза. Как правило, построить идеально ровный круг не удаётся, вместо него получается какая-нибудь другая фигура, форму которой целесообразно нарисовать на бумаге и показывать участникам при обсуждении [7].

Упражнение «Встанем в строй»

Цель: тренировка умения находить взаимопонимание в затруднённых условиях, при ограниченности доступных средств общения; демонстрация возможности адекватного обмена довольно сложной информацией даже без использования слов.

Ход упражнения. Участникам предлагается хаотично передвигаться по помещению, а потом, по команде ведущего, поочерёдно встать в строй по каждому из следующих признаков вариантов: росту, дню и месяцу рождения, удалённости места жительства от места прохождения тренинга.

Разговаривать или переписываться при этом нельзя, можно общаться только с помощью мимики или жестов. Во 2-м и 3-м вариантах участники по окончании построения поочерёдно озвучивают свои дни рождения или места проживания, при этом происходит проверка верности выполнения упражнения [7].

Упражнение «Передача движений»

Цель: развитие чувствительности, восприимчивости к действиям других.

Ход упражнения. Участники встают в круг в затылок друг другу, чтобы расстояние между ними было 30—40 см, и закрывают глаза. Водящий начинает совершать какое-либо движение, аккуратно касаясь при этом руками спины, плеч, головы или шеи стоящего впереди участника (массирует ему плечи, постукивает пальцами

вдоль позвоночника и т. д.). Тот делает такое же движение, касаясь следующего, и т. д., пока движение не прошло полный круг. После этого водящим становится следующий участник, «пускающий» по кругу очередное движение. Когда в роли водящих уже побывала половина участников, ведущий даёт команду повернуться кругом, и оставшиеся водящие передают движения в обратном направлении. Для выполнения этого упражнения лучше расставить участников таким образом, чтобы чередовались юноши и девушки [7].

Упражнение «Маятник»

Цель: формирование взаимного доверия, ответственности, эмпатии, обучение координации совместных действий.

Ход упражнения. Участники разбиваются на тройки. Два человека встают лицом друг к другу на расстоянии 120—150 см, держа руки ладонями вперед на уровне груди. Третий участник встаёт между ними, расслабляется и начинает свободно падать вперед или назад, на руки одного из двух. Их задача — мягко ловить его под плечи и легко отталкивать от себя так, чтобы он начал падать в другую сторону. Таким образом, расположенный в середине участник свободно и расслабленно раскачивается между двумя крайними. Желательно, чтобы в роли среднего участника побывал каждый. Это упражнение оставляет довольно широкий простор для творчества ведущего: можно менять расстояние между партнерами (если кто-нибудь боится выполнять упражнение, то сначала расстояние должно быть минимальным, потом оно увеличивается), состав ловающих и т. д. Эффективность упражнения повышается, если оно проходит под спокойную, расслабляющую музыку, а ведущий уместными фразами создаёт соответствующее настроение [7].

Упражнение «Любое число»

Цель: снятие напряжения и тревоги, усиление групповой сплочённости.

Ход упражнения. Ведущий называет по имени любого из игроков. Тот должен мгновенно назвать какое-нибудь число от одного до числа, равного количеству участников в группе. По команде ведущего одновременно должно встать столько игроков, какое число названо. При этом игрок, назвавший это случайное число, сам может встать, а может остаться сидеть. Ведущий прекращает игру после двух-трёх удачных попыток [16].

Упражнение «Правда или ложь?»

Цель: усиление групповой сплочённости, создание атмосферы открытости.

Ход упражнения. Члены группы садятся по кругу; у каждого должны быть наготове бумага и карандаш.

Сначала предложите участникам написать три предложения, относящиеся лично к ним. Из этих трёх фраз две должны быть правдивыми, а одна — нет.

После этого один за другим каждый участник пусть зачитывает свои фразы, а все остальные пытаются понять, что из сказанного соответствует действительности, а что нет. При этом все мнения должны обосновываться. Посоветуйте авторам фраз не спешить со своими комментариями и внимательно выслушать догадки разных игроков. Ведь это прекрасная возможность понять, как человек воспринимается со стороны [16].

Упражнение «Стаканчик»

Цель: снятие напряжения и тревоги.

Ход упражнения. Участники садятся в круг. Тренер даёт первому игроку пластиковый стаканчик. Задание: передать стаканчик по кругу таким образом, чтобы способ передач его от игрока к игроку ни разу не повторился. Для тех, кто никак не может придумать оригинальный, ещё не использованный в игре способ передачи стаканчика, команда придумывает смешные штрафные санкции. Все штрафы отрабатываются в конце игры.

Игра завершается, когда пройден полный круг, либо продолжается до тех пор, пока существуют оригинальные идеи [16].

Упражнение «Посудомоечная машина» или «Автомойка»

Цель: снятие напряжения и тревоги, развитие групповой сплочённости.

Ход упражнения. Все участники становятся в две шеренги лицом друг к другу, расстояние между ними около 1 метра. По очереди каждый из участников представляет себя либо каким-нибудь предметом кухонной утвари, либо автомобилем и проходит внутри шеренги. Все имитируют его «помывку», прикасаясь к нему с различной интенсивностью. Они могут имитировать сильные горячие струи воды, лёгкий прохладный душ или протирание теплым

воздухом. Прошедший становится в конец любой шеренги, а стоящий в начале одной из шеренг начинает новый круг [16].

Упражнение «Изобрази предмет»

Цель: знакомство с приёмами общения; развитие базовых коммуникативных умений.

Ход упражнения. Тренер движениями рук, тела и мимикой изображает, как использовать какой-то предмет. Например, он говорит по мобильному телефону, бреется, пристраивает подбородок скрипку, собирает на поляне цветы и т. п., побуждая группу отгадать, что за предмет у него в руках. Отгадавший первым загадывает свой предмет и т. д. [47].

Упражнение «Пожелания»

Цель: усиление групповой сплоченности и создание атмосферы открытости.

Ход упражнения. Члены группы высказывают пожелание друг другу на день. Оно должно быть коротким, предпочтительнее — в одно слово. Проговаривая пожелание, участник бросает мяч тому, кому оно адресовано. Последний, в свою очередь, бросает его следующему, высказывая пожелания на сегодняшний день. Мяч должен побывать у всех участников тренинга [7].

