

Приднестровская Молдавская Республика
Государственное образовательное учреждение
«Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко»

УТВЕРЖДЕНА:

на заседании Ученого Совета факультета
Социальных и психологических наук
протокол № 3 от 26.01.2018 г.

Заведующий факультетом ФПиП
и психологии



ПРОГРАММА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

на основной образовательной программе бакалавриата

Направление подготовки

44.03.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Профиль: «Психология образования»

Квалификация (степень) выпускника: бакалавр

Трудоемкость (в зачетных единицах) 9 з.ед. (324 ч.)

Сроки проведения

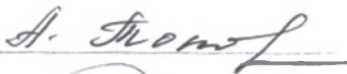
с 28 мая по 8 июля 2018 г. – очное отделение

с 27 мая по 7 июля 2019 г. – заочное отделение

Тирасполь, 2018 г

Согласовано:

Начальник УАП и СКО



А.В. Гонор

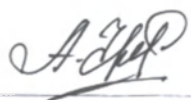
Начальник отдела менеджмента
качества обучения



Г.Ф. Коминцев

Программа государственной итоговой аттестации утверждена Ученым советом факультета, протокол №5 от 26 января 2018г.

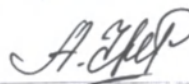
/ Председатель Ученого совета факультета
педагогике и психологии



Л.И. Васильева

Программа государственной итоговой аттестации одобрена научно-методической комиссией факультета, протокол №5 от 9 января 2018 г.

Председатель научно-методической
комиссии факультета
педагогике и психологии.



А.М. Чобан-Пилецкая

Программа государственной итоговой аттестации рассмотрена на заседании кафедры психологии, протокол № 4 от 12 декабря 2018 г.
Зав. кафедрой



В.И. Кучерявенко

Программу составили:

В.И. Кучерявенко, к.пс.н, доцент, зав. кафедрой психологии

О.В. Коломиец, ст. преподаватель кафедры психологии



Содержание

Общие требования к государственной итоговой аттестации	4
1. Общие положения	4
2. Условия подготовки и процедура проведения государственной итоговой аттестации (ГИА).....	6
3.Порядок подачи и рассмотрения апелляции.....	10
4. Программа государственного экзамена по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования»	11
4.1. Требования к компетенциям выпускника	11
4.2. Структура государственного междисциплинарного экзамена.....	12
4.3. Требования к ответу на государственном экзамене по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования» и критерии оценки	13
4.4. Содержание государственного экзамена по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования»	16
4.4.1. Контрольные вопросы для государственного экзамена	16
4.4.2. Литература	57
4.4.3.Перечень технических средств, наглядных пособий необходимых для проведения ГИА	60
5.1 Общие положения.	60
5.2 Перечень компетенций, проверяемых на защите выпускной квалификационной работы бакалавра.	61
5.3 Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы бакалавра	62
5.4 Порядок подготовки и сроки представления выпускной квалификационной работы бакалавра	66
5.5 Рецензирование выпускной квалификационной работы.	66
5.6 Порядок защиты выпускной квалификационной работы бакалавра.....	67
5.7 Оценка выпускной квалификационной работы бакалавра.....	68
5.8 Рекомендуемая литература.....	70

Общие требования к государственной итоговой аттестации

1. Общие положения

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ), Закон "Об образовании" в Приднестровской Молдавской республике (от 27.06.2003 № 294-З-III), освоение образовательных программ высшего образования завершается обязательной государственной итоговой аттестацией обучающихся.

Государственная итоговая аттестация, завершающая освоение имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программ, является государственной итоговой аттестацией. Государственная итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями в целях определения соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ соответствующим требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

К государственной итоговой аттестации допускается обучающийся, не имеющий академической задолженности и в полном объеме выполнивший учебный план, если иное не установлено порядком проведения государственной итоговой аттестации по соответствующим образовательным программам.

Процедура организации и проведения государственной итоговой аттестации обучающихся, осваивающих образовательные программы высшего образования определяется Положением ПГУ им. Т.Г. Шевченко о порядке проведения и организации государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры (Приказ №87-ОД от 18.01.2018 г.). Государственная итоговая аттестация является обязательным элементом основной образовательной программы для обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Психология образования», присваиваемая квалификация (степень) - бакалавр.

Программа государственной итоговой аттестации обучающихся по основной образовательной программе направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования» (уровень бакалавриата) содержит описание процедуры организации и проведения ГИА обучающихся, завершающих освоение ООП в ПГУ им. Т. Г. Шевченко, включая условия подготовки, порядок подачи и рассмотрения апелляций, программу государственного междисциплинарного экзамена по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования», требования к ВКРБ и критерии ее оценки.

В соответствии с требованиями к содержанию и уровню подготовки обучающихся, формами государственной итоговой аттестации являются защита выпускной квалификационной работы бакалавра (ВКРБ) и государственный междисциплинарный экзамен. Целью государственной итоговой аттестации является установление соответствия уровня и качества подготовки обучающегося ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Психология образования», присваиваемая квалификация (степень) - бакалавр. Государственная итоговая аттестация определяет, в какой степени обучающийся готов к выполнению видов профессиональной деятельности, обозначенных в образовательной программе.

Область профессиональной деятельности обучающихся, освоивших программу бакалавриата, включает сферы образования, культуры, здравоохранения, а также социальную сферу.

Объектами профессиональной деятельности обучающихся, освоивших программу бакалавриата, являются обучение, воспитание, социализация, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогических работников и родителей (законных представителей) в образовательных организациях различного типа.

Вид профессиональной деятельности обучающихся с присвоением квалификации «бакалавр» по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Психология образования»: психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Задачи профессиональной деятельности обучающихся:

Обучающийся программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Психология образования» в соответствии с видом профессиональной деятельности, на который ориентирована программа бакалавриата, готов решать следующие профессиональные задачи:

Для видов профессиональной деятельности:

- ✓ реализация на практике прав ребенка;
- ✓ создание условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся, взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся;
- ✓ участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в организации;
- ✓ повышение уровня психологической компетентности участников образовательного процесса;
- ✓ участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных мероприятиях во взаимодействии со смежными специалистами;
- ✓ использование здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности;
- ✓ систематическое повышение своего профессионального мастерства;
- ✓ соблюдение норм профессиональной этики;
- ✓ использование научно обоснованных методов и современных информационных технологий в организации собственной профессиональной деятельности;
- ✓ повышение собственного общекультурного уровня;
- ✓ соблюдение требований охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения:

- ✓ проведение психологического (диагностического) обследования детей с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;
- ✓ проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;
- ✓ работа с педагогами с целью организации эффективного учебного взаимодействия детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;
- ✓ создание во внешкольной деятельности благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка;
- ✓ помощь школьникам в процессе профессиональной ориентации и профессионального

самоопределения;

- ✓ участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

2. Условия подготовки и процедура проведения государственной итоговой аттестации (ГИА)

Организация проведения государственной итоговой аттестации (ГИА)

ГИА проводится в сроки, обозначенные учебным планом по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования».

ГИА обучающихся проводится в форме:

- государственного междисциплинарного экзамена;
- защиты выпускной квалификационной работы бакалавра (ВКРБ).

Конкретные формы проведения ГИА устанавливаются по решению Ученого совета факультета с учетом требований, установленных государственным образовательным стандартом.

Государственный междисциплинарный экзамен

Государственный междисциплинарный экзамен проводится по одной или нескольким образовательным дисциплинам и (или) модулям ООП, результаты освоения которых имеют определяющее значение для профессиональной деятельности обучающихся.

Государственный междисциплинарный экзамен проводится как комплексное испытание, в устной форме и включает разделы дисциплин базовой и вариативной части, направленные на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В программу государственного междисциплинарного экзамена включены вопросы из следующих учебных дисциплин: Общая психология, Психология развития, Клиническая психология, Специальная детская психология, Введение в профессию, Психологическая служба в образовании, Экспериментальная психология, Психолого-педагогическая диагностика, Возрастно-психологическое консультирование, Психолого-педагогическая коррекция, Детская практическая психология.

Для объективной оценки компетенций обучающегося содержание экзаменационных вопросов и заданий должно быть комплексным и соответствовать избранным разделам из различных модулей, формирующих конкретные компетенции.

Государственный междисциплинарный экзамен проводится по утвержденной программе, содержащей перечень вопросов, выносимых на государственный междисциплинарный экзамен, и рекомендаций обучающимся по подготовке к государственному междисциплинарному экзамену, в том числе перечень рекомендуемой литературы для подготовки.

Перед государственным междисциплинарным экзаменом проводится консультация обучающихся по вопросам, включенным в программу государственного междисциплинарного экзамена.

Для проведения государственного междисциплинарного экзамена на основе программы ГИА кафедрой психологии разрабатывается комплект билетов, количество которых должно превышать количество сдающих экзамен, как минимум, на 20%. Экзаменационные билеты подписываются заведующим кафедрой психологии и

Перед защитой ВКРБ, оформленная в соответствии с правилами, установленными Положением о порядке проведения и организации государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры, отзыв и рецензия передаются в ГЭК.

Информация об утвержденных темах, научных руководителях и рецензентах размещается на сайте факультета педагогики и психологии не позднее, чем за месяц до защиты ВКРБ.

Тексты ВКРБ, за исключением работ, содержащих сведения, составляющие государственную тайну, проверяются на объём заимствования. Порядок проверки на объём заимствования, в том числе содержательного, выявления неправомерных заимствований устанавливается нормативным актом ПГУ им. Т. Г. Шевченко.

Государственная экзаменационная комиссия (ГЭК)

Для проведения ГИА и рассмотрения апелляций по результатам ГИА в Университете создаются государственные экзаменационные комиссии (ГЭК) и государственные апелляционные комиссии (ГЭК) (вместе - комиссии).

Комиссии создаются на факультете педагогики и психологии по каждой специальности и направлению подготовки, или по каждой образовательной программе, или по ряду специальностей и направлений подготовки, или по ряду образовательных программ. Комиссии действуют в течение календарного года. ГЭК по направлению 44.03.02 возглавляет председатель, который организует и контролирует деятельность комиссии, обеспечивает единство требований, предъявляемых к обучающимся при проведении ГИА.

В состав ГЭК, включаются не менее 4 человек: лица, относящиеся к профессорско-преподавательскому составу, и (или) научными работниками, имеющими ученое звание и (или) ученую степень, ведущие специалисты - представители работодателей или их объединений в соответствующей области профессиональной деятельности (далее специалисты).

На период проведения ГИА для обеспечения работы ГЭК назначается ее секретарь из числа лиц, профессорско-преподавательского состава факультета, института, филиала или административных работников факультета педагогики и психологии. Секретарь ГЭК не является ее членом.

Расписание государственной итоговой аттестации составляется и подписывается деканом ФПиП, утверждается курирующим проректором и доводится до сведения обучающихся, лиц входящих в состав ГЭК и ГЭК, секретарей ГЭК, руководителей ВКРБ не позднее, чем за 30 календарных дней до первого государственного аттестационного испытания.

При формировании расписания устанавливаются перерывы между государственными экзаменами продолжительностью не менее 7 календарных дней, перерыв между государственным междисциплинарным экзаменом и защитой выпускной квалификационной работы бакалавра продолжительностью не менее 7 календарных дней.

Для организации проведения ГИА контингент обучающихся по конкретной образовательной программе делится на подгруппы. Количество обучающихся в одной подгруппе не должно превышать 10-12 человек.

Результаты государственного аттестационного испытания

Результаты государственного аттестационного испытания, проводимого в устной форме, объявляются в день его проведения.

утверждаются деканом ФПиП. После подписания экзаменационные билеты хранятся в сейфе декана ФПиП.

Обучающемуся должно быть предоставлено время не менее 40 минут для подготовки ответа и лист для подготовки конспекта ответа, который выдает секретарь комиссии. После завершения ответа лист с конспектом, подписанный обучающимся, передается секретарем комиссии заместителю декана ФПиП по учебной работе на хранение до окончания работы ГИА.

В аудитории, где проводится государственный междисциплинарный экзамен, не допускается присутствие посторонних лиц.

Если при подготовке ответа на государственном междисциплинарном экзамене обучающийся использовал заранее подготовленные письменные материалы, технические средства, не предусмотренные процедурой проведения экзамена, комиссия вправе прервать экзамен и удалить обучающегося из аудитории.

В протокол при этом вносится оценка «неудовлетворительно», вследствие чего обучающийся считается не прошедшим ГИА.

Выпускная квалификационная работа бакалавра

Выпускная квалификационная работа бакалавра представляет собой самостоятельно выполненную обучающимся (несколькими обучающимися совместно) работу, содержащую решение, либо результаты анализа проблемы, имеющей значение для соответствующей области профессиональной деятельности, и демонстрирующую уровень подготовленности обучающегося к профессиональной деятельности.

Требования к объёму, структуре, оформлению, представлению, процедуре проведения защиты ВКРБ определяются ООП по направлению 44.03.02 Педагогическое образование, профиль «Психология образования», государственным образовательным стандартом и положением, разработанным выпускающей кафедрой на основе настоящего Положения и утвержденным Ученым советом факультета педагогики и психологии.

Перечень тем ВКРБ, предлагаемых обучающимся, доводится до сведения обучающихся не позднее, чем за 6 месяцев до ГИА.

Установление обучающимся тем ВКРБ и назначение руководителей ВКРБ, а также консультантов по подготовке указанных работ оформляется приказом по Университету.

Защита ВКРБ проводится только при наличии у лиц входящих в состав ГЭК текста выполненной работы и письменного отзыва научного руководителя, а также рецензента.

ВКРБ в виде сброшюрованной рукописи, подписанная обучающимся, представляется на кафедру не менее чем за 10 дней до назначенного срока защиты вместе с письменным отзывом научного руководителя для проведения рецензирования одним из сотрудников кафедры, исключая научного руководителя.

Для проведения внешнего рецензирования ВКРБ направляется одному или нескольким рецензентам из числа лиц, не являющихся работниками кафедры психологии, либо ФПиП, либо Университета. Рецензент проводит анализ ВКРБ и представляет в Университет письменную рецензию на указанную работу.

Формы отзыва научного руководителя и рецензии разрабатываются выпускающими кафедрами, утверждаются Ученым советом факультета, института, филиала, обеспечивающего реализацию соответствующей образовательной программы, и размещаются на сайте структурного подразделения.

Решение о присвоении обучающемуся квалификации (степени) по соответствующему направлению подготовки, о выдаче диплома об образовании и о квалификации принимает ГЭК по положительным результатам ГИА.

Обучающимся, успешно прошедшим ГИА, выдается документ об образовании и о квалификации.

Документ об образовании подтверждает получение высшего образования по направлению подготовки, соответствующего уровня:

- высшее образование - бакалавриат (подтверждается дипломом бакалавра).

Обучающиеся, завершившие освоение образовательной программы и не подтвердившие соответствие подготовки требованиям государственного образовательного стандарта при прохождении одного или нескольких аттестационных испытаний, отчисляются из Университета без выдачи документа об образовании. Данной категории выпускников выдается академическая справка об обучении или о периоде обучения в Университете по форме, утвержденной нормативным актом Правительства Приднестровской Молдавской Республики.

Обучающиеся Университета, не прошедшие ГИА или получившие неудовлетворительные результаты, вправе пройти ГИА повторно не ранее чем через год и не более чем через пять лет после прохождения ГИА впервые. Указанное лицо может повторно пройти ГИА не более двух раз.

Для повторного прохождения ГИА указанное лицо по его заявлению восстанавливается в Университет на период времени, установленный приказом ректора, но не менее периода времени, предусмотренного календарным учебным графиком для ГИА по соответствующей образовательной программе.

При повторном прохождении ГИА по желанию обучающегося решением деканата филиала ему может быть установлена иная тема выпускной квалификационной работы.

Обучающиеся Университета, не проходившие ГИА по уважительной причине (медицинские показания или иные исключительные случаи, документально подтвержденные) могут пройти аттестационные испытания в индивидуальные сроки без отчисления из Университета. Для этого организуются дополнительные заседания ГЭК не позднее четырех месяцев после подачи заявления и предоставления соответствующих документов. Изменение сроков прохождения ГИА оформляется приказом по Университету.

Обучающийся, не прошедший одно государственное аттестационное испытание по уважительной причине, допускается к сдаче следующего государственного аттестационного испытания.

Для обучающихся из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья ГИА проводится с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья. При проведении ГИА данной категории обучающихся создаются благоприятные условия в соответствии с требованиями Положения о порядке организации ГИА и с учетом их индивидуальных особенностей.

В процессе подготовки и проведения ГИА используются следующие технологии:

Образовательные технологии: консультации по подготовке к ГИА в диалоговом режиме с элементами лекций, практических занятий, выступления с научными докладами, разбор конкретных ситуаций.

Научно-исследовательские технологии: структурно-логические технологии, представляющие собой поэтапную организацию постановки дидактических задач, выбора способа их решения, диагностики и оценки полученных результатов.

Проектные технологии, направленные на формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией и реализовывать собственные проекты в рамках ВКРБ, диагностические технологии, позволяющие выявить проблему, обосновать ее актуальность, провести предварительную оценку применения комплекса исследовательских методов и их возможностей для решения конкретных научно-исследовательских задач.

Мультимедийные технологии: в случае необходимости возможно сопровождение ответа обучающегося мультимедийными средствами в компьютерном классе кафедры психологии (каб.307 а, корпус 4).

Компьютерные технологии и программные продукты применяются для сбора и систематизации результатов психолого-педагогической диагностики, разработки планов, проведения требуемых программой научно-исследовательской работы расчетов и т.д. Использование сети Интернет (Интернет-технологий).

3.Порядок подачи и рассмотрения апелляции

Для рассмотрения апелляций на факультете создается государственная апелляционная комиссия (ГЭК), председатель которой обеспечивает единство требований, предъявляемым к обучающимся при проведении государственной итоговой аттестации. В состав ГЭК включаются не менее 4 человек из числа представителей профессорско-преподавательского состава факультета, не входящих в состав государственной экзаменационной комиссии (ГЭК). Председателем ГЭК утверждается декан факультета (лицо, исполняющее его обязанности или уполномоченное им лицо - на основании распорядительного акта факультета) не входящих в состав ГЭК.

Аттестуемый имеет право подать в ГЭК письменное заявление о нарушении, по его мнению, установленной процедуры проведения государственного аттестационного испытания (далее - апелляция).

Апелляция подается лично выпускником или родителями (законными представителями) несовершеннолетнего выпускника в ГЭК не позднее следующего рабочего дня после объявления результатов государственного аттестационного испытания.

Для рассмотрения апелляции секретарь ГЭК не позднее следующего рабочего дня с момента поступления апелляции направляет в ГЭК протокол заседания ГЭК, заключение председателя ГЭК о соблюдении процедурных вопросов при проведении государственного аттестационного испытания, а также письменные ответы аттестуемого (при их наличии) (для рассмотрения апелляции по проведению государственного экзамена) либо ВКРБ, отзыв руководителя и рецензию (рецензии) (для рассмотрения апелляции по проведению защиты ВКРБ).

Заявление рассматривается в течение не более 2 рабочих дней со дня подачи апелляции на заседании ГЭК, на которое приглашаются председатель ГЭК и обучающийся, подавший апелляцию.

Решение ГЭК доводится до сведения, апеллирующего в течение 3 рабочих дней со дня заседания апелляционной комиссии. Факт ознакомления обучающегося, подавшего апелляцию, с решением апелляционной комиссии удостоверяется его подписью.

Апелляционная комиссия на своем заседании принимает одно из следующих решений:

- об отклонении апелляции, если изложенные в ней сведения о нарушениях процедуры проведения ГИА обучающегося не подтвердились и/или не повлияли на результат ГИА;
- об удовлетворении апелляции, если изложенные в ней сведения о допущенных нарушениях процедуры проведения ГИА обучающегося подтвердились и повлияли на результат ГИА.

В последнем случае результат проведения ГИА подлежит аннулированию, в связи с чем протокол о рассмотрении апелляции не позднее следующего рабочего дня передается в ГЭК для реализации решения комиссии.

Обучающемуся предоставляется возможность пройти ГИА в дополнительные сроки, установленные факультетом.

Решение ГАК принимается большинством голосов при наличии кворума не менее 2/3 от числа лиц, входящих в ее состав. При равном числе голосов, голос председательствующего на заседании апелляционной комиссии является решающим.

Решение апелляционной комиссии оформляется протоколом, подписывается председателем и секретарем апелляционной комиссии и хранится в деканате вместе с протоколами заседаний ГЭК.

Решение апелляционной комиссии является окончательным и пересмотру не подлежит. Рассмотрение апелляции не является пересдачей аттестационного испытания.

Обучающийся, подавший апелляцию, имеет право присутствовать при рассмотрении апелляции. С несовершеннолетним обучающимся имеет право присутствовать один из родителей (законных представителей). Указанные лица должны иметь при себе документы, удостоверяющие личность.

Повторное проведение государственного аттестационного испытания, проводимое по решению ГАК, осуществляется в присутствии одного представителя апелляционной комиссии не позднее даты завершения обучения выпускника, подавшего апелляцию, в соответствии со стандартом. Апелляция на повторное проведение государственного аттестационного испытания не принимается.

По завершению работы комиссий протоколы заседаний ГАК сшиваются в книги и хранятся в архиве Университета.

4. Программа государственного экзамена по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования»

4.1. Требования к компетенциям выпускника

Компетенции обучающегося, выносимые на государственную итоговую аттестацию:

ОПК-1 - способен учитывать общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;

ОПК-2 - готов применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях;

ОПК-3 - готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;

ОПК-8 - способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики

ОПК-10- способен принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач;

ОПК-11 - готов применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов

ПК-23 - способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.

В результате ГИА обучающийся должен:

Знать:

- общие, специфические закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;
- основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов и применять их в профессиональной деятельности;
- методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;

Уметь:

- применять качественные и количественные методы в психологических и педагогических исследованиях;
- ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;
- принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач;

Владеть:

- качественными и количественными методами психологических и педагогических исследований;
- методами диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- методами сбора и первичной обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.

4.2. Структура государственного междисциплинарного экзамена

Государственный междисциплинарный экзамен проводится в форме комплексного экзамена. В программу государственного междисциплинарного экзамена включены вопросы, соответствующие основным дисциплинам ООП. В структуру экзаменационного билета входят 2 вопроса теоретической и прикладной направленности и 1 задание практико-ориентированного характера.

<i>Модули</i>	<i>Дисциплины</i>	<i>Компетенции</i>
Фундаментальные основы психологии	Общая психология; Психология развития; Психология личности.	ОПК-1, ОПК-2
Прикладные отрасли психологии	Психологическая служба в образовании; Клиническая психология детей и подростков; Специальная детская психология;	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8, ОПК-10, ОПК-11, ПК-23

	Введение в профессию; Экспериментальная психология; Психолого-педагогическая диагностика; Возрастно-психологическое консультирование.	
Практико-ориентированные задания	Детская практическая психология; Экспериментальная психология; Психолого-педагогическая диагностика; Возрастно-психологическое консультирование.	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-8, ПК-23

Основой подготовки к государственному междисциплинарному экзамену является настоящая программа, с которой обучающийся должен ознакомиться заблаговременно. Программа государственного междисциплинарного экзамена составлена на основе заданий текущей аттестации по дисциплинам, определяющим в совокупности основные требования к профессиональной подготовке обучающегося.

Проведение государственного междисциплинарного экзамена предполагает устные ответы на вопросы экзаменационного билета. Обучающему представляется время не менее 40 минут для подготовки ответа. Во время подготовки к ответу студенты могут пользоваться Программой государственного экзамена, схемами, таблицами, нормативной документацией, справочниками, а также техническими средствами, необходимыми для подготовки (компьютер, проектор, проекционный экран).

В ходе подготовки по вопросам билета обучающийся должен составить развернутый план ответа, что обеспечит логическую последовательность изложения материала. Продумывая структуру ответа, необходимо: во-первых, уделить внимание раскрытию теоретической сущности явления или понятий, заложенных в вопросах экзаменационного билета, историю вопроса, критический анализ и характеристику тех или иных направлений, течений и школ, изложить фактические основания, на которых строятся соответствующие концепции. Во-вторых, перейти к освещению содержания и закономерностей рассматриваемых явлений, и в завершении ответа на поставленный вопрос, отразить связь теории и профессиональной практики.

При ответе обучающийся должен проявить умение творчески осмыслить предлагаемое практическое задание в соответствии с основными направлениями профессиональной деятельности. После ответа обучающемуся могут быть заданы дополнительные или уточняющие вопросы, которые фиксируются в протоколе.

4.3. Требования к ответу на государственном экзамене по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования» и критерии оценки

Критерием оценки ответов обучающихся являются количественные и качественные показатели.

При оценке теоретического вопроса учитываются следующие качественные показатели ответов:

- глубина (соответствие изученным теоретическим обобщениям);
- осознанность (соответствие требуемым в программе умениям применять полученную информацию);
- полнота (соответствие объему программы и информации учебника);
- теоретическая обоснованность;
- практическая направленность;
- самостоятельность в интерпретации информации;
- число и характер ошибок (существенные или несущественные).

При определении числа и характера ошибок необходимо помнить, что существенные ошибки связаны с недостаточной глубиной и осознанностью ответа (например, обучающийся неправильно указал основной признак понятий, явлений, неправильно сформулировал правило, принцип и пр. или не смог применить теоретические знания для объяснения явлений, установления причинно-следственных связей, сравнения классификации явлений и т.п.). Несущественные ошибки определяются неполнотой ответа (например, упущение из вида какого-либо нехарактерного факта при описании явления, процесса) к ним можно отнести оговорки, опiski, допущенные по невнимательности.

При ответе на вопросы билета обучающийся должен уметь в необходимых случаях подкрепить высказанные теоретические положения примерами из опыта своей работы и опыта работы учителей начальной школы.

Оценка практико-ориентированного (задания) вопроса.

Качество выполнения практического задания происходит в соответствии со следующими показателями.

1. Обоснование выбора методов решения практического задания, практическая направленность и значимость работы.
2. Теоретическое обоснование стратегии решения практического задания.
3. Объем и полнота решения практического задания.
4. Уровень творчества, оригинальность подхода, предлагаемых решений.
5. Аргументированность предлагаемых решений, выводов.

Результаты государственного междисциплинарного экзамена определяются дифференцированно на основе выставленных оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» означают успешное прохождение государственного аттестационного испытания.

При определении оценки необходимо исходить из следующих критериев:

- сумма знаний, которыми обладает обучающийся (теоретический компонент – системность знаний, их полнота, достаточность, действенность знаний, прочность, глубина и др. критерии оценки);
- понимание сущности психических (психологических) явлений и процессов и их взаимозависимостей;
- умение видеть основные проблемы (теоретические, практические), причины их возникновения;
- умение теоретически обосновывать возможные пути решения существующих проблем (теории и практики).

Оценка «отлично»

Оценка «отлично» предполагает глубокое знание курсов психологической теории, понимание явлений и процессов психологии, умение грамотно оперировать психологическими категориями. Ответ обучающегося на вопросы билета должен быть развернутым, уверенным, ни в коем случае не зачитываться дословно, содержать достаточно четкие формулировки, подтверждаться фактическими примерами. Такой ответ должен продемонстрировать знание материала лекций, базовых учебников и дополнительной литературы. Ответы на поставленные вопросы в билете излагаются логично, последовательно и не требуют дополнительных пояснений. Делаются обоснованные выводы.

Оценка «отлично» выставляется только при полных ответах на все основные и дополнительные вопросы.

Оценка 5 («отлично») ставится обучающимся, которые при ответе:

- обнаруживают всестороннее систематическое и глубокое знание программного материала;
- демонстрируют знание современной учебной и научной литературы;
- способны творчески применять знание теории к решению профессиональных задач;
- владеют понятийным аппаратом;
- демонстрируют способность к анализу и сопоставлению различных подходов к решению заявленной в билете проблематики;
- подтверждают теоретические постулаты примерами из психологической практики.

Оценка «хорошо»

Ответы на поставленные вопросы излагаются систематизировано и последовательно и уверенно. Демонстрируется умение анализировать материал, однако не все выводы носят аргументированный и доказательный характер.

Оценка «хорошо» ставится обучающемуся за правильные ответы на вопросы билета, знание основных характеристик раскрываемых категорий, понимание взаимосвязей между явлениями и процессами, знание основных закономерностей.

Оценка 4 («хорошо») ставится обучающимся, которые при ответе:

- обнаруживают твердое знание программного материала;
- усвоили основную и наиболее значимую дополнительную литературу;
- способны применять знание теории к решению задач профессионального характера;
- допускают отдельные погрешности и неточности при ответе.

Оценка «удовлетворительно»

Оценка 3 («удовлетворительно») ставится обучающимся, которые при ответе:

- в основном знают программный материал в объеме, необходимом для предстоящей работы по профессии;
- в целом усвоили основную литературу;
- допускают существенные погрешности в ответе на вопросы экзаменационного билета.

Допускаются нарушения в последовательности изложения. Имеются затруднения с выводами. Как правило, такой ответ краток, приводимые формулировки являются недостаточно четкими, в ответах допускаются неточности.

Оценка «неудовлетворительно»

Материал излагается непоследовательно, сбивчиво, не представляет определенной системы знаний. Имеются заметные нарушения норм литературной речи.

Оценка «неудовлетворительно» предполагает, что обучающийся не разобрался с основными вопросами изученных в процессе обучения курсов, не понимает сущности процессов и явлений, не может ответить на простые вопросы.

Оценка 2 («неудовлетворительно») ставится обучающимся, которые при ответе:

- обнаруживают значительные пробелы в знаниях основного программного материала;
- допускают принципиальные ошибки в ответе на вопросы экзаменационного билета;
- демонстрируют незнание теории и практики психологии.

4.4. Содержание государственного экзамена по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология образования»

4.4.1. Контрольные вопросы для государственного экзамена

№ п/п	Вопрос	Проверяемые профессиональные компетенции	примечание
1.	Этапы развития психологии. Основные научные школы и направления психологии	ОПК-1, ОПК-8	
2.	Принципы, объект, предмет психологии и ее место в пространстве научного знания.	ОПК-1	
3.	Методология и методы исследования психологии.	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3	
4.	Возникновение и развитие психики и сознания	ОПК-1	
5.	Психика и мозг человека: принципы и общие механизмы связи	ОПК-1	
6.	Познавательные психические процессы	ОПК-1, ОПК-2	
7.	Эмоционально-волевые психические процессы	ОПК-1, ОПК-2	
8.	Психические состояния: характеристика, структура, виды	ОПК-1, ОПК-2	
9.	Психические свойства: направленность, темперамент, характер, способности	ОПК-1, ОПК-2	
10.	Понятие общения: виды, функции, коммуникативный процесс.	ОПК-1	
11.	Понятие личности в психологии. Формирование и развитие личности	ОПК-1, ОПК-2	
12.	Теории личности в зарубежной и отечественной психологии	ОПК-1, ОПК-2	
13.	Самосознание личности и развитие Я-концепции	ОПК-1, ОПК-2, ОПК-8	
14.	Основные теоретические проблемы возрастной психологии	ОПК-1	
15.	Биогенетические и социогенетические концепции детского развития.	ОПК-1, 3	

16	Движущие силы, условия, факторы и закономерности психического развития	ОПК-1,3	
17	Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития	ОПК-1, 2, 3	
18	Практическая психология как сфера профессиональной деятельности психологов. Задачи и основные этапы деятельности практических психологов.	ОПК-8, ОПК-11	
19	Этические принципы в работе психолога	ОПК-8	
20	Психолог как личность и профессионал	ОПК-8, 10, 11, ПК-23	
21	Проблема соотношения обучения и развития	ОПК-1	
22	Психология научения	ОПК-1, 2	
23	Психология младенчества и раннего детства. Кризис 3 лет.	ОПК-1,2,3,10,11, ПК-23	
24	Психологические особенности развития дошкольника. Проблема готовности к школьному обучению.	ОПК-1,2,3,10,11, ПК-23	
25	Психология младшего школьного возраста.	ОПК-1,2,3,10,11, ПК-23	
26	Психология подросткового возраста	ОПК-1,2,3,10,11, ПК-23	
27	Психологические особенности периода юношества.	ОПК-1,2,3,10,11, ПК-23	
28	Психологические закономерности аномального развития детей	ОПК-1, 10, 11	
29	Современная система образовательных услуг для детей с нарушениями в развитии	ОПК-1, 10, 11	
30	Классификация нарушений психического развития у детей и подростков	ОПК-1, 10, 11, ПК-23	
31	Направления и нормативное обеспечение психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития и семьям, воспитывающих нетипичных детей	ОПК-1, 10, 11, ПК-23	
32	Психологическая служба как отрасль прикладной психологии.	ОПК-8	
33	Становление психологической службы в системе образования за рубежом и в России.	ОПК-8	
34	Концепции психологической службы образовательного учреждения	ОПК-8,10,11	
35	Основные принципы и модели деятельности педагога-психолога.	ОПК-8,10,11	
36	Организация и развитие различных видов деятельности педагога-психолога	ОПК-2,3, 8,10,11, ПК-23	
37	Содержание и формы работы психолога в	ОПК-1, 2,3,	

	системе образования	8.10.11, ПК-23	
38	Методы психолого-педагогического исследования. Экспериментально-генетический метод исследования психического развития.	ОПК-2.3, ПК-23	
39	Психологические основы воспитания	ОПК-1, 2, 8	
40	Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения	ОПК-1, 2, 8, ПК-23	
41	Психология личности педагога. Психология педагогической деятельности.	ОПК-1, 2, 8	
42	Психология учебной деятельности. Ученик как субъект учебной деятельности	ОПК-1, 2	
43	Социальная психология группы	ОПК-1, ПК-23	
44	Социальная перцепция	ОПК-1, 2	

1. Этапы развития психологии. Основные научные школы и направления психологии

Этапы развития психологической науки. Истоки научной психологии. Основные фундаментальные и практические проблемы, пути и методы их решения на разных этапах развития психологии. Движущие силы развития психологической науки.