Упражнение «Здравствуй»

Цель: знакомство, вовлечение всех участников группы в работу.

Ход упражнения. Группа садится в круг. Используется мяч для большого тенниса или аналогичный ему. При отсутствии мяча можно использовать яблоко или апельсин, завязанный в комок шарфа. Тренер ловит взгляд одного из игроков и бросает ему мяч со словами: «Здравствуй! Как тебя зовут?» Далее он даёт инструкцию: «Выбери любого в группе, кто тебе интересен, поймай его взгляд, перекинь ему мячик, поздоровайся».

В какой-то момент перекидывания мяча тренер уточняет инструкцию: «Старайтесь перекинуть мяч тому, кто ещё не ловил его» [46].

Упражнение «Комплименты»

Цель: знакомство, сплочение группы.

Ход упражнения. Мяч перекидывается как в предыдущей игре, но необходимо не поздороваться, а сказать тому, кому вы кидаете

мяч, комплимент. И опять-таки, в какой-то момент перекидывания мяча тренер даёт дополнительную инструкцию: «Постарайтесь, чтобы каждый из нас получил хотя бы один комплимент» [46].

Упражнение «Диалог руками»

Цель: развитие умения чувствовать другого человека.

Ход упражнения. Группа разбивается на пары, которые закрывают глаза и пытаются понять состояние друг друга только через прикосновение рук.

Участники работают по двое, причем каждая пара отдельно от остальных. Ведущий предлагает участникам взять в пару человека, которого они меньше всего, как им кажется, чувствуют и понимают. Затем в каждой паре участники садятся друг против друга так, чтобы можно было взять друг друга за руки. Они закрывают глаза. Их задача: с закрытыми глазами, обязательно молча, встретиться друг с другом руками, «познакомиться», потом «поссориться», затем «помириться» и «попрощаться». После 5—7 минут такого общения все снова садятся в круг и обсуждают полученный опыт.

Комментарии: 1. Практически всегда у участников возникает совершенно новое ощущение партнёра, которое иногда воспринимается глубже и значительнее полученного зрительного и слухового образа. 2. Появляются новые чувства к этому партнеру. 3. Возникает ощущение, что он теперь более понятен и открыт, именно это и должно привести к более близким отношениям [46].

Игра «Ловля моли»

Цель: вовлечение в работу всех участников группы.

Ход упражнения. Ведущий указывает на одну из участниц игры, представляя её как хозяйку, которая пригласила гостей. У неё в доме развелось много моли. «Она позвала нас для того, чтобы мы все вместе помогли ей избавиться от моли». Далее ведущий предлагает всем участникам группы «убить по 10 штук моли» и первым демонстрирует «убивание моли» хлопками в воздухе, хлопанием по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т. п. Он побуждает всех членов игры принять участие в этом действии.

Ведущий прекращает упражнение с учётом меры вовлеченности всех участников в игру [47].

4.2.2 Рекомендации для осуществления общения с «особыми» людьми

1. При разговоре обращайтесь непосредственно к человеку с ОПФР, а не к его сопровождающему или сурдопереводчику.

2. При встрече со слабовидящим человеком обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь, и назвать себя.

3. Если вы предлагаете помощь, ждите, пока её примут, а затем интересуйтесь инструкциями. Не обижайтесь, если вашу помощь отклонили.

4. Общайтесь с человеком соответственно его возрасту. Не проявляйте превосходства или покровительства.

5. Любое вспомогательное приспособление (трость, инвалидная коляска, костыли и т. д.) — это чужая собственность, которую надо уважать. Не перемещайте, не берите их, не получив разрешения.

6. При разговоре с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, когда человек сам закончит фразу. Не поправляйте его и не договаривайте за него. Если это необходимо, задавайте короткие вопросы, которые требуют таких же коротких ответов, кивка или жеста. Никогда не делайте вид, что вы понимаете собеседника, если на самом деле это не так. Повторите то, что вы поняли, это поможет человеку ответить вам, а вам — понять его.

7. Общаясь с человеком, передвигающимся в инвалидной коляске или с помощью костылей, расположитесь так, чтобы ваши глаза были на одном уровне.

8. Чтобы привлечь внимание слабослышащего человека, назовите его по имени. Если ответа нет, можно слегка коснуться его руки, плеча или помахать рукой. Смотрите ему прямо в глаза и говорите чётко. Не все слабослышащие люди могут читать по губам. Расположитесь так, чтобы вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы вам ничего (еда, сигарета, руки) не мешало.

9. При общении со слабослышащими людьми говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчеркивать что-либо. Если вас просят повторить что-то несколько раз, перефразируйте предложение.

10. Если вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер или адрес, запишите её, сообщите по факсу, электронной почте или любым другим способом, но так, чтобы она была точно понята.

11. Говорите нормальным тоном и языком. Если нужно, чтобы вы говорили громче, вас об этом попросят.

12. Если вы не знаете, что вам делать, спросите. Многие люди предпочтут скорее ответить на вопрос, чем оказаться в неудобном положении.

13. Помните, люди, имеющие трудности при передвижении, как правило, не имеют проблем со зрением, слухом и пониманием. Единственное, что нужно учесть, — это сложности передвижения. Если существуют архитектурные барьеры, предупредите об этом заранее, чтобы человек имел возможность принимать решения и планировать.

14. Человеку с плохим зрением предложите свою руку. Не направляйте его, не сжимайте его руку, идите так, как вы обычно ходите.

15. Сопровождая человека с плохим зрением, опишите коротко, где вы находитесь. При этом используйте конкретные слова: «справа», «слева», «впереди» — вместо «там» и «здесь». Например: «В центре комнаты, примерно в шести шагах от вас, стоит стол».

16. Если вы читаете человеку, который плохо видит или не видит вообще, сначала расскажите о том, что вы собираетесь читать. Говорите нормальным голосом. Не пропускайте информацию, если вас об этом не попросят.

17. Помните, что люди с ОПФР интересуются теми же темами и проблемами, что и люди, не имеющие инвалидности. Они сами знают, что им нужно, что им нравится или не нравится, что они могут или не могут делать.

18. Фокусируйтесь не на инвалидности человека, а на нём или на проблеме, которую вы обсуждаете.

19. Не смущайтесь, если случайно допустили оплошность, сказав «увидимся» или «слышали об этом» тому, кому этого говорить не стоило.

20. Как и в любом случае, связанном с вопросами этикета, если вы допустили ошибку, извинитесь, сделайте для себя выводы и продолжайте общение.

4.2.3 Нормативно-правовые и законодательные акты, регламентирующие организацию работы со студентами из числа лиц с особенностями психофизического развития

1. Указ Президента «О некоторых вопросах получения высшего и среднего специального образования на платной основе» от 28.02.2006 № 126.

2. Указ Президента Республики Беларусь «О социальной поддержке обучающихся» от 6 сентября 2011 г. № 398.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 № 243-3 (в ред. от 13.12.2011).

4. Закон Республики Беларусь «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» от 11 ноября 1991 г. № 1224-XII (в ред. от 16.11.2010).

5. Постановление Министерства образования «Об утверждении Положения о патронате лиц с особенностями психофизического развития» от 19.07.2011 № 92.

6. Постановление Совета Министров Республики Беларусь «Об утверждении Положения о порядке предоставления скидок со сформированной стоимости обучения студентам и учащимся, получающим среднее специальное образование, в государственных учреждениях образования и размерах этих скидок» от 26.05.2006 № 665 (ред. от 30.12.2011).

7. Инструкция об условиях, порядке назначения и выплаты стипендий и других денежных выплат обучающимся (утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь и Министерства финансов Республики Беларусь 22.09.2011 № 261/96).

Статья 14 Закона Республики Беларусь «О социальной защите инвалидов в Республике Беларусь» от 11 ноября 1991 г. № 1224-XII

Инвалидам в соответствии с законодательными актами гарантируется право на получение основного, дополнительного и специального образования с учётом их состояния здоровья и познавательных возможностей.

При зачислении в учреждения, обеспечивающие получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, инвалидам предоставляются льготы, предусмотренные законодательными актами.

Пункт 5 статьи 42 Кодекса Республики Беларусь об образовании

<...>

5. Социальная стипендия назначается лицу, осваивающему содержание образовательных программ профессионально-технического, среднего специального или высшего образования и не получающему <...> учебной стипендии, если это лицо относится к одной из категорий:

инвалидов, кроме лиц, инвалидность которых наступила в результате противоправных действий, по причине алкогольного, наркотического, токсического опьянения, членовредительства.

<...>

Пункт 2.2 Указа Президента Республики Беларусь «О социальной поддержке обучающихся» от 6 сентября 2011 г. № 398

Размеры стипендий повышаются лицам, <...> осваивающим содержание образовательных программ профессионально-технического образования, среднего специального образования, высшего образования, из числа инвалидов I и II группы, детей-инвалидов III и IV степени утраты здоровья, из числа инвалидов боевых действий на территории других государств, указанных в пунктах 2—4 и пункте 7 статьи 4 Закона Республики Беларусь «О ветеранах», получающим учебные, социальные, специальные стипендии, персональные стипендии совета учреждения высшего образования, — в 1,5 раза.

Глава 4 Инструкции об условиях, порядке назначения и выплаты стипендий и других денежных выплат обучающимся

21. Социальные стипендии назначаются со второго полугодия (второго семестра) первого года обучения успевающим обучающимся,

утратившим право на назначение учебной стипендии, имеющим право на социальную стипендию в соответствии с пунктом 5 статьи 42 Кодекса Республики Беларусь об образовании. <...>

25. Обучающимся, поименованным в пунктах 5 и 7 статьи 42 Кодекса Республики Беларусь об образовании и имеющим академическую задолженность, социальные ... стипендии назначаются после ликвидации указанной задолженности.

26. Списки успевающих обучающихся для назначения социальных или специальных стипендий, составленные с учетом мнения первичных профсоюзных организаций обучающихся и первичных организаций ОО «БРСМ», представляются деканами факультетов, заведующими отделениями (при отсутствии заведующих отделениями — заместителями директора по основной деятельности) руководителю учреждения образования в течение пяти рабочих дней со дня окончания экзаменационной сессии (полугодия).<...>

27. Социальные стипендии на следующее полугодие (семестр) назначаются в течение семи рабочих дней со дня ликвидации академической задолженности (окончания экзаменационной сессии (полугодия)) на основании приказа руководителя учреждения образования с первого числа месяца, следующего за месяцем ликвидации академической задолженности (окончания семестра (полугодия)).

Статья 44 Кодекса Республики Беларусь об образовании

1. Обучающиеся в учреждениях общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего, специального образования, организациях, реализующих образовательные программы послевузовского образования, на период обучения в соответствии с законодательством могут обеспечиваться местами для проживания в общежитиях.

2. Проживание в общежитии может быть платным и бесплатным.

3. В государственных учреждениях образования места для проживания в общежитиях предоставляются бесплатно для обучающихся, которые относятся к одной из категорий: <...>

3.2. детей-инвалидов в возрасте до восемнадцати лет, инвалидов I или II группы, кроме лиц, инвалидность которых наступила в результате противоправных действий, по причине алкогольного, наркотического, токсического опьянения, членовредительства.

<...>

Пункт 1.2 Указа Президента «О некоторых вопросах получения высшего и среднего специального образования на платной основе» от 28.02.2006 № 126

Руководители государственных учреждений образования вправе предоставлять в период получения высшего, среднего специального образования скидки со сформированной стоимости обучения в порядке и размерах, определяемых Правительством Республики Беларусь, студентам и <...> учащимся инвалидам I, II и III группы, детям-инвалидам в возрасте до 18 лет. <...>

Постановление Совета Министров Республики Беларусь «Об утверждении Положения о порядке предоставления скидок со сформированной стоимости обучения студентам и учащимся, получающим среднее специальное образование, в государственных учреждениях образования и размерах этих скидок» от 26.05.2006 № 665

Пункт 2. Скидки предоставляются студентам и учащимся: <...>

2.5 инвалидам I, II и III группы, детям-инвалидам в возрасте до 18 лет; <...>

Пункт 5. Скидки студентам и учащимся, <...> предоставляются при условии получения по всем предметам отметок не ниже 6 (шести) баллов, включая отметки по результатам сдачи экзаменов, дифференцированных зачётов, курсовых работ и проектов, всех видов практик, предусмотренных учебным планом, отметок по не вынесенным на экзаменационную сессию дисциплинам за учебный год в размере 40 процентов от сформированной стоимости обучения. <...>

Пункт 6. Скидки студентам и учащимся предоставляются на основании решения комиссии, создаваемой приказом руководителя учреждения образования. Комиссию возглавляет руководитель учреждения образования (председатель комиссии). <...>

Пункт 7. Скидки студентам и учащимся предоставляются со второго курса обучения с 1 сентября до окончания учебного года.