Понятие души как объяснительный принцип, который является причиной не только психических, но и всех процессов в теле. Античная психология о феноменах психики: о сущности души человека, о способах познания мира человеком, о происхождении ощущений, о разуме и его возможностях, о добродетелях человека (Фалес, Гераклит, Демокрит, Эпикур, Сократ, Платон, Аристотель, стоики).

Переход к изучению собственно душевных, т. е. психических явлений и выделение их отличительного признака - осознанности. Новые методы исследования в науке (Ф. Бекон, Р. Декарт и др.). Появление метода интроспекции. «Психология сознания» и ассоцианизм. Зарождение психологии как науки. Ее предмет и методы в XVI-XVIII вв.

Развитие «психологии сознания» в XIX веке. Сущность «психологии сознания». Структурная школа (В. Вундт). Функционализм и его борьба против традиционной психологии (У. Джемс). Описательная психология В. Дильтея.

«Экспериментальная психология» второй половины XIX века. Предпосылки внедрения эмпирических методов в психологию. Появление «экспериментальной психологии» как попытка преодоления кризиса «психологии сознания». Эмпирическая психология в России: А. И. Введенский, М. М. Троицкий, Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов, Г. Г. Шпет. Естественнонаучное направление в России (Н. П. Лашев, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, А. А. Ухтомский). Экспериментальное исследование памяти (Г. Эббингауз), мышления в Вюрцбургской школе (О. Кюльпе, Н. Ах, Отто Зельц). Развитие американской экспериментальной психологии (У. Джемс, Дж. Кеттел). Психология индивидуальных различий (А. Ф. Лазурский, Ф. Гальтон ("Наследственность таланта")).

Возникновение на рубеже XIX —XX вв. функциональной психологии, бихевиоризма и других вариантов психологии поведения как преодоление субъективизма психологии сознания в отношении понимания ее предмета и метода. Появление и развитие бихевиоризма, его вклад в развитие психологической науки (Э. Торндайк, Дж. Уотсона, Б. Скинера).

Появление и развитие психоанализа, его вклад в развитие психологической науки.

Появление и развитие гештальтпсихологии, ее вклад в развитие психологической науки (В. Кёлер, М. Вертгеймер, К. Коффка, К. Левин).

Появление и развитие гуманистической психологии, ее вклад в развитие психологической науки. (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс)

Период открытого кризиса в психологии начала XX века и его значение для развития психологической науки.

Особенности советской психологической школы и ее вклад в развитие психологии (культурно-историческая психология Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева, разработка методологических проблем психологии С.Л. Рубинштейном).

Направления развития современной теоретической и практической психологии. Основные задачи современной психологии. Социальная направленность психологической науки.

2. Принципы, объект, предмет психологии и ее место в пространстве научного знания.

Формы психологического знания: научное, житейское, художественное, условие их возникновения и особенности их взаимосвязи.

Определение психологии как науки о закономерностях, особенностях порождения, функционирования и развития психики. Принципы построения психологического знания: детерминизм, единство психики и деятельности, системность, развитие. Объект психологии в широком и узком смыслах: человек, животное группа людей, психика. Многообразие предмета психологии. Понятие о психике. Понятие о психических феноменах: процессы, состояния, свойства. Функции психики. Категории научной психологии: образ, мотив, действие.

Место психологии в пространстве научного знания. Междисциплинарный статус психологии. Представление Б.М. Кедрова о месте психологии в треугольнике наук, мнение Ж. Пиаже о «ключевой позиции психологии в системе наук.

Фундаментальные специальные отрасли психологии: нейропсихология, патопсихология, общая, возрастная, дифференциальная психология, социальная психология и др. Прикладные отрасли психологии: психология спорта, психология рекламы, комическая, юридическая, медицинская, педагогическая психодиагностика, психотерапия и др. Понятие об общей психологии. Междисциплинарные специальные отрасли психологии: психофизиология, психолингвистика, психогенетика и др.

3. Методология и методы исследования психологии.

Методология науки как мировоззренческие позиции науки, определяющие понимание изучаемого научного предмета, подход к нему, назначение, направленность и способ проводимых исследований.

Общенаучная и конкретнонаучная методология. Конкретнонаучная методология: разработка методов познания, адекватных изучаемым объектам. Методологическая оценка методов с точки зрения их истинности и эффективности. Диалектико-материалистическая методология как основа методов.

Современная методология как дифференцированная и специализированная область знания ориентированная на методы достижения эффективного познания, исследующая внутренние механизмы достижения и организации знания. Специфика конкретнонаучной методологии психологии.

Метод как способ достижения результатов в познании предмета и объекта изучения. Метод как практическая реализация концептуальных принципов, совокупность которых представляет

собой методологическую базу исследования. Конкретизация методологии в методах исследования, а методов - в различных вариантах процедур, операций, правил сбора и анализа данных об изучаемых объекте и предмете.

Методика как конкретная, частная процедура или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве у конкретного контингента испытуемых в определенном классе ситуаций для решения определенных задач, цели обследования.

Взаимосвязь методологии, методов и методик исследования как основа эффективности психологического исследования.

Классификация методов психологического исследования. Теоретические методы. Психологические эмпирические методы: наблюдение, эксперимент, тест, опрос, беседа, анализ продуктов деятельности. Методы обработки данных (качественный и количественный анализ); методы интерпретации результатов (структурный и генетический).

4. Возникновение и развитие психики и сознания.

Четыре подхода к переходу от непсихической формы отражения к психической: панпсихизм, биопсихизм, нейропсихизм и антропсихизм (Граклий, Апаксагор, Фехнер, Вундт, Ч. Дарвин, Р. Декарт). Психика как исторический феномен и объективный критерий возникновения психики (А.Н. Леонтьев). Раздражимость и чувствительность. Чувствительность как критерий появления зачатков психики у живых организмов (А.Н. Леонтьев). Примитивные формы психики: привыкание, способность к пластичности поведения у мельчайших одноклеточных животных.

Этапы развития психики в филогенезе: элементарная сенсорная психика, перцептивная психика, интеллект (К.Э. Фабри, А.Н. Леонтьев). Сенсорная психика (низший и высший подуровни): основная форма психического отражения – ощущение; основная форма поведения – инстинкт. Перцептивная психика: целостность отражения, восприятие действительности в форме образа вещей и многообразные виды активности животных: инстинкт, операция, навык, игра, перенос навыка. Интеллектуальная стадия развития: «ручное мышление» (В. Келлер); И.П. Павлов о практическом мышлении, разумном действии человекообразных приматов.

Возникновение и развитие сознания в антропогенезе. Уровни психического отражения: сознание, бессознательное, подсознание. А.Н. Леонтьев о совместном труде как главной предпосылке возникновения сознания. Язык как фактор формирования сознания. Роль культуры и общественно-исторических законов для процесса перехода от животных к человеку.

Сознание как высший уровень психической активности человека как социального существа. Единство высших психических функций (логическая память, произвольная память, абстрактно-логическое мышление, речь) образующие сознание человека (Л.С. Выготский). Системность, целостность, нерасчлененность психики как ее основной признак (Б.Ф. Ломов). Психика человека как многоуровневая иерархия психических функциональных систем, обеспечивающих поведение разного уровня сложности.

Трехступенчатая структура сознания: чувственная ткань, значение, личностный смысл. Чувственная ткань осознания: функциональное значение, состав: чувственные впечатления и чувственные образы, «чувство реальности», состояние «утрата связи с реальностью». Значение: определение, универсальные значения, коннотация значений, совокупность значений слов, событий, состояний и т.п. Личностный смысл: отражение опыта

индивидуальной деятельности, пристрастность сознания, отнесенность к системе личных мотивов. (А.Н. Леонтьев).

Характеристики сознания: совокупность знаний об окружающем мире; отчетливое различение субъекта и объекта, т.е. того, что принадлежит "я" человека и его "не-я"; обеспечение целенаправленной деятельности человека; наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях. Активность и интенциональность сознания, способность к самонаблюдению (рефлексии), мотивационно-ценностный характер сознания.

5. Психика и мозг человека: принципы и общие механизмы связи

Психофизиологическая проблема. Подходы к решению психофизиологической проблемы: параллелизм, взаимодействие, корреляция, тождество, дополнительность. Психофизиологический параллелизм. Психика как феномен, независимость психики от процессов физиологических, происходящих в нервной системе (и наоборот) (Уотсон, Торндайк и др.). Психофизиологическое взаимодействие (Декарт, У. Джейлс и др.): влияние души на тело, посредством мозга, трансмиссивная, высвобождающая функция мозга. Корреляционный подход: соединение подходов параллелизма и взаимодействия; признание возможно объективного фиксирования, регистрирования изменений как в сфере психического, так и в сфере физиологического, возникающих в результате определенных воздействий на человека; непознаваемость связи психики и мозга.

Принцип психофизиологического тождества: отрицание, игнорирование специфики психики, слияние психики и мозга, отсутствие качественных обличий, наличие степенных отличий.

Принцип психофизиологического единства, дополнительность: физиологическое и психическое — единая отражательная деятельность, рассматриваемая в разных отклонениях психологией и физиологией (С.Л. Рубинштейн).

Строение и функции головного мозга: основные части головного мозга и их функции.

Проблема локализации психики. Теория системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурия. Функциональная многозначность ассоциативных зон коры, функциональные мозговые органы, три основных функциональных:

- 1) блок регуляции тонуса (ретикулярная формация);
- 2) блок приема переработки и хранения информации (сенсорная зона коры больших полушарий мозга);
- 3) блок программирования, регуляции и контроля деятельности (передние отделы больших полушарий).

Локализационизм: представительство каждой психической функции в строго определенном участке мозга. Англокализационизм, роль интегрированной работы всего мозга. Межполушарная асимметрия мозга.

6. Познавательные психические процессы.

Психические процессы как первичные регуляторы поведения человека и основа формирования определенных состояний, знаний об окружающем его мире и о себе, умений и навыков. Познавательные психические процессы: ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь.

Ощущение как чувственное отображение отдельных свойств предметов. Физиологические механизмы ощущения, понятие об анализаторах и их рефлекторном характере. Учения об ощущении. Виды ощущений. Общее представление о классификациях ощущений. Систематическая классификация ощущений А.Р. Лурии. Классификация

ощущений по основным модальностям: обоняние, вкус, осязание, зрение и слух. Интероцептивные, проприоцептивные и экстероцептивные ощущения (Ч. Шеррингтон). Контактные и дистантные ощущения. Основные свойства и характеристики ощущений: качество, интенсивность, длительность, пространственная локализация. Пороги ощущений. Понятие о сенсорной адаптации. Взаимодействие ощущений: взаимодействие между ощущениями одного вида, взаимодействие между ощущениями различных видов. Понятие о сенсibilизации. Явление синестезии.

Понятие о восприятии как сложного перцептивного процесса целостного отражения предметов. Взаимосвязь ощущения и восприятия. Физиологические механизмы восприятия.

Основные свойства восприятия: предметность, целостность, константность, структурность, осмысленность, апперцепция. Понятие об иллюзии восприятия.

Основные классификации видов восприятия. Классификация по модальности. Классификация по форме существования материи: пространство, время, движение.

Память как психический процесс. Теории памяти. Основные механизмы памяти: запечатление, сохранение, узнавание и воспроизведение. Основные подходы к классификации видов памяти: по характеру психической активности (двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая память), по характеру целей деятельности (произвольная и непроизвольная память), по продолжительности закрепления и сохранения материала (кратковременная, долговременная и оперативная память).

Основные процессы и механизмы памяти. Виды запоминания: произвольное и непроизвольное. Заучивание. Понятие о мнемической деятельности. Осмысленное и механическое запоминание. Динамическое и статическое сохранение информации. Воспроизведение как процесс воссоздания образа. Преднамеренное и непреднамеренное воспроизведение. Припоминание. Узнавание и его отличие от воспроизведения. Индивидуальные особенности памяти.

Мышление как высшая наиболее сложная форма познания: сознательный, обобщенный и опосредствованный характер познания. Мышление как психический процесс, особая феноменологическая и поведенческая реальность.

Основные формы мышления: понятие, суждение и умозаключение. Операции мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизация.

Классификация видов мышления: теоретическое, практическое. Особенности основных типов мышления — понятийного, образного, наглядно-образного, наглядно-действенного. Логическое дискурсивное и интуитивное мышление. Логическое мышление как высшая психическая функция (Л.С. Выготский). Формы логического мышления: дедуктивное рассуждение, индуктивное рассуждение, рассуждение по аналогии. Взаимосвязь мышления и речи.

Язык как социальное явление и условие возникновения и развития речи как психологического явления. Коммуникативная и интеллектуальная функции речи. Виды речи. Речь как носитель системы значений различного типа: детерминация способа формирования, формулирования и понимание мыслей, функции значений: 1) предмет процесса мышления; 2) средство мышления; 3) продукт мышления.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского: значение — единица анализа высших форм мышления, определение значения слова, доречевая стадия мышления, доинтеллектуальная стадия речи, стадия речевого мышления и интеллектуальной речи (осмысленной).

Стадии развития речевого мышления: виды обобщений (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия): синкретизм, комплекс, псевдопонятие, понятие, абстрактное мышление. Взаимосвязь мыслительной и речевой активности (А.Н. Соколов). Эгоцентрическая речь (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский): стадия интериоризации мышления; природа, функции и судьба эгоцентрической речи. Подход Л.С. Выготского: стадия эгоцентрической речи; стадия интериоризации мышления, стадия внутренней речи, главные особенности внутренней речи (сокращенность, фрагментарность; предактивность; редуцирование фонетических моментов, преобладание смысла слова над его значением. Единство речи внутренней, смысловой, семантической и внешней звуковой.

Воображение как форма психического отражения, состоящего в создании образов на основе ранее сформированных представлений. Основные функции воображения: целеполагание; познавательная; предвосхищение (антиципация); комбинирование и планирование; замещение действительности: функцию мотивации; защитная функция. Виды воображения. Классификация воображения по степени преднамеренности: произвольное и произвольное воображение. Активное и пассивное воображение. Воссоздающее воображение. Творческое воображение и ее этапы: возникновение творческой идеи, вынашивание замысла и реализация замысла. Мечта. Механизмы переработки представлений в воображаемые образы: аглютинация, гиперболизация, схематизация, акцентировка.

Творчество как деятельность по созданию новых оригинальных общественно значимых ценностей.

7. Эмоционально-волевые психические процессы: эмоции, чувства, стресс и аффекты, воля.

Эмоциональные психические процессы: аффекты, эмоции, чувства, настроения и эмоциональный стресс. Основные теории эмоций.

Эмоции и чувства как психические формы переживания человека, которые выявляют отношение личности к миру, самому себе. Функции эмоций и чувств: приспособительная, функция регуляции, оценочная, сигнальная, мобилизационная, побуждающая, предвосхищающая эвристическая и др.

Формы психических переживаний: идеосинкразии, собственно эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти, фрустрации. Чувства как особый подкласс эмоциональных процессов. Высшие чувства: моральные, интеллектуальные, эстетические.

Волевые психические процессы как наиболее ярко проявляющиеся в ситуациях, связанных с принятием решений, преодолением трудностей, управлением своим поведением и др.

Воля как процесс сознательного регулирования поведения. Произвольные и произвольные движения. Особенности произвольных движений и действий. Характеристики волевых действий. Функции воли: сознательная регуляция активности, иницирующая, стабилизирующая, ингибирующая (тормозящая). Основные психологические теории воли.

Структура волевых действий. Компоненты волевых действий. Роль влечений и желаний в формировании мотивов и целей деятельности. Содержание, цели и характер волевого действия. Решительность и процесс принятия решения. Борьба мотивов и исполнение принятого решения.

Волевые качества человека: сила воли, целеустремленность, настойчивость, инициативность, самостоятельность, решительность, последовательность, связанная с самоконтролем.

8. Психические состояния: характеристика, структура, виды

Психическое состояние как относительно устойчивые психические явления, имеющие начало, течение, длительность, направленность, устойчивость, интенсивность и конец, т. е. динамические образования. Состояния как психические явления, отражающие особенности функционирования нервной системы и психики человека в определенный период времени или адаптационного процесса. Влияние психических состояний на течение и результат психических процессов.

Психическое состояние как целостная характеристика психической деятельности на определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности (Н.Д. Левитов). Классификации психических состояний. Состояния личностные и ситуативные. Глубокие и более поверхностные состояния, в зависимости от силы их влияния на переживания и поведение человека. Положительно или отрицательно действующие состояния на человека. Продолжительные и кратковременные состояния. Состояния более или менее осознанные.

Психофизиологическое состояние как целостная реакция личности на внешние и внутренние стимулы, направленная на достижение полезного результата в концепции Е.П. Ильина. Понятие об уровнях функционирования физиологической системы: психического (переживаниями), физиологического (соматические структуры организма и механизмы вегетативной нервной системы) и поведенческого (мотивированное поведение).

Функциональное состояние как характеристика уровня функционирования систем организма в определенный период времени, отражающая особенности гомеостаза и процесса адаптации. Личностный принцип регуляции состояния. Типичные функциональные состояния. Сон. Стресс и его стадии. Физиология стресса. Общие черты психического стресса. Пограничные состояния и адаптация. Механизмы психической адаптации по Ю. А. Александровскому. Адаптационный барьер.

Апатия, подъем, угнетенность, страх, бодрость, уныние как психические состояния.

Состояние внимания как направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других. Внимание как один из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности и представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека. Внимание как деятельность психического контроля. (П.Я. Гальперин)

Основные характеристики внимания. Доминанта как физиологическая основа внимания (А.Л. Ухтомский).

Основные виды внимания. Непроизвольное внимание и побуждающие его факторы. Особенности произвольного внимания. Послепроизвольное внимание. Основные свойства внимания: устойчивость, концентрация и распределение внимания. Переключаемость и объем внимания. Отвлекаемость и ее физиологические основы. Мнимая и подлинная рассеянность.

Факторы, обуславливающие функциональное состояние и состояние психики.

9. Психические свойства: направленность, темперамент, характер, способности.

Психические свойства личности как наиболее существенные особенности личности, обеспечивающие определенный количественный и качественный уровень деятельности и поведения человека.

Направленность как сложное личностное образование, определяющее все поведение личности, отношение к себе и окружающим. Направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности относительно независимо от конкретных условий: доминирующие потребности, интересы, склонности, убеждения, мировоззрение, установки и цели жизни и деятельности.

Темперамент как свойство личности. Учение о темпераменте

Физиологические основы темперамента. Свойства нервной системы как основа темперамента. Учение И.П. Павлова. Исследования свойств нервной системы, проведенные Б. М. Тепловым и В. Д. Небылицыным.

Основные типы темперамента: холерический, сангвинический, меланхолический, флегматический. Основные свойства темперамента и их проявления по Б. М. Теплову. Концепция темперамента В. М. Русалова. Психологические характеристики типов темперамента по Я. Стреляу. Особенности соотношения темперамента и успешности деятельности человека.

Способности как предпосылка становления личности. Определение способностей. Три идеи Б.М. Теплова о природе способностей: как индивидуальных особенностей личности, определяющих успешность выполнения деятельности, отличных от усвоенных ранее знаний.

Виды способностей. Общие родовые способности человека: интеллект, креативность, обучаемость и др. Специальные способности (Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев и др.), математические, музыкальные, литературные и др. Деятельность и способности. Задатки и способности. Врожденный характер задатков, их неспецифичность. Задатки и активность личности. Индивидуальные и социальные условия, благоприятные для развития социальных качеств задатков.

Уровни развития способностей. талант, гениальность, одаренность. Структура способностей как сложная система способов действий или операций. Взаимосвязь между способностями и умениями, роль знаний и умений в развитии способностей, роль способностей в освоении знаний и умений.

Способности как деятельное выражение субъектности (С.Л. Рубинштейн), общественно-историческая сущность способностей. Понятие индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов) и способности. Определение индивидуального стиля деятельности. Признаки индивидуального стиля деятельности как устойчивой системы способов выполнения деятельности, роль индивидуальных свойств, эффективность выработанной системы по отношению к объективным требованиям деятельности.

10. Понятие общения: виды, функции, коммуникативный процесс.

Понятие межличностных отношений. Связь межличностных и общественных отношений. Общение в системе межличностных и общественных отношений. Единство общения и деятельности. Проблема общения в трудах В.Н. Мясищева. Проблема общения в трудах Б. Г. Ананьева. Понятие социальной роли.

Понятие и виды общения: межличностное, групповое и межгрупповое, массовое, доверительное и конфликтное, интимное и криминальное, деловое и личное, прямое и опосредованное, терапевтическое и ненасильственное.

Функции общения: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, аффективно-коммуникативная. Общение: передатчик, отправитель, получатель, приемник, адресат, канал связи, шум, сигнал, код, декодер.

Структура общения. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения). Специфика обмена информацией в коммуникативном процессе. Общая схема

сообщения (коммуникатор – сообщение – реципиент). Модель коммуникативного процесса по Лассуэллу (коммуникатор, сообщение, канал, аудитория, эффективность). Невербальная коммуникация. Основные знаковые системы (оптико-кинетическая, пара- и экстралингвистическая, организация пространства и времени коммуникативного процесса, визуальный контакт).

Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения). Место взаимодействия в структуре общения. Типы взаимодействий. Экспериментальные схемы регистрации взаимодействий. Подход к взаимодействию в концепции "символического интеракционизма". Взаимодействие как организация совместной деятельности.

Общение как восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона общения). Механизмы взаимопонимания в процессе общения (идентификация, эмпатия, рефлексия). Содержание и эффекты межличностного восприятия. Точность межличностной перцепции. Межличностная аттракция.

11. Понятие личности в психологии. Формирование и развитие личности.

Понятие личности в психологии. Формирование и развитие личности. Дифференциация понятий «индивид – личность – индивидуальность». Понятие индивида, как человека, обладающего возрастно-половыми и индивидуально-типическими характеристиками. Понятие личности, как особого системного социального качества индивида, которое он приобретает в процессе возрастного развития при взаимодействии со своим социальным окружением. Личность и индивидуальность.

Индивидуальность как совокупность психических и социальных особенностей конкретного человека с точки зрения его уникальности, своеобразия и неповторимости. Понятие субъекта деятельности как индивида – носителя сознания, обладающего способностью к деятельности. Структура человека как субъекта деятельности, включающая свойства индивида и личности, которые соответствуют предмету и средствам деятельности. Общие представления о структуре личности, как системе качеств и свойств, которая наиболее полно характеризует психологические особенности личности (человека, индивида).

Проблема соотношения биологического и социального в структуре личности. Проблема активности личности в отечественной психологии как принципа согласно которому личность обладает свойствами инициативы, свободы выбора и характеризуется избирательным поведением. Концепция системного подхода к исследованию личности: выделение уровней изучаемой системы и ее отдельных компонентов, где уровень определяется как объединение и организация схожих по степени сложности свойств, а компонент как автономная единица определенного уровня; выявление принципов и механизмов организации системы в единое целое (например, механизм сдвига мотива на цель, механизмы вытеснения и сопротивления и др.).

12. Теории личности в зарубежной и отечественной психологии

Психодинамические теории личности: концепции, объясняющие поведение главным образом через эмоции, влечения и другие внерациональные компоненты психики (классический психоанализ (З.Фрейд), аналитическая психология (К.Г. Юнг), индивидуальная психология (А. Адлер), эго-психология (Э. Эриксон) и социальный психоанализ (К. Хорни, Э. Фромм)). Бихевиоральное и когнитивно-бихевиоральное направления: концепции, трактующие жизнь личности, ее отношения как результат подкрепляемого научения, усвоения суммы знаний и навыков (теория оперантного научения Б.Ф. Скиннера, теория социального научения А. Бандуры, теория жизненного пространства К. Левина, теория личностных конструктов Дж. Келли). Факторно-аналитические теории личности: концепции,

ориентированные на эмпирические исследования индивидуальных различий личности. (Г. Оллпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттелл). Теории личности в экзистенциальной и гуманистической психологии: определяют сущность природы человека, как ориентированной на движение вперед к определенным целям, раскрытию врожденного потенциала, стремлению к самоактуализации (концепции А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла).

Комплексный подход Б. Г. Ананьева, в котором человек включен в более широкий, чем деятельность, контекст - в контекст человекознания, а единство биологического и социального в человеке обеспечивается посредством единства таких его макрохарактеристик как индивид, личность, субъект и индивидуальность. Личность как система субъективных отношений (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев). Личность как иерархия мотивов и смыслов деятельности, где источником развития личности, является деятельность, как сложная динамическая система взаимодействий субъекта (активного человека) с миром (с обществом), в процессе которых и формируются свойства личности (А.Н. Леонтьев). Личность как система установок и способность к объективации, где установка считается основным регулятивным механизмом поведения человека, определяя его направленность и избирательную активность (Д.Н. Узнадзе). Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна, в которой личность как субъект жизни имеет три уровня организации: психический склад - индивидуальные особенности протекания психических процессов; личностный склад - качества характера и способности; жизненный склад - нравственность, ум, умение ставить жизненные задачи, мировоззрение, активность, жизненный опыт. Продолжение идей С.Л. Рубинштейна в работах К.А. Абульхановой-Славской по исследованию жизненного пути личности. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, в которой им выделены следующие уровни: биохимический, соматический, нейродинамический, психодинамический (уровень темперамента), свойства личности, социальные роли. Культурно-исторический подход к психологии личности, в котором совершен переход к трактовке социальной среды не как "фактора", а как "источника" развития личности (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин). Системно - деятельностный подход в психологии личности и его варианты в современной психологии (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский) и др.

13. Самосознание личности и развитие Я-концепции.

Самосознание личности, как совокупность ее представлений о себе, выражающейся в Я - концепции и оценке личностью этих представлений - самооценке. Понятие Я-концепции. Три модальности Я-концепции: Я-реальное, Я- идеальное, Я-зеркальное. Три компонента Я-концепции: когнитивный (образ -Я), эмоциональный (самооценка), поведенческий (стратегии самоутверждения личности). Понятие образа – Я, как представлений индивида о самом себе. Понятие самооценки, как ценности, значимости, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Поведенческий компонент образа- я, как потенциальные поведенческие реакции либо конкретные действия, которые могут быть вызваны знаниями о себе и отношением к себе. Я- концепция и проблема формирования половой и гендерной идентичности. Факторы, влияющие на развитие Я-концепции: внешние (социальное сравнение, влияние семейных отношений и референтной группы или социальной ситуации) и внутренние (сформированность основных мыслительных операций, развитое критическое мышление, развитая рефлексия).

14. Основные теоретические проблемы возрастной психологии.

Основные проблемы возрастной психологии:

- 1) проблема органической и средовой обусловленности психического развития ребёнка;
- 2) проблема соотношения задатков и способностей в процессе возрастного развития;
- 3) проблема построения возрастной периодизации психического развития;
- 4) проблема сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребёнка;
- 5) проблема соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии ребёнка; 6) проблема нахождения и максимального использования сензитивных периодов развития.

Развитие и возраст как основные категории возрастной психологии. Развитие, диалектическое понимание развития. Преформированный и непреформированный типы развития. Филогенез и онтогенез как виды развития психики. Соотношение понятий «рост», «развитие», «созревание». Нормативное и индивидуальное психическое развитие. Естественно-научная и культурно-историческая парадигмы в исследовании психического развития.

15. Биогенетические и социогенетические концепции детского развития.

Биогенетический подход к рассмотрению психического развития. Биогенетический закон в психологии. Нормативный подход к развитию психики ребенка (А. Гезел). Преодоление биологического подхода, теория конвергенции двух факторов В. Штерна (соотношения наследственности и среды). Социологизаторский подход в понимании развития психики. Понимание процесса психического развития в бихевиоризме (Дж. Уотсон, Э. Торндайк) и необихевиоризме (К.Халл, Э. Толмен, Б. Скиннер).

Теория классического психоанализа З.Фрейда и его представление о психическом развитии ребенка. Вклад З.Фрейда в понимание роли бессознательных переживаний детства в жизни взрослой личности. Развитие классического психоанализа в работах А. Фрейд.

Основные понятия и стадии жизненного пути личности в эпигенетической концепции Э.Эриксона. Понимание Эриксоном значения социальных, исторических и культурных факторов в развитии ребёнка.

Взаимопроникновение идей психоанализа и бихевиоризма в теориях социального научения (Н. Миллер, Дж. Доллард, Р.Спрэ, А. Бандура). Исходные принципы и ключевые понятия теории интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже. Вклад Пиаже в изучение механизмов детского мышления. Стадии интеллектуального развития по Пиаже. Теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского. Точка зрения Л.С.Выготского относительно обучения и воспитания как общественно выработанных способов передачи человеческого опыта.

16. Движущие силы, условия, факторы и закономерности психического развития.

Понятие движущих сил и механизмов психического развития. Диалектико-материалистическое понимание развития психики. Принцип развития в психологии. Противоречия как внутренний источник психического развития.

Принцип социально-исторического детерминизма развития психики человека в современной отечественной психологии. Понятие движущих сил психического развития в рамках деятельностного подхода (А.И.Леонтьев, А.В.Запорожен), в культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С.Выготского, в концепциях зарубежных психологов (З.Фрейд, Э.Эриксон и др).

Социальная среда, наследственность и активность человека как основные факторы психического развития. Понятие о сензитивных периодах в развитии. Соотношение обучения и развития. Ведущая роль обучения в психическом развитии. Уровень актуального развития и «зона ближайшего развития».

17. Проблема возраста и возрастной периодизации психического развития.

Возраст как относительно ограниченная степень психического развития. хронологический и психологический возраст. Характеристика возраста в культурно-исторической теории Л.С.Выготского (социальная ситуация развития). Характеристика возраста в теории деятельности А.Н.Леонтьева (ведущий вид деятельности). Социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, новообразования и кризис как основные структурные компоненты возраста. Стадийность процесса психического развития. Кризисы в психическом развитии ребёнка. Стабильные и критические периоды в развитии (Л.С.Выготский). Причины возникновения возрастных кризисов. Значение кризисов в психическом развитии ребёнка.

Возрастная периодизация. Теоретический и эмпирический подходы в построении периодизации психического развития. Периодизация Д.Б. Эльконина как компромисс теоретического и эмпирического подходов. Принцип историзма и развития в деятельности как основные принципы построения научной периодизации психического развития. Л.С. Выготский о группах периодизаций психического развития: 1 группа – критерий – по внешнему признаку, 2 группа – критерий – по 1 внутреннему признаку, 3 гр. – критерий – по 2 или нескольким критериям внутреннего развития. Периодизации психического развития на основе выделения ведущего типа деятельности (Д.Б.Эльконин, М.И.Лисина). Личностные новообразования как критерий выделения возрастных периодов в концепции Л.И.Божович. Развитие уровней структуры самосознания в психическом развитии и механизм идентификации-обособления в концепции В.С.Мухиной. Интегральная периодизация общего психического развития (В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман). Антропологический принцип в психологии развития (В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев).

18. Практическая психология как сфера профессиональной деятельности психологов. Задачи и основные этапы деятельности практических психологов.

Практическая психология как сфера деятельности профессиональных психологов.

Клиент практического психолога как человек (взрослый или ребенок), который сообщает о себе психологическую информацию, будучи включенным в процесс ее получения.