Статья 83 Кодекса Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 № 243-3

1. Распределение — процедура определения места работы выпускника, осуществляемая государственным учреждением образования или, в случаях, установленных Правительством Республики Беларусь, государственным органом в целях социальной защиты выпускников, удовлетворения потребностей отраслей экономики и социальной сферы в специалистах, рабочих, служащих.

2. Место работы путём распределения предоставляется в соответствии с полученной специальностью (направлением специальности, специализацией) и присвоенной квалификацией.

<...>

5. Выпускники, работающие по распределению, являются в течение срока обязательной работы по распределению молодыми специалистами или молодыми рабочими (служащими).

6. Место работы для выпускников в ходе распределения определяется учреждением образования или государственным органом самостоятельно с учётом имеющихся заявок и заключённых договоров о взаимодействии, *а для выпускников, которые относятся к категории* (курсив наш):

<...>

6.2. детей-инвалидов в возрасте до восемнадцати лет, инвалидов I или II группы, место работы предоставляется с учётом состояния их здоровья по месту жительства родителей, мужа (жены) либо с их согласия иное имеющееся в наличии место работы;

6.3. лиц, имеющих одного из родителей, или мужа (жену) инвалида I или II группы, или ребёнка-инвалида, место работы предоставляется по их желанию и при наличии возможности по месту жительства этих родителей, мужа (жены), ребёнка-инвалида; <...>

Статья 88 Кодекса Республики Беларусь об образовании

1. Выпускники, которым место работы предоставлено путём распределения, направленные на работу ... и не отработавшие установленный срок обязательной работы... обязаны возместить в республиканский и (или) местные бюджеты средства, затраченные государством на их подготовку.

<...>

2. Выпускники, работающие по распределению (перераспределению)... приступившие к работе и не отработавшие установленный срок обязательной работы, освобождаются от возмещения в республиканский и (или) местные бюджеты средств, затраченных государством на их подготовку, если они относятся к категории:

<...>

2.2. детей-инвалидов в возрасте до восемнадцати лет, инвалидов I или II группы, при невозможности предоставления путём перераспределения, последующего направления на работу нового места работы с учётом состояния их здоровья по месту жительства родителей, мужа (жены) или с их согласия иного имеющегося в наличии места работы;

2.3. лиц, имеющих одного из родителей, или мужа (жену) инвалида I или II группы, или ребёнка-инвалида при невозможности предоставления путём перераспределения, последующего направления на работу нового места работы по месту жительства этих родителей, мужа (жены), ребёнка-инвалида.

<...>

Статья 20 «Кодекса Республики Беларусь об образовании»

<...>

4. Учреждение образования обязано обеспечивать:

<...>

4.13. патронаж лиц с особенностями психофизического развития *в течение двух лет* (курсив наш — **Е. П.**) после получения образования в этом учреждении образования в соответствии с Положением о патронате лиц с особенностями психофизического развития, утверждаемым Министерством образования Республики.

<...>

4.2.4 Учётная карточка психолого-педагогического сопровождения студента из числа лиц с ОПФР

Ф. И. О. _____

Дата рождения _____ Пол _____

Место рождения _____

Факультет _____

Специальность _____

Курс _____ Группа _____

Адрес проживания в г. Барановичи, телефон (домашний/мобильный) _____

Дата обследования в МРЭК _____

Удостоверение _____

Инвалидность (*подчеркнуть*)

- Ребенок-инвалид
- I — группа
- II — группа
- III — группа

Диагноз _____

Вспомогательные средства _____

(коляска, костыли, ходунки, трость, слуховой аппарат, очки, звуковые программы ПК и др.)

Сведения о родителях

Мать _____

Место работы, телефон (рабочий/мобильный) _____

Отец _____

Место работы, телефон (рабочий/мобильный) _____

Домашний адрес, телефон _____

Куратор группы, телефон (домашний/мобильный) _____

Перспективный план социально-психолого-педагогического сопровождения

Направление деятельности, содержание работы	Срок исполнения	Ответственный
<i>1. Диагностический этап</i>		
<p><i>1 Социально-педагогическая диагностика:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – сбор социального анамнеза семьи, изучение сети социальных контактов – индивидуальная беседа со студентом, родителями с целью выявления индивидуальных психологических особенностей – изучение уровня социального развития обучающегося (в т. ч. определение степени удовлетворения материальных запросов) – наблюдение за студентом в учебной деятельности 		
<p><i>2 Психологическая диагностика:</i></p> <p>проведение психолого-педагогического исследования для выявления индивидуально-характерологических особенностей студента</p>		
<i>II. Аналитическая деятельность</i>		
Подготовка психолого-педагогической характеристики студента		
Разработка рекомендаций для куратора учебной группы, педагогов, родителей		
Разработка индивидуальной программы реабилитации		
Проведение итогового психолого-педагогического консилиума		
Подготовка аналитической информации по организации индивидуальной работы со студентами, преподавателями		
Проведение индивидуальной и групповой коррекционной работы		
<i>III. Образовательно-профилактическая деятельность</i>		
Просветительские и профилактические беседы. Индивидуальное консультирование по запросам администрации, кураторов и студентов		
Индивидуальное консультирование родителей		
Включение студентов в занятия по интересам		
Включение студентов в тренинговые группы		

Диагностический этап

Практические рекомендации

Дата	Заключение	Подпись	Дата	Рекомендации	Подпись

Заключение психолого-педагогического сопровождения:

1. Формулирование выявленной проблемы _____

2. Рекомендации специалистов группы психолого-педагогического сопровождения:

Педагог-психолог _____

Педагог социальный: _____

Воспитатель общежития/куратор учебной группы _____

Аналитическая деятельность

Характеристика студента:

Психологическая характеристика

Характеристику на студента составляет педагог-психолог по результатам проведенных диагностических исследований.

Структура:

- 1. Фамилия, имя, отчество студента (полностью), год рождения, год поступления в учреждение высшего образования, текущий курс обучения, факультет.*
- 2. Описание личностных и психологических качеств студента (описание индивидуальных психологических особенностей, вида и характера нарушений, сильных сторон личности).*
- 3. Дата составления характеристики, подпись педагога-психолога.*

Характеристика, составленная куратором группы

Структура:

- 1. Фамилия, имя, отчество студента (полностью), год рождения, год поступления в учреждение высшего образования, текущий курс обучения, факультет.*
- 2. Описание академической успеваемости студента, отношения студента к образовательному процессу и средний балл успеваемости. Можно указать наиболее значимые достижения и увлечения студента, связанные с научной, общественной и т.д. жизнью университета.*
- 3. Описание личностных и психологических качеств студента.*
- 4. Дата составления характеристики, подпись куратора и декана факультета.*

ЛИТЕРАТУРА

Список использованной литературы

1. *Берн, Э.* Что такое человек. Теория личности в западноевропейской и американской психологии / Э. Берн. — Самара : [б. и.], 1996. — 278 с.
2. *Богинская, Ю. В.* Служба сопровождения и поддержки студентов с ограниченными возможностями : учеб.-метод. пособие / Ю. В. Богинская. — Ялта: РИО КГУ, 2009. — 60 с.
3. *Большаков, В. Ю.* Психотренинг. Социодинамика. Упражнения. Игры / В. Ю. Большаков. — СПб. : [б. и.], 1996. — 84 с.
4. *Бука, Т. Л.* Психологический тренинг : учеб. пособие / Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. — Минск : Веды, 2004. — 136 с.
5. *Георге, С. В.* Теоретические концепции и подходы как основа модели формирования компетентности в здоровьесбережении специалистов нефтегазовой отрасли / С. В. Георге // Высш. образование сегодня. — 2011. — № 8. — С. 23—25.
6. *Головина, Л. Е.* Организация психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях обучения в социально-педагогическом колледже МГППУ / Л. Е. Головина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20—22 июня 2011 / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редколл. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — С. 179.
7. *Грецов, А. Г.* Лучшие упражнения для сплочения команды : учеб.-метод. пособие. — СПб. : С.-Петерб. НИИ физической культуры, 2006. — 44 с.
8. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22—26.
9. *Евдокимова, В. В.* Адаптация студентов с ОВЗ к новому образовательному пространству как одно из направлений работы психологической службы СПК МГППУ / В. В. Евдокимова // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20—22 июня 2011 / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редколл. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — С. 181.
10. *Егорова, Т. В.* Педагогическая поддержка социальной интеграции детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Егорова. — Саратов : СГПУ, 2000. — 172 с.
11. *Зайцев, Д. В.* В центре внимания — студент-инвалид / Д. В. Зайцев // Высш. образование в России. — 2009. — № 5. — С. 134—140.
12. *Зайцев, Д. В.* Социальная интеграция детей-инвалидов в России / Д. В. Зайцев. — Саратов : Науч. книга, 2003. — 225 с.

13. Знакомство [Электронный ресурс] // Твой взгляд. — Режим доступа: <http://www.your-mind.ru/tag/znakomstvo/page/2>. Дата доступа: 05.11.12. — Загл. с экрана.

14. Кадол, Ф. В. Моделирование процессов развития студенческого самоуправления и коммуникативной компетентности будущего учителя / Ф. В. Кадол, Т. В. Куприянчик // Выш. шк. — 2011. — № 3. — С. 65—72.

15. Кесарев, Е. Д. Специальное образование за рубежом и международные программы помощи и поддержки детям с проблемами в развитии / Е. Д. Кесарев // Проблемы реабилитации детей с отклонениями в развитии : материалы науч.-практ. конф. — СПб. : Центр педагог. информ., 1995. — С. 26—41.

16. Кипнис, М. Тренинг коммуникации / Сер. «Действенный тренинг» / М. Кипнис. — М. : Ось-89. — 2004. — 122 с.

17. Кишеев, И. Л. Психологический тренинг : учеб.-метод. комплекс для студентов пед. специальностей / И. Л. Кишеев. — Барановичи : РИО БарГУ, 2010. — 187 с.

18. Козлов, Н. Н. Лучшие психологические игры и упражнения / Н. Н. Козлов. — Екатеринбург : [б. и.], 1997. — 114 с.

19. Краевский, В. В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В. И. Журавлёва. — М. : [б. и.], 1998. — 216 с.

20. Кристофер, Э. Тренинг лидерства / Э. Кристофер, Л. Смит. — СПб. : Питер, 2001. — 86 с.

21. Максакова, В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. — М. : Академия, 2001. — 233 с.

22. Михайлова, Т. А. Технология социально-педагогического сопровождения обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в колледже / Т. А. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20—22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — 244 с.

23. Моисеев, Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. — М. : [б. и.], 1990. — 250 с.

24. Назарова, Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва 20—22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — 244 с.

25. Программа работы педагога-психолога с группой «Доверие» 913—15 лет) — Каталог статей [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.global-katalog.ru/item23815.html>. — Дата доступа: 9.11.2012. — Загл. с экрана.

26. Программа работы педагога-психолога с группой «Доверие» 913—15 лет) — Каталог статей [Электронный ресурс] // Режим доступа: [global-katalog.ru/item23815.html](http://www.global-katalog.ru/item23815.html). Дата доступа: 8.11.2012. — Загл. с экрана.

27. Прутченков, А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. — М. : [б. и.], 1992. — 112 с.

28. Путь к работе: Новый взгляд на реабилитацию / пер. со швед. Т. Антончик, А. Копочель, О. Сочнева. — Минск : Технопринт, 2004. — 256 с., ил.

29. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Наука, 2002. — 396 с.
30. *Симонов, В. П.* Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании / В. П. Симонов. — М. : Высшее образование, 2009. — 357 с.
31. *Степанов, Е. Н.* Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Н. Степанов // Педагогика. — 2001. — № 4. — С. 14—19.
32. *Суходольский, Г. В.* Структурно-алгебраический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. — Л. : ЛГУ, 1976. — 120 с.
33. Управление качеством продукции. Основные понятия. Термины и определения : ГОСТ 15467-79. — Введ. 26.01.79. — М. : Стандартиформ, 2009. — 26 с.
34. Упражнения, направленные на знакомство участников, создание работоспособности в группе, снятие тревожности [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://mirrosta.ru/uprazhneniya-dlya-treningov/uprazhneniya-napravleniye-na-znakomstvo-uchastnikov-sozdanie-rabotosposobnosti-v-gruppe-snyatie-trevozhnosti.html>. — Дата доступа: 7.11.2011. — Загл. с экрана.
35. *Ушинский, К. Д.* Пед. соч. : в 6 т. / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1990. — Т. 5. — 528 с.
36. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — М. : Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.
37. *Фромм, Э.* Человек для себя / Э. Фромм. — Минск : Коллегиум, 1992. — 167 с.
38. *Хитрюк, В. В.* Основы дефектологии : учеб. пособие / В. В. Хитрюк. — Минск : Изд-во Гревцова, 2009. — 280 с.
39. *Хитрюк, В. В.* Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. — Барановичи : РИО БарГУ, 2011. — 193 с.
40. *Хитрюк, В. В.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве вуза: принципы организации и осуществления / В. В. Хитрюк [и др.] // Весн. Мазырскага дзярж. пед. ўн-та ім. І. П. Шамякіна. — 2011. — № 32. — С. 133—137.
41. *Цзен, Н. В.* Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. — М. : [б. и.], 1988. — 96.
42. *Шакирова, Э. Ф.* Методика формирования социальной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья в педагогическом колледже / Э. Ф. Шакирова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20—22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — 244 с.
43. *Шевелёва, Д. Е.* Инклюзивное образование как фактор педагогической реабилитации / Д. Е. Шевелёва // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва 20—22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — 244 с.
44. *Шипицына, Л. М.* «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — 304 с.
45. *Шумских, М. А.* Особенности организации инклюзивного образования в ССУЗе / М. А. Шумских // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии :

материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20—22 июня 2011 г. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол. С. В. Амхина [и др.]. — М. : МГППУ, 2011. — 244 с.

46. 18 программ тренингов: руководство для профессионалов / под ред. В. А. Чикер. — СПб. : Речь, 2007. — 368 с.

Список рекомендуемой литературы

1. *Аксёнова, Л. И.* Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной социальной (коррекционной) педагогики / Л. И. Аксёнова // Дефектология. — 2002. — № 3. — С. 9—20.

2. *Андреев, А. В.* Модель развития гражданских качеств у студентов вуза в поликультурной среде / А. В. Андреев // Вест. Высш. шк. — 2011. — № 6. — С. 45—48.

3. *Баенская, Е. Р.* Психологическая помощь при нарушении раннего эмоционального развития : метод. пособие / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Экзамен, 2004. — 128 с.

4. *Баламошева, С. В.* Психологическая поддержка детей в начальной школе / С. В. Баламошева // Завуч нач. шк. — 2009. — № 8. — С. 3—29.

5. *Белякович, М. Н.* Методическая поддержка деятельности специалистов СППС учреждений образования / М. Н. Белякович // Сацыяльна-педагагічная работа. — 2010. — № 4 (110). — С. 38—43.

6. *Билалов, М. К.* Дидактическая модель формирования творческой активности будущего учителя / М. К. Билалов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 1. — С. 38—41.

7. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Генезис, 2000. — 298 с.

8. *Бобла, И. М.* История становления и развития специального образования детей с особенностями психофизического развития в Беларуси : пособие / И. М. Бобла, И. Ю. Макавичик. — Минск : БГПУ, 2010. — 180 с.

9. *Бондаренко, Е. Н.* Психолого-педагогическая поддержка развития личности студентов в условиях педагогического колледжа [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/564160>. — Загл. с экрана.

10. *Валитова, И. Е.* Теоретические основы ранней комплексной помощи / И. Е. Валитова // Дети с отклонениями в развитии: проблемы изучения и организации комплексной помощи : сб. материалов респ. науч.-практ. конф., Брест, 19—20 окт. 2010 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. И. Е. Валитовой. — Брест : Альтернатива, 2010. — 142 с.

11. *Волковская, Т. Н.* Организационно-методические аспекты психодиагностической работы в системе психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т. Н. Волковская // Коррекционная педагогика. — 2009. — № 6. — С. 45—55.

12. *Володько, Н. В.* Психологическая служба вуза как компонент единого психолого-педагогического пространства / Н. В. Володько // Высш. образование сегодня. — 2007. — № 10. — С. 37—39.

13. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании / под ред. О. С. Газмана. — М. : Академия, 1996. — 178 с.

14. *Выготский, Л. С.* Психология развития как феномен культуры : монография. — М. : Ин-т практ. психологии, 1996. — 341 с.
15. *Газман, О. С.* Педагогическая поддержка в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования. — 1995. — № 3. — С. 12—16.
16. *Георге, С. В.* Теоретические концепции и подходы как основа модели формирования компетентности в здоровьесбережении специалистов нефтегазовой отрасли / С. В. Георге // Высш. образование сегодня. — 2011. — № 8. — С. 23—25.
17. *Гин, А.* Приемы педагогической техники / А. Гин. — М. : Перемена, 2002. — 245 с.
18. *Гладкая, В. В.* Актуальные вопросы содержания и методической стороны деятельности группы психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательной школе / В. В. Гладкая // Кіраванне ў адукацыі. — 2010. — № 7. — С. 4—14.
19. *Голиков, Н.* Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с особыми образовательными нуждами в условиях массовой школы / Н. Голиков // Педагог. техника. — 2006. — № 6. — С. 93—97.
20. *Голованова, Н. Ф.* Общая педагогика : учеб. пособие для вузов / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2005. — 317 с.
21. *Дахин, А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 4. — С. 22—26.
22. Дефектология : словарь-справочник / авт.-сост. С. С. Степанов ; под ред. Б. П. Пузанова. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 208 с.
23. *Екжанова, Е. А.* Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — М. : Дрофа, 2008. — 208 с.
24. *Жигорева, М. В.* О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями / М. В. Жигорева // Коррекционная педагогика. — 2007. — № 5. — С. 6—10.
25. *Жилина, Н. Н.* Психологическое сопровождение социально-педагогической поддержки личности ребёнка / Н. Н. Жилина // Дополнительное образование. — 2000. — № 1. — С. 14—15.
26. *Замятина, Ю. В.* Педагогическая поддержка личностного развития детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Замятина. — Ростов н/Д : РГПУ, 2002. — 180 л.
27. *Зарубина, И. В.* Коррекционно-педагогическая поддержка студентов с нарушениями зрения, обучающихся в высших учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. педагог. наук. — М. : МГПУ им. М. Шолохова, 2006. — 34 с.
28. *Зарубина, И. В.* Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: проблемы, опыт, перспективы / И. В. Зарубина // Доступность высшего образования для инвалидов: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. / под ред. Д. В. Зайцева. — Саратов : Научная книга, 2004. — С. 21—28.
29. Инклюзивное образование: состояние, проблемы. Перспективы. — Минск : Четыре четверти, 2007. — 208 с.
30. *Кантор, В. З.* Совершенствование интегрированного вузовского образования инвалидов: социально-реабилитационный аспект / В. З. Кантор