Заказчик на работу практического психолога (педагог, родитель и т.д.) как человек, сообщающий психологическую информацию о клиенте, будучи отчужденным от нее. Взаимоотношения психолога и клиента (заказчика). Психолог как эксперт. Психолог как учитель. Психолог как консультант.

Выявление психологических характеристик конкретного человека, группы, выявление психологических причин, вызывающих трудности в их повседневной жизнедеятельности, оказание психологической помощи в преодолении этих трудностей, в решении клиентом различных психологических проблем как основные задачи деятельности практического психолога.

Основные этапы деятельности практического психолога: от получения и рассмотрения заказа до написания заключения. Права и обязанности практических психологов. Психодиагностика, психологическое просвещение, психокоррекция, психологическое консультирование как виды деятельности практических психологов.

19. Этические принципы в работе психолога.

Профессиональная этика. Правовой уровень рассмотрения этических проблем в психологии. Моральный уровень рассмотрения этических проблем в психологии. Нравственный уровень рассмотрения этических проблем в психологии.

Этический кодекс как ряд принципов и правил этического поведения, предназначенных для контроля за решениями и действиями профессионалов. Этические принципы как оценочные суждения позволяющие регламентировать и контролировать деятельность специалистов разных областей. Принцип конфиденциальности. Принцип не нанесения ущерба. Принцип компетентности психолога. Принцип беспристрастности психолога. Принцип профессиональной кооперации и др.

Этические проблемы в научно-исследовательской деятельности психолога. Проблема чрезмерного экспериментирования. Страх перед исследованием наиболее острых социально-психологических проблем. Проблема недобросовестности исследования. Некорректное соавторство и откровенный плагиат. Проблема «профессиональных секретов и др.

Основные этические проблемы и «соблазны» практической психологии. Проблема власти над сознанием клиента. Проблема самокрасования. «Соблазн» следования «методическим модам». Проблема платности психологических услуг. Проблема близких отношений психолога с клиентом и др.

20. Психолог как личность и профессионал.

Профессионально важные качества как индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения.

Профессиональная компетенция и профессиональная эрудиция как важнейшие качества психолога.

Профессионально-важные качества психолога-исследователя: спонтанная любознательность, способность длительное время заниматься решением все той же проблемы, сравнительно высокая степень научной одаренности, которая предполагает развитие памяти, творческого мышления, фантазии и наблюдательности и др.

Коммуникативные качества психолога, важные для его профессиональной деятельности: общительность, тактичность, вежливость, умение слушать и понять другого человека и др. Эмпатия и рефлексия как необходимые качества в работе практического психолога. Стремление к самосовершенствованию как качество психолога. Интеллигентность как возможный ориентир профессионального развития психолога.

Профессиональные деструкции психолога. Противопоказания для работы психологом.

21. Проблема соотношения обучения и развития.

Проблема соотношения обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии. Учёные, внесшие вклад в изучение данной проблемы (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский).

Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития. Первая теория: между обучением и развитием отсутствует связь (Ж.Пиаже, В.Штерн, А.Гезел, З.Фрейд). Вторая теория: обучение и развитие – тождественные процессы (У.Джемс, Э.Торндайк, Дж. Уотсон). Третья теория: между обучением и развитием существует тесная связь (К.Коффка, Г.С.Костюк, Н.А.Менчинская)

Концепция «зоны ближайшего развития» Л.С.Выготского. Уровни умственного развития ребёнка: уровень актуального развития и зона ближайшего развития.

Обученность и развитость как уровень актуального развития. Обучаемость и развиваемость как зона ближайшего развития. Обучаемость как способность к обучению. Её критерии.

Основные направления разработки проблемы обучения и развития в 40-60 гг. 20 века: Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов – изменение содержания образования, развивающее обучение; Занков Л.В. – усовершенствование методов обучения; Н.А.Менчинская, Д.Б.Богоявленский, Е.Н.Кабанова - Меллер – изменение способов умственной деятельности школьников; П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина – поэтапное формирование умственных действий; Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин – проблемное обучение.

22. Психология научения и учения.

Система деятельностей, в результате которых человек приобретает опыт: игра, труд, общение, преднамеренное познание. Соотношение понятий: научение, учение и обучение. Научение и обучение как понятия, относящиеся к человеку и животным. Учение как специфически человеческий вид деятельности. Трактовка понятия «научения» в зарубежной психологии (Дж. Уотсон, Б.Ф.Скиннер) и отечественной психологии (Маркова А.К., Талызина В.Ф., Ительсон Л.Б.)

Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Научение как понятие, обозначающее становление новых видов поведения. Отличие психологической трактовки «научения» от педагогической. Роль научения в ходе онтогенетического развития человека.

Теории научения. 1 гр. – теории зарубежной психологии: бихевиоризм (Дж. Уотсон), ассоцианизм, гештальтпсихология, необихевиоризм, женева школа психологии (Ж.Пиаже); 2 гр. – теории отечественных психологов (Маркова А.К., Ительсон Л.Б., Талызина В.Ф.)

Виды научения: условнорефлекторное, оперантное, викарное, вербальное. Механизмы научения: формирование ассоциаций, подражание, различение и обобщение, инсайт, творчество.

23. Психология младенчества и раннего детства. Кризис 3 лет.

Новорожденность, кризис новорожденности. Роль безусловных рефлексов в процессе адаптации к внешним условиям жизни. Биологическая беспомощность новорожденного и её значение для развития. Возникновение первых условных реакций у новорожденного. Первые формы взаимодействия новорожденного с взрослым.

Слуховое и зрительное сосредоточение. Комплекс оживления, его психологическое значение. Социальная ситуация развития и ведущий вид деятельности младенца. Непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослым. Предпосылки развития речи у младенцев, стадии развития речи. Особенности сенсомоторного развития в младенчестве.

Развитие восприятия и мышления младенца. Основные новообразования в младенчестве (базовое доверие к миру, потребность в общении со взрослым, автономная речь, мотивирующие представления) Кризис 1 года. Социальная ситуация и ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Познание мира вещей и предметно-орудийная деятельность. Основные достижения раннего возраста: овладение телом, речевое общение, развитие предметной деятельности. Когнитивное развитие в раннем возрасте, развитие восприятия.

Наглядно-действенное мышление. Зарождение самосознания и первичная самооценка в раннем возрасте. Эмоциональное и речевое развитие в раннем возрасте.

Личностное развитие и возникновение стремления к самостоятельности и потребности в достижении успехов.

Новообразования раннего детства: Я-сам, аффективное восприятие объектов и ситуаций, развитая активная речь, чувство автономности. Кризис 3 лет, причины его возникновения и его психологическое значение. Характеристики кризиса 3 лет (по Л.С.Выготскому): негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, деспотизм, обесценивание.

24. Психологические особенности развития дошкольника. Проблема готовности к школьному обучению.

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте, познание мира человеческих отношений. Игровая деятельность дошкольника как ведущий вид деятельности. Роль игры в психическом развитии дошкольника. Структура и виды детской игры. Этапы усложнения детской игры. Режиссёрская, ролевая, сюжетно-ролевая игра, игры с правилами. Вклад Д.Б. Эльконина в изучение детской игры. Развитие мышления дошкольника. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Эгоцентризм детского мышления. Феномены Пиаже. Развитие восприятия, памяти, воображения дошкольника. Развитие мотивов поведения в дошкольном возрасте. Появление соподчинения мотивов. Особенности формирования самосознания дошкольника. Развитие личности дошкольника. Речевое и эмоциональное развитие в дошкольном возрасте. Механизм эмоционального предвосхищения. Взаимоотношения дошкольника со взрослыми и сверстниками. Психологические новообразования в дошкольном возрасте: соподчинение мотивов, самосознание, сформированная речь, наглядно-образное мышление, произвольная память, эмоциональная регуляция поведения и т.д.

Проблема обучения детей с 6 лет. Основные подходы к проблеме психологической готовности к школьному обучению в отечественной психологии. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет. Формирование новой внутренней позиции школьника. Интеллектуальная, волевая и личностная готовность к обучению в школе.

Кризис 7 лет, причины его возникновения. Основные симптомы кризиса. Дифференциация внутренней и внешней стороны личности ребёнка.

25. Психология младшего школьного возраста.

Социальная ситуация развития ребенка младшего школьного возраста: социальный статус школьника, ситуация обучения. Проблема смены места ребенка в системе общественных отношений. Изменение объективных условий (социальной ситуации) психического развития с приходом в школу. Учебная деятельность – ведущая деятельность в младшем школьном возрасте. Мотивы учения. Обучение и воспитание в школе как основное условие психического развития младших школьников. Структура учебной деятельности: мотивация, учебная задача, учебные операции, контроль, оценка.

Превращение познавательных процессов из произвольных в произвольно регулируемые. Мышление как доминирующая психическая функция. Развитие словесно-логического мышления. Начало становления теоретического мышления в процессе развивающего обучения. Особенности становления самооценки младшего школьника.

Развитие самосознания. Особенности отношений младшего школьника со сверстниками и взрослыми. Авторитет учителя. Влияние личности учителя на формирование стиля учебной деятельности младшего школьника. Основные новообразования младшего школьного возраста: чувство компетентности, произвольность поведения, внутренний план действий, адекватная самооценка, самоконтроль, рефлексия.

26. Психология подросткового возраста

Анатомо-физиологические предпосылки перехода к подростковому возрасту. Формирование нового образа физического «Я». Кризис подросткового возраста, внутренние и внешние предпосылки его возникновения. Конфликты в подростковом возрасте. Теоретические подходы к проблеме кризиса в подростковом возрасте (Ст. Холл, Э.Шпрангер, Ш. Бюлер, Э.Штерн, Л.С.Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, В.С. Мухина)

Развитие психических функций, теоретическое мышление подростка. Учебная деятельность подростка. Умение оперировать гипотезами, решать интеллектуальные задачи. Интеллектуализация восприятия и памяти. Сближение воображения с теоретическим мышлением (возникновение творческих импульсов). Развитие самосознания у подростка: чувство взрослости и Я-концепция. Сфера интересов подростка.

Подростковые увлечения: интеллектуально-эстетические, телесно-мануальные, эгоцентрические, информативно-коммуникативные и др. Интимно-личностное общение как ведущий вид общения подростка. Особенности подростковой дружбы. Личностная нестабильность и подростковые проблемы. Половая идентификация. Становление самоуправления, самоконтроля. Проблема развития волевых качеств личности в подростковом возрасте. Неустойчивость самооценки подростка. Психолого-педагогическая помощь подросткам с различными типами нарушения поведения. Основные новообразования подросткового возраста: чувство взрослости, Я-концепция, теоретическое мышление.

27. Психологические особенности периода юношества.

Общая психологическая характеристика старшего школьного возраста (ранняя юность). Социальная ситуация развития: первоначальный выбор жизненного пути. Профессиональное самоопределение как ведущий вид деятельности. Пути развития мировоззрения в ранней юности. Открытие своего внутреннего мира. Самосознание и образ-Я юноши. Особенности познавательной сферы юноши. Понимание необходимости учебы. Стабилизация личности в период юности. Нравственная устойчивость. Кризис 17 лет, причины его возникновения. Основные новообразования: самоопределение, дифференциация способностей, ориентация на будущее, мировоззрение, нравственная устойчивость поведения.

Психология поздней юности, молодость

Основные варианты выбора жизненного пути в период поздней юности. Психологические особенности юношей-студентов. Психосексуальное развитие и взаимоотношения полов в юности. Особенности юношеской дружбы. Стабилизация личности и самоопределение. Юношеский максимализм. Молодость. Условия развития. Первоначальное овладение выбранной профессией и создание семьи как главные стороны жизни в период молодости. Кризис 30 лет как проблема смысла жизни. Причины его возникновения и пути выхода.

28. Психологические закономерности аномального развития детей.

Происхождение терминов дизонтогенез и дизонтогенез: понятие нормы и патологии, здоровья и болезни, основные категории аномального развития (аномальный ребенок, дефект, дезонтогенез, компенсация, коррекция, регресс, ретардация, асинхрония, патологическая акселерация). Психологические параметры психического дизонтогенеза по В.В. Лебединскому (локализация нарушения, время поражения, первичный и вторичный дефект и их соотношение, межфункциональные связи). Современные представления об

общности нормального и отклоняющегося развития (неравномерность, поэтапность, зависимость от специального обучения, воспитания и общения со взрослым, формирование психики в различных видах деятельности, наличие сензитивных периодов развития, зоны актуального и ближайшего развития).

Общие закономерности аномального развития (снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, нарушение словесного опосредования при образовании новых связей, замедление процесса формирования понятий) и специфические закономерности нарушенного развития (связанные с поражением разных анализаторов, или нарушения развития вследствие органических поражений центральной нервной системы либо свойственные одному конкретному дефекту). Фундаментальные исследования закономерностей аномального развития Г.Я. Трошина, Л.С. Выготского, А.Л. Лурия, М.С. Певзнер, Ж.И. Шиф и пр.

Причины нарушений развития у детей и их классификация (врожденные и приобретенные, эндогенные и экзогенные, пренатальные, натальные, и постнатальные и пр.). Депривационные феномены как причина и следствие нарушенного развития. Зарубежные работы в области учения о нарушенном развитии и дефекте (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, и пр.). Эволюция психологического изучения дефекта в трудах Д. И. Азбукина, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Е. В. Герье, А. Н. Граборов, А. С. Грибоедова, Л. В. Занкова, В. П. Кащенко, Г. И. Россомо, Н. В. Чехова (умственно отсталые дети и подростки); Д. В. Фельдберга, Ф. А. Рау, Н. А. Рау, И. А. Васильева, Е. Ф. Заморенко, Н. М. Лаговского, С. С. Преображенского (глухие и слабослышащие); Ю. Д. Жаренцевой, Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, А. С. Ганжий (слепые и слабовидящие).

Вклад Л.С. Выготского в специальную детскую психологию и дефектологию (учение о системном строении дефекта: единство биологического и социального (при преобладающей роли социального) в понятии «дефект»; дефект и возможность его компенсации и сверхкомпенсации; положение о единстве законов развития нормальных и аномальных детей; положение о качественном своеобразии в развитии аномального ребенка; положение о неравномерности и избирательности недоразвития интеллекта (при умственной отсталости); о единстве недоразвития интеллекта и аффекта (при умственной отсталости).

29. Современная система образовательных услуг для детей с нарушениями в развитии.

Этапы эволюции отношения к детям с нарушениями в развитии (осознание необходимости заботиться о лицах с отклонениями в развитии, признание целесообразности обучения детей с сенсорными нарушениями, осознание необходимости организации системы специального образования, осознание необходимости обучения всех детей с отклонениями в развитии, от "институализации" к интеграции).

Становление системы помощи детям с нарушениями развития за рубежом (три направления помощи детям с нарушениями в развитии, возникновение первых специальных школ в Западной Европе, опыт Германии и Франции помощи лицам с проблемами в развитии, появление декларации прав человека как новый взгляд на лиц с отклонениями в развитии) и в России (отношение и помощь больным детям на Древней Руси, первые законодательные акты в отношении аномальных людей XVI-XVII вв., монастырские богадельни, преобразования Петра I и Екатерины II, первые организованные попытки обучения и воспитания различных категорий аномальных детей и подростков в России второй половины XVIII столетия, первые попытки обучения отдельных категорий детей в XVIII веке, первые школы и «училища» для различных категорий аномальных детей середины XIX, начала XX столетия), постреволюционные изменения в коррекционном образовании (закладка теоретических основ

специального образования; создание сети государственных специальных школ для детей с отклонениями в развитии, разработка содержания обучения и воспитания разных категорий аномальных детей и подростков), оформление специального образования в систему к концу 20-х – началу 30-х годов XX столетия, появление первых законодательных актов, регулирующих деятельность специальных учреждений, формирование комплексного медико-психолого-педагогического подхода в классических трудах отечественных ученых дефектологов, послевоенный период развития специального образования и его наибольшее развития в 60-80 гг. XX столетия, современный этап). Современная система специализированной коррекционной помощи детям с нарушениями развития (медико-социально-педагогический патронаж, психолого-медико-педагогические комиссии и консилиумы, психолого-медико-социальные центры, диагностические и реабилитационные центры, логопункты, службы раннего и домашнего обучения, специальные коррекционные образовательные учреждения). Виды коррекционных образовательных учреждений (школы I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII видов) их ступени (дошкольное, школьное, профессиональное). Положение специального образования в Приднестровье (государственные и муниципальные учреждения: специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения, организации дошкольного образования компенсирующего вида, специальные (коррекционные) детские сады, группы и классы интегрированного и компенсирующего обучения в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях, логопедические пункты).

30. Классификация нарушений психического развития у детей и подростков.

Классификации нарушений развития у детей: по времени возникновения, по обратимости возникающих при нарушении изменений, по этиологическому принципу, клинический подход к классификации (ретардация и асинхрония), классификация по В.В. Ковалеву (эволютивный или непроецессуальный психический дизонтогенез и проецессуальный психических дизонтогенез), нейропсихологическая классификация по А.В. Семенович, психологическая классификация, психологические классификации (нарушения в области психических процессов и состояний и в сфере свойств личности: расстройства в мотивационно-потребностной сфере и в операциональной, классификации согласно типу дефекта), классификация Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, классификации В.А. Лапшина и Б.П. Пузанова, классификация Г.Н. Коберник и В.Н. Синева; классификация нарушенного развития по В.В. Лебединскому (психическое недоразвитие, задержанное психическое развитие, поврежденное психическое развитие у детей); классификация психических расстройств и нарушений развития по МКБ-10 (F00-F09) Органические, включая симптоматические, психические расстройства; F10-F19 Психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ; F20-F29 Шизофрения, шизотипическое и бредовые расстройства; F30-F39 (Аффективные) расстройства настроения; F40-F48 Невротические связанные со стрессом и соматоформные расстройства; F50-F59 Поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами; F70-F79 Умственная отсталость; F80-F89 Расстройства психологического развития; F90-F98 Поведенческие расстройства детского и подросткового возраста), классификация по ДСМ – 5 (Расстройства нейроразвития; расстройства шизофренического спектра и иные психотические расстройства; биполярное и аналогичные расстройства; депрессивные расстройства; тревожные расстройства; обсессивно-компульсивное и аналогичные расстройства; расстройства, обусловленные воздействием травмы и стрессоров; диссоциативные расстройства; расстройство с соматическими симптомами и аналогичные расстройства; расстройства,

связанные с едой и питанием; расстройства сна и бодрствования; расстройства поведения и импульсного контроля; расстройства, связанные с психоактивными веществами и аддикцией).

Структура нарушенного развития и особенности развития у детей с нарушениями интеллектуального развития; особенности развития детей с психическим недоразвитием и задержкой психического развития. Механизмы формирования системных нарушений в психическом развитии. Структура дефекта и особенности развития у детей с нарушениями сенсорной сферы и нарушениями опорно-двигательного аппарата: дети с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Структура дефекта и особенности развития у детей с нарушениями эмоционально-волевого развития: дети с ранним детским аутизмом, нарушениями личности и поведения.

31. Направления и нормативное обеспечение психолого-педагогической помощи детям с нарушениями развития и семьям, воспитывающих нетипичных детей.

Нормативно-правовые акты, регламентирующие специальную психолого-педагогическую помощь: международные нормативно-правовые документы (декларация о правах человека, конвенция о защите прав ребенка, декларация о правах инвалидов, декларация о правах умственно отсталых лиц); нормативно-правовые акты ПМР (законы ПМР «Об основных гарантиях прав ребенка», «Об образовании», «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», «О социальной защите инвалидов», «О дошкольном образовании», «Об утверждении государственной целевой программы «О профилактике детской инвалидности и реабилитации детей-инвалидов в ПМР», постановления «Об утверждении Типового положения «О дошкольном диагностической коррекционном центре (ДЦКЦ)», «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии», приказы «Об утверждении Типовых положений «О специальном образовательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением» и «О специализированном учреждении для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации», «Об утверждении положения «О классах (группах) коррекционно-развивающего обучения в образовательных учреждениях», «Об утверждении Типовых штатов административного, педагогического, учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала в специальных (коррекционных) учреждениях для обучающихся (воспитанников) с отклонениями в развитии», «О введении в действие Инструктивно-методического письма «Об обучении лиц (детей) с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях»; базисные учебно-развивающие планы специальных (коррекционных) организаций образования, группы для детей с нарушениями в развитии (дошкольный возраст), «Об утверждении Типового положения «О центре социально-психологической реабилитации для детей-инвалидов», «Об утверждении Положения «О классах компенсирующего обучения в организациях общего образования «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии», «Об утверждении Типового положения о специальной (коррекционной) образовательной организации для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья».

Типовое положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме организаций образования ПМР. Цель и задачи ПМПК. Состав, время проведения и содержание работы ПМПК. Алгоритм проведения. Сопроводительная документация ребенка, направляемого на ПМПК. Схема психологической помощи семьям, воспитывающих детей с нарушениями в развитии (анализ жалоб родителей и внутрисемейной ситуации; комплексное медико-психолого-педагогическое исследование ребенка для постановки диагноза и установления психологической структуры дефекта; психолого-педагогическое консультирование всех

членов семьи. Методы специфичные для изучения семей, воспитывающих аномальных детей: беседа – интервью (интервью по генотипу, интервью – прослеживание последовательностей взаимодействия, циркулярное интервью, оценочные интервью), проективные и рисуночные тесты, личностные опросники, анализ истории жизни аномального ребенка, анализ истории жизни с нетипичным ребенком.

Характерологические психологических типов родителей, воспитывающих аномальных детей. Искажения поведения родителей нетипичных детей. Психологическое консультирование детей с отклонениями в развитии и семей, воспитывающих нетипичных детей: принципы психологического консультирования семей, воспитывающих нетипичных детей (облюдение интересов консультируемого ребенка, щадящая форма сообщения диагноза, поставленного ребенку, коллективное консультирование семьи, которому предшествует индивидуальное консультирование ее членов с соблюдением тайны индивидуального консультирования) психологическая коррекция отношения к аномальным детям, психологическая коррекция внутрисемейных отношений. Факторы эффективности психологического консультирования семей аномальных детей. Формы (индивидуальная и групповая; общая, частичная и специальная) и специфика выбора методов и приемов психокоррекции аномальных детей (структура дефекта у детей, язык общения психолога и аномального ребенка). Модели психокоррекции детей с нарушениями в развитии по А.А. Осиповой (общая, типовая и индивидуальная модель). Направления психокоррекционной помощи детям с нарушениями в развитии: коррекция эмоционального развития ребенка, коррекция сенсорно-перцептивной и интеллектуальной деятельности, психологическая коррекция поведения, коррекция развития личности. Специфика и методы психотерапии аномальных детей: пет-терапия (иппотерапия, канистерапия, дельфинотерапия, фелинотерапия и пр.); игротерапия, сказкатерапия и пр.

32. Психологическая служба как отрасль прикладной психологии.

Психологическая служба в образовании (ПСО) – интегральное явление, единство четырех аспектов: научного, прикладного, практического и организационного. Главная цель – обеспечение психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста. Понятие психологического и психического здоровья. Введение термина «Психическое здоровье» в 1979г. Всемирной Организацией Здоровья (ВОЗ). Проблемы психического здоровья детей в ряде работ медицинского характера (М. М. Кабанов, А.И. Захаров, Д.Р. Исаев). Психическое здоровье и его соотношение с переживанием психического комфорта и психического дискомфорта. Основа психологического здоровья – полноценное психическое здоровье ребенка на всех этапах онтогенеза. Понятие психологического здоровья. Взаимосвязь психического и психологического здоровья.

Основные задачи психологической службы в образовании. Основное средство достижения главной цели ПСО – создание и соблюдение психолого-педагогических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.

Теоретические основания психологической службы образования. Научное основание концепции ПСО. Фундаментальные теоретические положения о развитии и социальной природе психики человека: психика человека как продукт; развитие психики в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин).

Основное условие психического развития ребенка – его собственная деятельность (А.Н. Леонтьев). Общение со взрослым (Лисица М.И., 1986г.), его роль в жизни ребенка.

Соотношение обучения и развития. Зона ближайшего и актуального развития (Л.С. Выготский). Ведущая роль обучения в психическом развитии ребенка на всех возрастных этапах (Блонский П.П., 1935; Выготский Л.С., 1983; Давыдов В.В., 1977; Занков Л.В., 1949; Смирнов А.А., 1966; Рубинштейн С.Л., 1946; Эльконин Д.Б., 1974, и др.). Своеобразие и специфика этапов возрастного развития ребенка. Сензитивные периоды в развитии личности (Л.С. Выготский). Теория критических периодов детского развития (Л.С. Выготский).

Актуальное и перспективное направления в деятельности ПСО. Три звена в структуре психологической службы: практический психолог в образовательном учреждении и его функции, кабинет психологической службы и его функции, центр психологической службы и его функции.

33. Становление психологической службы в системе образования за рубежом и в России.

Психологическая служба за рубежом. Развитие психологической службы в США, ее основные функции, главная задача. Батарей тестов как основной инструмент деятельности психологической службы с 1945г. по 1960г. Создание профессиональной организации школьных психологов в 60 – х годах. Организация Национальной ассоциации школьных психологов (NASP) в 80 – х. годах. Три уровня функционирования психологической службы. Положения, цель, задачи школьной психологической службы согласно «Руководство Национальной ассоциации школьных психологов по обеспечению психологической службы в школах».

Психологическая служба во Франции. Вклад А. Бине в развитие школьной психологической службы. Открытие первой во Франции профессиональной школьной психологической службы в 1909г. Вклад А. Валлона в понимание цели школьной психологической службы. Приостановление деятельности психологической службы в связи с изменением политики в образовании в 50 - 60 – х. Открытие четырех психологических центров в Париже, Бордо, Гренобле, Безансоне, и их задачи. Группы психолого-педагогической помощи, их состав, задачи. С середины 80-х годов – новый этап в развитии практической школьной психологии во Франции.

Опыт организации и деятельности школьной психологической службы в странах Восточной Европы. Задачи и функционирование психологической службы в школе (психолого-педагогические районные или областные центры или консультации). Разработка положения о консультации по вопросам воспитания (ЧСФР 1980г.). Издание инструкции для консультации по вопросам воспитания в Венгрии (ее основное содержание, доминирующая функция школьного психолога, круг проблем, решаемых консультациями и центрами).

Практическая психология образования в России. Связь практического использования психологии с педологией в обучении и воспитании детей. (И.А. Арямов – определение педологии). Особенности развития в 30-60 годы (Н.К. Крупская, К.Н. Корнилов, Л.С. Выготский, М.Я. Басов и др.). Вклад П.П. Блонского, Л.С. Выготского в изучение проблем детской психологии.

В конце 60 – х годов – возобновление активного поиска форм практического участия психологов в работе школы. Сначала 80 – х годов – интенсивное становление психологической службы в системе образования. Вклад А.Г. Асмолова, Ю.К. Бабанского, А.А. Бодалева, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, Н.Г. Салминой, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина и др. в развитие школьной психологической службы.

Значение «круглого стола» «Психологическая служба в школе» (1983г.). Цель Всесоюзной конференции психологов в Таллине (1983г.) вопросы, обсуждавшиеся в ходе

работы секции «Психологическая служба в школе», которая была организована в рамках I Всесоюзной конференции по вопросам психологической службы в СССР (1984 г., г. Москва).

Многолетний (1981 – 1988 гг.) эксперимент по введению в школы г. Москвы должности практического психолога – существенный этап развития школьной психологической службы. Цель эксперимента, результаты (разработано Положение о ПСНО в 1980 г.).

Значение Всесоюзной конференции «Научно – практические проблемы школьной психологической службы» (1987г.) Значение выхода Постановления Государственного комитета СССР по образованию (1988г.) в определении правовой основы деятельности школьного психолога. Изменение названия службы – не школьная психологическая служба, а психологическая служба в образовании (или практическая психология образования) в связи с расширением сферы деятельности детского практического психолога.

34. Концепции психологической службы образовательного учреждения.

Принципы работы практического психолога образования. Его права и обязанности. Требования к личности психолога в системе образования. Психограмма профессии (психолог) включающая личностные особенности и профессиональные умения. Общие принципы (беспристрастности, компетентности, честности и искренности, гуманности, уважения достоинства и неприкосновенности личности, «не навреди», анонимности и пр.) и правила работы психолога (правило безопасности для испытуемого применяемых методик, правило сотрудничества, правило кодирования сведений психологического характера и пр.). Индивидуальный подход – основной принцип деятельности школьного психолога. Права и обязанности психолога образования.

Принципы организации службы практической психологии образования. Модели психологической службы. Основные организационные принципы: многообразие форм и методов работы; нравственность и экологичность; преемственность; самоактивизация, профессиональное содружество; гибкость, готовность к разумному компромиссу, выделение приоритетов на работе; двойственный оптимизм; взаимосвязь принципов (системность).

Модели психологической службы. В настоящее время реализуются различные модели психологической службы в образовании. Так, В.Э. Пахальян выделяет следующие:

1. Служба сопровождения (М. Битянова, А. Деркач, В. Мухина).
2. Служба поддержки образования. (Создание целостной системы психологического обеспечения развивающего образования, которая в качестве основных своих составляющих должна включать: разработку научно обоснованных концепций и программ обучения; междисциплинарное проектирование новых детоцентрических моделей содержания образования, создание принципиально новых моделей подготовки психологов.)
3. Служба обеспечения учебно-воспитательного процесса в школе. (Научно-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в школе, т.е. организация, построение и проведение этого процесса на основе современных психолого-педагогических теорий воспитания и развития личности учащихся).
4. Служба содействия (К.Гуревич, И.Дубровина). Содействие администрации и педагогическим коллективам ОУ всех типов в создании социальной ситуации развития. Содействие в приобретении учащимися, воспитанниками ОУ психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни и т.д.)
5. Служба психологического здоровья (И.В.Дубровина)

М. Сарган называет еще: - модель мониторинга образовательного процесса с целью обеспечения грамотных управленческих решений (Самарская область); - комплексную помощь различных специалистов в профилактике и преодолении трудностей (Петербургская модель сопровождения); - защита интересов ребенка, его уникальности и индивидуальности (по А.Г. Асмолову – психолог - специалист по неодинаковости); воспитательный процесс (Л.М. Фридман, В.А. Иванников)

Разнообразие моделей психологической службы с одной стороны свидетельствует о том, что еще идет процесс становления службы, с другой стороны, выявляет проблему: отсутствие согласия в определении предназначения психологической службы.

Социально-этические аспекты работы психолога образования. Этический кодекс психолога. Общие принципы этических стандартов психолога. Деятельность психолога направлена на достижение гуманных и социальных целей. Психология как профессия управляется принципами, общими для всех профессиональных этик. Психологи не должны принимать участия или способствовать разработке методов, направленных против свободы индивида и его физической или психологической неприкосновенности. Все психологи должны информировать свои профессиональные объединения о нарушениях прав человека. Психологи должны знать религиозные и моральные убеждения своих клиентов и учитывать их при опросе, необходимом при профессиональном вмешательстве.

35. Основные принципы и модели деятельности психолога образования.

Модели деятельности школьного психолога. Три основные идеи, лежащие в основе модели школьной психологической деятельности: 1) суть психологической деятельности – в научно-методическом руководстве учебно-воспитательным процессом в школе; 2) смысл деятельности школьного психолога – в оказании помощи детям, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы, выявлении и профилактике этих трудностей; 3) суть школьной психологической деятельности – в сопровождении ребенка в процессе всего школьного обучения (Битянова М.Р.). Понятие психолого-педагогического сопровождения как системы профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально – психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Объект и предмет школьной психологической практики. Метод работы психолога образования – сопровождение, содержание этой работы. Три обязательных взаимосвязанных компонента в деятельности психолога: систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения; создание социально – психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения; создание специальных социально – психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Сопровождение как центральный теоретический принцип, позволяющий определиться в проблеме профессиональных обязанностей и «табу» психолога образования (ограничение сферы деятельности специалиста системой внутришкольных отношений и взаимодействий ребенка и подростка). Семья в сфере профессиональной деятельности психолога. Ограничения в направлениях работы с педагогами и педагогическим коллективом. Авторская модель деятельности психолога (Битянова М. Р.).

Планирование психолого-педагогического сопровождения, основные подходы. Положение о психологической службе образовательного учреждения. Цели и задачи. Функции психологической службы образовательного учреждения, направления работы. Документация

психологической службы образовательного учреждения: нормативно-правовая документация (нормативные документы, определяющие профессиональную деятельность школьного психолога в образовании); организационно-методическая документация (рабочий план деятельности школьного психолога в течение учебного года (перспективный и календарный планы, их содержание); циклограмма работы кабинета психолога на неделю (месяц) и др.); специальная документация (психодиагностическая документация, краткие планы проводимых занятий и др.). Кабинет психолога. Организация рабочего времени, составление годового плана работы и аналитического отчета.