// Социальная реабилитация и поддержка инвалидов в Германии : материалы конф. — Кельн : [б. и.], 2010. — С. 3—8.

31. *Кашлакова, Г.* Социально-педагогическое сопровождение подростков девиантного поведения / Г. Кашлакова, Ю. Акулина // Социальная педагогика : деловой журн. для соц. работников и педагогов. — 2010. — № 2. — С. 44—47.

32. *Киселёва, Н. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение адаптации учащихся лица / Н. Г. Киселёва // Психологія. Серія «У дапамогу педагогу». — 2007. — № 2. — С. 25—29.

33. *Климова, Е. К.* Технологии педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников / Е. К. Климова // Психология в вузе : науч.-метод. журн. — 2007. — № 4. — С. 62—103.

34. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына [и др.] ; под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб. : Речь, 2003. — 240 с.

35. *Коноплёва, А. Н.* Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: моногр. / А. Н. Коноплёва, Т. С. Лещинская. — Минск : НИО, 2003. — С. 71—84.

36. *Коноплёва, А. Н.* Интегрированное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : моногр. / А. Н. Коноплёва, Т. Л. Лещинская. — Минск : НИО, 2003. — 232 с.

37. *Коростылёва, Л. А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылёва. — СПб. : Речь, 2005. — 222 с.

38. *Костенко, С.* Модели жизнеутверждающей адаптации студентов в вузе / С. Костенко // Высш. образование в России. — 2007. — № 7. — С. 90—93.

39. *Котик, О. А.* Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса / О. А. Котик, Т. С. Каранова, Г. Н. Скопова // Заместитель директора школы. — 2003. — № 3. — С. 18—20.

40. *Куркова, Т. Е.* Психологические аспекты программы психолого-педагогического сопровождения учащихся: (на примере Московской экономической школы) / Т. Е. Куркова // Мир психологии. — 2006. — № 3. — С. 236—241.

41. *Левченко, И. Ю.* Психолого-медико-педагогический консилиум в детском саду для детей с задержкой психического развития / И. Ю. Левченко, Г. А. Бутко, Т. Ю. Оргина // Коррекционн. педагогика. — 2009. — № 6. — С. 5—17.

42. *Лукина, А.* Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном учреждении / А. Лукина // Педагог. диагностика. — 2008. — № 1. — С. 16—19.

43. *Макаренко, Т. А.* Психолого-педагогическая поддержка личностного профессионального развития будущих социальных педагогов / Т. А. Макаренко // Психология обучения. — 2007. — № 8. — С. 72—94.

44. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие / Н. Н. Малофеев. — М. : Просвещение, 2009. — 319 с.

45. *Миронова, Э. В.* Интеграция детей с нарушенным слухом в образовательные учреждения общего типа / Э. В. Миронова, Н. Д. Шматко // Дефектология. — 1995. — № 4. — С. 66—70.

46. *Могила, О. И.* Психологическое сопровождение классов выравнивания начальной школы в общеобразовательных учреждениях / О. И. Могила // Вест. психосоциал. и коррекционно-реабилитационной работы. — 2001. — № 4. — С. 48—53.
47. *Мозгарёв, Л. В.* Характеристика эффективной модели управления качеством образования / Л. В. Мозгарёв // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2008. — № 1. — С. 3—10.
48. *Мурашко, В. В.* Социально-психологические факторы адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — СПб. : [б. и.], 2007. — 199 с.
49. *Мухина, В. С.* Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО / В. С. Мухина, В. А. Горянина // Воспитание и развитие личности : материалы Междунар. науч.-практ. конференции / под ред. В. А. Горяниной. — М. : ИРЛ РАО, 1997, С. 4—12.
50. *Науменко, Ю. В.* Ребёнок с минимальными мозговыми дисфункциями как проблема начального образования / Ю. В. Науменко // Нач. шк. — 2007. — № 1. — С. 25—31.
51. *Некрасова, О. А.* Особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, проживающих в условиях лицея-интерната / О. А. Некрасова // Одаренный ребёнок. — 2010. — № 3. — С. 125—129.
52. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А. Н. Коноплева [и др.]. — Минск : НИО, 2005. — 257 с.
53. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 181 с.
54. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Четета. — Минск : БГПУ, 2006. — 98 с.
55. *Осипова, Е. А.* Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / Е. А. Осипова, Н. А. Сакович, Е. В. Чуменко // Психалогія. Серья «У дапамогу педагогу». — 2009. — № 3. — С. 31—34.
56. Основы специальной педагогики и психологии / Н. М. Трофимова [и др.]. — СПб. : Питер, 2006. — 304 с.
57. *Осьмук, Л. А.* Образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Осьмук // Высш. образование в России. — 2010. — № 12. — С. 137—143.
58. Оценка качества педагогической поддержки иностранных студентов / А. Ф. Васильев [и др.] // Выш. шк. — 2010. — № 6. — С. 63—66.
59. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учеб. заведений / В. А. Сластёнин [и др.] — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
60. *Полищук, М. И.* Социально-педагогическая поддержка депривированных детей / М. И. Полищук // У дапамогу педагогу : сацыял.-педагаг. работа. — 2006. — № 11. — С. 29—34.
61. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 528 с.