36. Организация и развитие различных видов деятельности психолога образования.

Психологическое просвещение как вид деятельности психолога образования. Понятие психологического просвещения, его задачи. Формы психологического просвещения. Психологическое просвещение школьников, педагогов, родителей.

Психологическая профилактика в общеобразовательном учреждении: задачи, уровни, содержание. Психодиагностика как основа практической деятельности психолога. Современное понятие психодиагностики (К.М. Гуревич, А.Ф. Ануфриев). Другие подходы в понимании психологической диагностики (Е.А. Климов, А.А. Бодалев, В.В. Столин). Понятие термина «психологический диагноз» и его отличие от медицинского диагноза. Выделение психологических признаков для диагностирования; выбор методов, с помощью которых эти признаки можно диагностировать. Прогностичность психологического диагноза как один из ведущих показателей. Единство диагностики и коррекции.

Принципы построения и организация психодиагностической деятельности школьного психолога. Употребление термина «диагноз» в школьной психодиагностике в широком и узком смысле. Существенные признаки школьной психодиагностики: понятие «возрастной нормы развития», «недостатки в развитии», «отклонения», «дисгармонии развития», «нарушения развития», «деформация развития».

Процесс постановки психологического диагноза может быть представлен как построение и проверка соответствующей гипотезы, получение определенного обобщения из наблюдаемого фактологического материала. Этапы в структуре процесса постановки психологического диагноза (Ю.З. Гильбух, А.Ф. Ануфриев).

Психодиагностограмма – специальный документ, в котором осуществляется фиксация данных полученных в процессе постановки психологического диагноза, документ - в котором отражаются выбор и проверка той или иной гипотезы в отношении причин, вызвавших данный недостаток.

Основные задачи психодиагностического обследования детей и подростков. Методы психодиагностики. Обоснование выбора методов, обеспечивающих эффективность психодиагностического исследования.

Получение психологической информации в работе психодиагноста и ее использование. Взаимодействие клиента и психолога в ситуации экспертизы и в ситуации оказания психологической помощи. Учет факторов риска в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте для повышения эффективности диагностики.

Понятие прогностического диагноза по психологической информации. Благоприятные прогностические факторы в дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте.

Психологическое консультирование в деятельности психолога образования. Понятие психологического консультирования (Алешина Ю.Е. 1993 г; Абрамова Г.С. 1996 г.). Критерии эффективности этого вида профессиональной деятельности психолога (шкала

соответствия/несоответствия работы психолога задачам другого человека). Опора психолога на различные теории и методические подходы в психологическом консультировании: З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Берн, А. Бандура, А. Эллис, К. Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз, Дж. Морено.

Принципы профессионального консультирования: доброжелательное, безупречное отношение к клиенту; запрет давать советы; анонимность; разграничение профессиональных и личностных отношений; включенность клиента в процесс консультирования.

Цель, задачи, результат профессионального консультирования. Позиции (равенства, сверху, снизу) психолога в процессе консультирования.

Индивидуальная и групповая форма проведения психологического консультирования, их специфика. Виды психологического консультирования и их специфика (возрастно-психологическое, профессиональное, психолого-педагогическое, кризисное и др.) Алгоритм возрастно-психологического консультирования. Специфика индивидуального психологического консультирования: основной метод – интервью, основные этапы консультирования, задачи, решаемые на разных этапах консультирования.

Консультирование и просвещение школьников. Консультирование и просвещение педагогов. Просвещение родителей.

Психологическая коррекция как направление деятельности психолога образования. Понятие психокоррекции. Дифференциация коррекции нормального и аномального развития. Определение нормы психического развития по трем уровням анализа этой категории: нейропсихологический, общепсихологический и возрастно-психологический. Выбор целей и направленности коррекции определяется тремя основными принципами: принцип нормативности развития, принцип «сверху вниз» принцип системности развития психической деятельности.

Тактика коррекционной работы. Содержание и методы психокоррекционной работы. Понятие объекта и предмета психокоррекции. Выбор методов психокоррекционной работы в соответствии с состоянием объекта и состоянием предмета коррекции. Группы методов (Гройсман А.Л., 1987г.): по физиологическому статусу мозга по характеру и направленности воздействия, по числу участников, по принципу воздействия, по использованию средств искусства.

Развивающая и психокоррекционная работа в практике школы (трудности детей и пути психокоррекции). Основные формы психокоррекционной работы с детьми и подростками: игровая коррекция поведения, игротерапия, арттерапия, поведенческая терапия, группы личностного роста. Седлально – диспетчерская деятельность. Основные функции психолога в данном направлении.

37. Содержание и формы работы психолога в системе образования.

Организация работы с учащимися и воспитанниками. Особенности психологической работы с детьми дошкольного возраста. Психологическое сопровождение естественного развития дошкольника. Основные задачи психолога, работающего с детьми дошкольного возраста. Психогимнастика как форма психологической помощи детям дошкольного возраста. Развитие умений детей дошкольного возраста в двигательной, эмоциональной сфере, в сфере общения, в поведении. Коррекция эффективного поведения детей с помощью сюжетно-ролевых, режиссерских и творческих игр. Коррекция межличностного взаимодействия в группах детского сада.

Особенности работы психолога с младшими школьниками. Младший школьный возраст как объект психологической помощи. Готовность ребенка к школьному обучению

(параметры: планирование, контроль, мотивация учения, уровень развития интеллекта.) Карта – характеристика готовности ребенка к началу школьного обучения (параметры: психологическая и социальная готовность к школе, развитие школьно-значимых психофизиологических функций; развитие познавательной деятельности, состояние здоровья).

Мотивация учения и адаптация ребенка в школе. Понятие мотивации учения и способы изучения школьной мотивации учащихся начальных классов. Понятие «школьная адаптация», «школьная дезадаптация». Причины школьной дезадаптации. Понятие страха, тревоги. Возрастные страхи, невротические страхи. Методы выявления страхов младших школьников. Коррекция школьных страхов и тревожности младших школьников.

Восстановление запущенного младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения.

Технологии работы психолога с подростками в школе. Психические новообразования и трудности подросткового возраста. Психологические проблемы отрочества как пубертатного периода развития: созревание организма; функциональные возможности и состояния; развитие моторной и речевой сферы; самооценка внешности, физическое Я; сексуальное развитие.

Технология психологической работы с подростками в школе. Задачи психологической работы с подростками в школе и средства решения этих задач. Организационные вопросы психологической работы. Диагностические процедуры. Тренинг с подростками. Консультативно-методическая работа. Профориентационная работа.

Подростки «группы риска». Групповая психотерапия как эффективный способ коррекции акцентуации характера у подростков (Вариант В.И. Гарбузова, 1994г.). Психологическое сопровождение акцентуированных подростков.

Методические подходы в решении психологических проблем учащихся старших классов. Юность и её психологические проблемы. Ценность ранней юности и задачи развития. Проблемы личностного развития на разных этапах раннего юношеского возраста. Временная перспектива будущего и профессиональное самоопределение. Юноши и девушки «группы риска».

Взаимодействие психолога с родителями учащихся и воспитанников образовательных учреждений. Актуальные вопросы организации работы с родителями. Основные психологические концепции и модели воспитания родителей (А. Адлер, Б. Скиннер, Т. Гордон, М. Джеймс и Д. Джонгард, Х. Джинот, И.В.Гребенников). Диагностика семьи и семейного воспитания. Анализ потребностей родителей в психолого-педагогической подготовке. Диагностическая карта родителей. Общая схема диагностического процесса в работе с семьей. Модели помощи современной семье (педагогическая, диагностическая, социальная, медицинская, психологическая).

Взаимодействие психолога с администрацией и педагогическим коллективом образовательного учреждения. Взаимодействие психолога с администрацией ОУ. Педагогический коллектив в аспекте психологической помощи. Особенности педагогического коллектива, его диагностика и пути развития. Психологический портрет педагога в аспекте психологической помощи (ценностный, реалистический, творческий, гедонистический).

Психологические аспекты педагогической экспертизы профессиональной компетентности педагогов. Психологические показатели эффективности труда учителя (по А.К. Марковой). Психологический анализ конкретных видов работы педагога с детьми:

психологический анализ урока; психологический анализ воспитательной деятельности. Психологические методы повышения профессиональной эффективности педагога.

Основные формы работы практического психолога: консультативная беседа, урок психологии, психолого-педагогический консилиум, тренинг.

Консультативная беседа. Цели консультативной беседы, ее элементы. Степень стандартизации и управляемости консультативной беседы. Специфика консультативной беседы с детьми и со взрослыми. Вопрос — основной элемент консультативной беседы. Три типа вопросов 1) прямые; 2) косвенные; 3) проективные.

Организация и проведение психолого-педагогического консилиума. Основные задачи и принципы организации работы консилиума. Консилиум как самостоятельная форма коллективной мыслительной деятельности со специфическим кругом диагностико-воспитательных задач. Диагностическая, воспитательная и реабилитирующая функции консилиума. Состав консилиума. Основные этапы работы и их содержание. Документация консилиума и её содержание. Круг проблем, рассматриваемых психолого-педагогическим консилиумом.

Урок психологии. Значение урока психологии в школе. Рекомендуемые формы проведения урока психологии. Роль преподавателя психологии и его функции. Содержание урока психологии.

Тренинг. Социально-психологический тренинг, его цели, особенности и условия проведения. Требования, предъявляемые к психологу, ведущему Т-группы. Достижения и проблемы современной психологической службы образования. Перспективы развития психологической службы образования.

38. Методы психолого-педагогического исследования. Экспериментально-генетический метод исследования психического развития.

Общее понятие психолого-педагогического исследования. Классификация методов психолого-педагогического исследования по Б.Г. Ананьеву:

- Организационные методы;
- Эмпирические методы;
- Методы по способу обработки данных;
- Интерпретационные методы.

Экспериментально-генетический метод исследования психического развития с его связь с культурно-исторической теорией развития высших психических функций. (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Психолого-педагогический эксперимент (формирующий эксперимент) как метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Этапы: констатирующий, формирующий, контрольный.

Схемы проведения психолого-педагогического эксперимента: 1) с участием 2 групп — контрольной и экспериментальной; 2) с участием только одной группы, которая выступает в качестве контрольной и экспериментальной; 3) с частичным использованием контрольной группы.

39. Психологические основы воспитания

Воспитание как процесс, посредством которого осуществляются позитивные изменения личностей субъектов педагогического взаимодействия. Психологические основы методов воспитания. Воспитание как влияние на личность ребёнка. Основные способы влияния: внушение, убеждение, заражение, подражание. Средства воспитания

как способы психологического воздействия, направленные на изменение личности и поведения человека.

Особое воспитательное значение различных способов психотерапевтического воздействия, его виды и возможности. Самовоспитание как деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями. Основные методы самовоспитания: самопознание (самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение), самообладание (самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самопринуждение), самостимулирование (самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самопоказание, самоограничение).

Воспитание как изменение социальных установок. Психологические особенности воспитательных воздействий на различных возрастных этапах развития ребёнка. Психология воспитания в младенческом и раннем возрасте (начало формирования социально-важных качеств личности). Психологические основы воспитания в дошкольном и мл. школьном возрасте (становление характера ребёнка, воспитание в домашнем труде, играх, учении). Психология воспитания подростков и юношей (воспитание старшеклассников в школе, воспитание в общении со сверстниками и взрослыми, воспитание через средства массовой информации и культуры, самовоспитание подростков и юношей).

40. Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Педагогическое общение. Профессионально важные качества педагогического общения. Основные области затруднений в педагогическом общении. Пути преодоления барьеров в педагогическом общении. Механизмы межличностного восприятия учителем ученика: идентификация, проецирование, децентрация, эмпатия, рефлексия, стереотипизация. Проблемы профессионально-психологической компетенции и профессионально-личностного роста учителя. Организация психологического самообразования педагога. Психология педагогической саморегуляции.

Психология руководства детскими группами и коллективами. Руководство детскими группами и коллективами. Обучение детей общению и взаимодействию с людьми. Управление межличностными отношениями в детских группах и коллективах. Формирование умения устанавливать и поддерживать личные контакты со сверстниками. Психологические особенности организации детской групповой деятельности. Развитие личности в детских группах и коллективах. Психологические основы управления педагогическим коллективом.

Стили управления педагогическим коллективом. Психология организации работы педагогического коллектива. Основные пути повышения мотивации педагогов. Предупреждение и устранение конфликтов в работе педагогического коллектива. Пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива. Повышение эффективности деятельности педагогического коллектива через профессиональный рост и личностное развитие педагога.

41. Психология личности педагога. Психология педагогической деятельности.

Психология личности педагога. Особенности Я-концепции педагога. Профессиональное самосознание педагога, его структура. Самооценка в структуре профессиональной Я-концепции. Операционально-деятельностный и личностный аспекты в структуре самооценки педагога. Понятие педагогической направленности педагога. Типы педагогической направленности (по Н.В. Кузьминой): истинно педагогическая,

формально педагогическая; ложно педагогическая. Направленность на «развитие» учеников и на «результативность».

Педагогические способности. Ведущие свойства в педагогических способностях: педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний. Базовые педагогические способности: дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, прогностические, способность к распределению внимания.

Педагогическая деятельность как обучающее и воспитывающее воздействие учителя на ученика. Психологические основы организации педагогической деятельности. Педагогическая деятельность как основа саморазвития и самосовершенствования ученика. Компоненты структуры педагогической деятельности: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический. Функции педагогической деятельности: целеполагающие и организационно-структурные. Уровни продуктивности педагогической деятельности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания учащихся, системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся. Стили педагогической деятельности: авторитарный, демократический, попустительский. Особенности индивидуального стиля деятельности. Мотивация педагогической деятельности. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности. Основные мотивы педагогической деятельности: внешний мотив, связанный с материальным вознаграждением; мотив престижа; профессиональный мотив; мотив личностной реализации. Понятие педагогической направленности педагога. Педагогическая направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность педагога.

42. Психология учебной деятельности. Учение как субъект учебной деятельности.

Учебная деятельность как деятельность по овладению обобщёнными способами учебных действий в процессе решения учебных задач, поставленных учителем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Трактовка понятия «учебная деятельность» в отечественной психологии (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). Принцип единства психики и деятельности (С.Л.Рубинштейн). концепция деятельности А.Н.Леоньева и теория формирования умственных действий П.Я.Гальперина как основа теории учебной деятельности.

Основные задачи учебной деятельности: обеспечение познания и обеспечение психического развития. Образовательный процесс как процесс развития познавательных способностей и основных психических новообразований. Основные компоненты структуры учебной деятельности: учебная мотивация, учебная ситуация (учебная задача и учебные действия), контроль учителя, переходящий в самоконтроль ученика, оценка учителя, переходящая в самоконтроль ученика. Психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности. Возрастные особенности формирования учебной деятельности. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте. Психологическая диагностика учебной деятельности: состояние учебной задачи и ориентировочной основы, состояние учебных действий, состояние самоконтроля и самооценки, результат учебной деятельности.

Ученик как субъект учебной деятельности. Индивидуально-типологические особенности учащегося как субъекта образовательного процесса. Обучающийся как представитель возрастного периода. Возрастная периодизация как основа дифференциации субъектов учебной деятельности. Возрастная характеристика субъектов учебной

деятельности. Возрастные и социокультурные основания для выделения абстрактно-типических субъектов «школьник», «студент». Младший школьник как субъект учебной деятельности. Подросток как субъект учебной деятельности. Старший школьник как субъект учебной деятельности. Студент как субъект учебной деятельности. Обучаемость как важнейшая характеристика субъектов учебной деятельности. Показатели обучаемости. Воспитуемость и обучаемость как важнейшие характеристики субъектов обучения и воспитания.

43. Социальная психология группы.

Понятие социальной группы как социальной общности людей. Основные признаки социальной группы: наличие интегральных психологических характеристик (общественное мнение, психологический климат, групповые нормы, групповые интересы); существование основных параметров группы как единого целого (композиция и структура, групповые процессы, групповые нормы и санкции); способность индивидов к согласованным действиям; действие группового давления.

Классификация социальных групп (Г.М. Андреева: условные, реальные, лабораторные, естественные, малые, большие, становящиеся, развитые, стихийные, устойчивые).