62. *Птушкин, Г. С.* Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограничениями по слуху в системе профессионального образования / Г. С. Птушкин, Т. Н. Дегтярева // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. — Київ : Ун-т Україна, 2004. — 448 с.
63. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Наука, 2002. — 396 с.
64. *Ратнер, Ф. Л.* Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 175 с.
65. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : [б. и.], 2000.
66. *Рожко, О. М.* Социально-психологические условия адаптации студентов с нарушениями слуха в техническом вузе обычного типа : автореф. диссерт. ... канд. пед. наук. — М. : МОПУ, 1999. — 152 с.
67. *Ромм, М. В.* Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект / М. В. Ромм. — Новосибирск : Наука, 2002. — 271 с.
68. *Семёнова, Е. А.* Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания студентов / Е. А. Семёнова // Высш. образование сегодня. — 2008. — № 3. — С. 36—38.
69. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2001. — 304 с.
70. Специальная педагогика : учеб. пособие / Л. И. Аксенова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2008. — 400 с.
71. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — М. : Академия, 2003. — 464 с.
72. *Спиженкова, М. А.* К вопросу о характере деятельности психологической службы в педагогическом университете / М. А. Спиженкова // Психология в вузе : науч.-метод. журн. — 2007. — № 4. — С. 22—36.
73. *Степура, Н. А.* Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии : учеб.-метод. пособие / Н. А. Степура, Л. Ф. Бурдыко А. И. Носко ; под ред. Н. В. Михалковича. — Мозырь : Белый ветер, 2007. — 146 с.
74. *Суходольский, Г. В.* Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский — Л. : ЛГУ, 1976. — 120 с.
75. *Титов, В. А.* Специальная педагогика : Конспект лекций / В. А. Титов. — М. : Приор-издат, 2004. — 224 с.
76. *Тихомирова, Е. И.* Социальная педагогика. Самореализация школьников в коллективе : учеб. пособие. / Е. И. Тихомирова. — М. : Академия, 2007. — 141 с.
77. *Трофимова, В. И.* Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в младших классах общеобразовательной школы в процессе их взаимоотношений со сверстниками : дис. ... канд. педагог. наук / В. И. Трофимова. — М. : МГПУ им. М Шолохова, 2008. — 182 л.
78. *Узойкина, Л. А.* Психолого-педагогический консультативный пункт «Поддержка» / Л. А. Узойкина // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2008. — № 5. — С. 82—84.

79. Условия и механизмы повышения качества специального образования / А. Н. Коноплёва [и др.] ; науч. ред. Т. Л. Лещинская. — Минск : Нар. асвета, 2006. — 247 с.

80. *Фёдорова, С. С.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями : дис. ... канд. пед. наук / С. С. Фёдорова. — Ставрополь : СГУ, 2006. — 222 л.

81. *Шакура, С. Д.* Контрольно-оценочная деятельность как форма управления саморазвитием личности учащихся / С. Д. Шакура // Кіраванне ў адукацыі. Сер. «У дапамогу педагогу». — 2007. — № 4. — С. 45—47.

82. *Штофф, В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М. : Наука, 1966. — 304 с.

83. *Штофф, В. А.* Моделирование и философия / В. А. Штофф. — М.-Л. : Наука, 1986. — 52 с.

84. *Чесноков, Н. Н.* Компетентность специалиста по адаптивной физической культуре / Н. Н. Чесноков, В. Ф. Балашова // Высш. образование в России. — 2009. — № 3. — С. 87—92.

85. *Ярская-Смирнова, Е. Р.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. — Саратов : СГПУ, 2002.

Репозиторий СГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	3
Раздел I Концептуальные основы психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве учреждения высшего образования	4
1.1 Методологические подходы психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	4
1.2 Сущность и содержание процесса психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	13
1.3 Принципы и условия осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	22
1.4 Результаты психологической диагностики студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития . . .	30
Раздел II Модель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	43
2.1 Моделирование как интегративный метод осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	43
2.2 Критериальные характеристики результативности модели психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития . . .	53
Раздел III Технология осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	56
3.1 Этапы осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития	56
3.2 Формы и средства реализации технологии психолого-педагогического сопровождения	66

Раздел IV Справочно-информационный раздел	69
4.1 Терминологический словарь	69
4.2 Диагностико-прогностический инструментарий (опросники, анкеты, памятки, рекомендации, диагностики, тренинги, упражнения, карты наблюдения, карточки учёта и др.)	72
4.2.1 Примерный перечень психодиагностических методик для психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве учреждения высшего образования	72
4.2.2 Рекомендации для осуществления общения с «особыми» людьми	111
4.2.3 Нормативно-правовые и законодательные акты, регламентирующие организацию работы со студентами из числа лиц с особенностями психофизического развития	113
4.2.4 Учётная карточка психолого-педагогического сопровождения студента из числа лиц с ОПФР	119
Литература	123
Список использованной литературы	123
Список рекомендуемой литературы	126

Производственно-практическое издание

**«ОСОБЫЕ» СТУДЕНТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ**

**Практическое пособие
для студентов учреждений высшего образования**

Составители: *В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва, В. И. Козел,
Л. А. Юрчёнок, А. А. Самуцёва, Е. В. Михнович, Т. Р. Якубович*

Ведущий редактор *Е. Г. Хохол*

Технический редактор *А. Н. Охрименко*

Корректор *Г. А. Пискун*

Компьютерная вёрстка *С. М. Глушак, В. В. Кукреш*

Подписано в печать 06.11.2013.

Формат 60 × 84 1/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Таймс. Отпечатано на ризографе.

Усл. печ. л. 7,90. Уч.-изд. л. 6,54.

Заказ 119. Тираж 60 экз.

ЛИ 02330/0552803 от 09.02.2010

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Барановичский государственный университет»,
225404, г. Барановичи, ул. Войкова, 21.

Репозиторий БарГУ

Репозиторий БарГУ