Социально-психологическая характеристика малых групп. Взаимоотношения личности и общности как проблема исследования малой группы (В.Меде, Н.Трипплет). Проблема нормообразования в группе (М.Шериф, Г.Пьюком). Способы и механизмы группового воздействия. Поведение личности в ситуации группового давления. Исследования конформности (С.Аш). Исследование условий и механизмов социального влияния группового меньшинства (С.Московичи). Личность в организованных структурах: феномен подчинения авторитету (Ст.Милгрэм). Динамические процессы в малой группе: образование и развитие малой группы; социально-психологический климат в группе; сплоченность в малой социальной группе, лидерство и руководство, система групповых ожиданий, групповые нормы и санкции, статус личности в группе, групповая роль.

Понятие социально-психологического статуса личности в группе. Соотношение понятий «статус» и «роль». Понятие групповой композиции. Закономерности адаптации личности в группе. Понятие социально-психологического климата в группе. Совместимость и сплоченность членов малой группы. Коллектив как наивысший уровень развития малой группы.

Характеристика больших социальных групп. Психологические аспекты жизнедеятельности стихийных неорганизованных (толпа, демонстрация и др.) и временно полуорганизованных (публика, митинг, аудитория) больших групп. Структура устойчивых организованных (классы, этносы, проф.группы, партии, конфессии и др.) больших социальных групп. Механизмы регуляции жизнедеятельности больших организованных групп. Принадлежность к большим социальным группам как фактор детерминации индивидуального сознания, потребностей, интересов, ценностей, норм поведения. Специфика национального самосознания личности. Социально-психологические механизмы возникновения и динамики толпы. Виды толп. Поведение личности в толпе (Г.Лебон). Изучение процессов заражения, внушения, подражания для понимания закономерностей массового поведения.

44. Социальная перцепция.

Специфика анализа социальной перцепции в социальной психологии как процесса познания и восприятия себя и других. Стадии социальной перцепции:

- а) восприятия внешних признаков других людей;

б) последующего соотнесения полученных результатов с их действительными личностными характеристиками;

в) интерпретации и прогнозирования на этой основе возможных их поступков и поведения (А.А.Бодалева).

Функции межличностного восприятия: познание себя; познание партнеров по взаимодействию; установление эмоциональных отношений; организация совместной деятельности на основе взаимопонимания.

Эффекты межличностного восприятия (эффект ореола, новизны, первичности) стереотипов и установок на межличностное восприятие. Механизмы межличностного восприятия: восприятие других людей (стереотипизация); познание и понимание людьми друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция); познание самого себя (рефлексия) в процессе общения; прогнозирование поведения партнера по взаимодействию (каузальная атрибуция). Виды и формы атрибуции (личностная, ситуативная, предметная). Ошибки каузальной атрибуции. Проблемы точности межличностного восприятия. Структура и механизмы взаимопонимания. Социально-психологические исследования межличностной идентификации. Эмпатия как способность понимать эмоциональное состояние другого человека. Социальная рефлексия. Аттракция – механизм понимания партнера на основе глубокого чувства к нему. Самооценка и проблема открытости в межличностном взаимодействии.

Перечень практико-ориентированных заданий, выносимых на государственный междисциплинарный экзамен

Задание 1.

Вам предлагаются результаты обследования настроения 17 человек из 5-6 классов (по кн. Г.А. Цукерман «Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов» - Рига, 1997. – с.164)

Время суток	Настроение				
	очень плохо	плохо	средне	хорошо	очень хорошо
начало дня	20%	6%	50%	18%	6%
середина дня	12%	16%	20%	22%	30%
конец дня		6%	6%	26%	62%

Дайте интерпретацию этих результатов. Постарайтесь при этом четко обосновывать ваши предложения и комментарии. Как изменится интерпретация, если ввести разделение мальчики-девочки.

Как вы думаете, легче было бы интерпретировать результаты, если представить их в виде диаграммы, графика? Какой вид диаграммы вы бы использовали?

Задание 2.

Дана тема исследования «Психолого-педагогическое сопровождение адаптации учащихся первых классов». Сформулируйте возможную цель исследования, объект, предмет, гипотезу и задачи исследования, спланируйте ход экспериментального исследования.

Задание 3.

При изучении мышления детей младшего школьного возраста была сформулирована гипотеза о том, что развитию логического мышления современного младшего школьника будет способствовать комплекс коррекционно-развивающих занятий.

направленных на формирование мыслительных операций с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

1. Какой эксперимент необходимо провести, чтобы подтвердить данную гипотезу?

2. Чем отличается формирующий эксперимент от констатирующего?

Задание 4.

Проанализируйте следующую таблицу из коллективной монографии: Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Пер. с нем.; Под ред. А. Коссаковски и др. – М.: Педагогика, 1981. – с.194

Причины предпочтения учителя

Классы, число опрошенных	Количество указавших причиной предпочтения учителя	учащихся (в %).		
		профессиональные качества	личностные черты характера, поведения	общечеловеческие качества, умения воспитателя
V, 532	22,5	13,5	27	7,05
VI, 603	31	39	25	5
VII, 556	49	41,5	8	1,5
VIII, 419	47,6	41	11	0,5
IX, 431	56	39	4,5	0,5

Какую интерпретацию данных вы можете предложить по итогам анализа? Какие рекомендации учителю вы могли бы дать, опираясь на свою интерпретацию?

Задание 5.

На консультацию к школьному психологу в конце октября пришла мама первоклассника. Сыну 6 лет и 8 месяцев. Мама жалуется, что ребенок не хочет ходить в школу, часто плачет. По словам учителя в классе держится обособленно, инициативы в общении не проявляет. Учебные задания выполняет хорошо, однако неохотно отвечает у доски, предпочитая взаимодействие один на один с учителем.

В детский сад мальчик не ходил. Воспитывается дома мамой. Два раза в неделю посещал развивающие занятия.

1. Сформулируйте возникшие у вас гипотезы о возможных причинах описанных трудностей.

2. Подберите диагностические методики для постановки психологического диагноза.

3. Сформулируйте рекомендации по коррекции трудностей.

Задание 6.

Диана поетунила в 4 классе в возрасте полных 7 лет. Девочку воспитывала бабушка, так как родители очень заняты на работе. Диана трудно заботя чтение и особенно математика. Учитель отмечает, что Диана практически не способна выучить даже самое короткое стихотворение. Из беседы с бабушкой выяснилось, что все свободное время Диана посвящает компьютерным играм.

1. Сформулируйте возникшие у вас гипотезы о возможных причинах описанных трудностей.

2. Подберите диагностические методики для постановки психологического диагноза.

3. Сформулируйте рекомендации по коррекции трудностей.

Задание 7.

В приведенной ситуации определите стратегию поведения в конфликтной ситуации.

Король. Здравствуйте, здравствуйте! Какое прекрасное утро. Как дела, как принцесса? Впрочем, не надо мне отвечать, я так понимаю, что все обстоит благополучно.

Первый министр. Ваше величество...

Король. До свидания, до свидания!

Первый министр. Ваше величество, выслушайте меня.

Король. Я спать хочу.

Первый министр. Коли вы не спасете свою дочь, то кто ее спасет? Вашу родную, вашу единственную дочь! Посмотрите, что делается у нас! Мошенник, наглый дельца без сердца и разума захватил власть в королевстве. Все, все служит теперь одному - разбойничьему его кошельку... Прикажите прогнать принца-администратора - и принцессе легче станет дышать, и страшная свадьба не будет больше грозить бедняжке. Ваше величество!..

Король. Ничего, ничего я не могу сделать!

Первый министр. Почему?

Король. Потому что я вырождаюсь, дурак ты этак! Книжки надо читать и не требовать от короля того, что он не в силах сделать.

(Из сказки Е. Шварца «Обыкновенное чудо»)

- Допустима ли стратегия, используемая Королем, в ситуации, описанной выше?
- Были ли у вас в жизни ситуации, при которых вам приходилось использовать данную тактику? Чем может быть чревата такая тактика при разрешении конфликтных ситуаций?

Задание 8.

По предложенной схеме проанализируйте педагогический конфликт.

«Идет урок математики в VI классе. К доске вызваны два мальчика, они работают по индивидуальным карточкам. Другие ребята выполняют задание под руководством учителя. Один из мальчиков (Сапа), видимо, в чем-то затрудняется при выполнении задания: часто стирает написанное, оглядывается на ребят; второй ученик уверенно выполняет задание. Ребята выполнили задание, прокомментировали его. Учителю проверяет выполнение заданий мальчиками у доски. Подходит к Сапе и заявляет: „Ну вот, всегда он так, этот Сапа! Посмотрите, ничего-то он не знает!“ Сапа вспыхнул, зло крикнул: „Ну и учись сама!“ - и выбежал из класса».

Схема анализа педагогического конфликта (М.М. Рыбакова)

1. Описание ситуации и участников (характеристика).
2. Определение ситуации, когда каждый из участников мог бы предупредить ее переход в конфликт. Оценить, каким образом.
3. Что помешало оппонентам сделать это (эмоциональное состояние, присутствие свидетелей, растерянность, неожиданность и т.п.).
4. Какие приемы погашения (предупреждения) конфликта мог бы использовать каждый из участников в затруднительной ситуации, и как он их использовал?
5. Спрогнозируйте варианты разрешения конфликта и варианты взаимоотношений сторон после конфликта.

Задание 9.

Определите, какие социально-психологические механизмы воздействия на личность работают в описанных ситуациях.

- Ученик в мастерской ведет себя по примеру своего мастера, хотя и не получает от него никаких прямых указаний, касающихся плохого или хорошего выполнения заданий.
- Подросток размышляет о том, как поступили бы в данной ситуации его отец и друг.
- Женщина покупает вещь не той модели, которая ей понравилась ранее, после того как продавец объяснил ей достоинства модели другой фирмы.
- Когда учитель отругал ученика за нерадивость, многие дети в классе почувствовали смущение и вину.
- Служащий И. уклоняется от неприятных заданий и от политических споров точно так же, и нередко в такой же манере, что и заведующий отделом, в котором он работает.

Задание 10.

Выделите основные цели групповой дискуссии, выбрав из предложенных вариантов.

1. Разрушить представление о том, что затруднения какого-либо участника группы — это только его проблема.
2. Развивать коммуникативные качества участников группы.
3. Научить участников вести себя сдержанно, даже если партнеры проявляют агрессию.
4. Научить участников видеть любую проблему с разных сторон.
5. Отказаться от поучительного тона, стараться приводить логичные аргументы.
6. Научиться вырабатывать групповые решения путем учета многих мнений.
7. Научиться вырабатывать объективные критерии оценки для обсуждаемой темы.
8. Устранить личную предвзятость и эмоциональную предвзятость в оценке позиции партнеров.

Приведите примеры реализации этих целей в конкретном обсуждении.

Задание 11.

Заполните таблицу по характеристикам игр:

Основные признаки игры	Тип учебной игры		
	Деловая игра	Оргдеятельностная игра	Ролевая игра
Характеристики времени проведения			
Форма моделирования или степень имитации			
Роль ведущего игры			
Степень заданности ролей			
Сфера моделирования (наиболее частое применение)			
Форма выработки решения участниками игры			
Система оценивания по ходу игры			

Задание 12.

Составьте таблицу, разделив базовые методы АСПО по целям и областям применения.

Метод групповой работы	Цель применения	Область применения

Задание 13.

Заполните таблицу. Виды психологической помощи

Вид	Определение	Цель психологического воздействия	Методы	Результат
Психопрофилактика				
Психокоррекция				
Психоконсультирование				
Психотерапия				

Задание 14.

Мать ученицы 6-го класса обратилась к психологу с жалобой на излишнюю невнимательность дочери при выполнении контрольных и письменных работ в классе. При хорошем усвоении и знании материала девочка делает много ошибок в контрольных работах и всегда получает низкие оценки, не соответствующие ее реальным знаниям. Маму беспокоит, что дочь уже приняла роль «неудачницы» и не делает попыток как-то изменить существующее положение.

1. Сформулируйте психологический диагноз и прогноз.
2. Составьте направления коррекционной работы по предполагаемому психологическому диагнозу, с указанием используемых методов и материалов, необходимых для работы.
3. Разработайте психологические рекомендации для педагога и родителей.

Задание 15.

К школьному психологу обратилась администрация школы с просьбой «разобраться и сделать что-нибудь» с седьмым классом. Жалоба — класс неуправляем, на уроках постоянно срывают дисциплину, массовые прогулы, учителя отказываются работать с этим классом.

1. Сформулируйте психологический диагноз и прогноз.
2. Составьте направления коррекционной работы по предполагаемому психологическому диагнозу, с указанием используемых методов и материалов, необходимых для работы.
3. Разработайте психологические рекомендации для педагога и родителей.

Задание 16.

К психологу в детском саду обратилась мать девочки 6 лет с жалобой на необщительность дочери: избегает сверстников, предпочитает играть одна. Мать опасается, что в школе дочь будет испытывать трудности в общении со сверстниками. Запрос: как сделать ребенка более общительным?

1. Сформулируйте психологический диагноз и прогноз.
2. Составьте направления коррекционной работы по предполагаемому психологическому диагнозу, с указанием используемых методов и материалов, необходимых для работы.
3. Разработайте психологические рекомендации для педагога и родителей.

Задание 17.

Заполните таблицу «Основные направления в психолого-педагогической коррекции»

Название подхода	Авторы	Цели коррекции	Позиция психолога и клиента	Базовые техники
Психодинамический				
Поведенческий				
Когнитивный				
Гуманистический				

Задание 18.

Заполните таблицу: Стадии индивидуальной психологической коррекции:

Стадии	Цели	Средства
Заключение контракта		
Исследование проблемы клиента		
Поиск способов решения проблемы		
Формирование коррекционной программы		
Реализация намеченной программы		
Оценка эффективности		

Задание 19.

Предложите алгоритм решения диагностической задачи предложенной ситуации, опираясь на данные психодиагностического обследования (*Составьте резюме по феноменологическим данным, и предложите конструкт гипотезы*)

Алена П., 12 лет, 7 класс.

Феноменология

Запрос кл. руководителя: "Объясните странности в поведении Алени и дайте рекомендации учителям, как с ним обходиться".

Данные, приведенные учителями:

Отмечаются следующие странности в поведении: в начальной школе после замечания учительницы: "Что ты стоишь, как памятник?" - поставил стул на парту, залез на него и простоял неподвижно до конца урока, не обращая внимания на уговоры учительницы, завуча и директора. В 5 классе умышленно оставил открытым кран в туалете, в результате затопило целое крыло школьного здания.

Объяснить этот поступок Алени не смог. Дерется редко, только когда "доведут", но тогда он находится в ярости, совершенно не контролирует себя и успокоить его невозможно.

Обычно мальчик добрый, дисциплинированный, но учителя боятся того, что он может "взорваться" из-за пустяка и совершить нечто непредсказуемое. С одноклассниками у него нормальные отношения, хотя физически сильных мальчиков он побаивается. У Алени в классе один близкий друг - Андрей С. - мальчик, по мнению некоторых учителей, со сниженными умственными способностями, очень неорганизованный и неряшливый. Алени объясняет ему материал, иногда дает списать, выручает, когда Андрей забывает дома что-то из учебных принадлежностей.

Алеша любит внимание окружающих, о своих способностях он высокого мнения, хотя учителя считают, что у него средние способности. Родители мальчика разведены, он живет с мамой, бабушкой и сестрой. Мама не слышать не хочет о визите к психоневрологу, это предложение учителей она сочла личным оскорблением. Дело дошло до того, что уже год мама принципиально не ходит на родительские собрания, хотя дневник сына регулярно просматривает.

Наблюдение и беседа с подростком:

Физическое развитие Алеша соответствует возрасту, телосложение пропорциональное. Одет аккуратно, всегда тщательно причесан, вежлив со старшими. К обследованию отнесся настороженно. Алеша считает, что может учиться лучше, мечтает попасть на будущий год в гимназический класс. Сейчас у него "тройки" и "четверки". Скромные результаты вызваны, по признанию мальчика, его недостаточной старательностью. В свободное время он гуляет с друзьями во дворе или ходит к ним в гости, читает фантастику, смотрит телевизор. Собирается заняться вольной борьбой, когда-то он недолго посещал секцию, и ему очень понравилось.

Объяснения своим странным поступкам дать не может: "Что-то на меня находит, а потом, когда ребята вспоминают какую-нибудь мою "историю", я смеюсь вместе с ними". Алеша осуждает драчунов, "драться плохо", хотя потом признается, что предпочитает не связываться с ними, потому что слабее некоторых и опасается быть побитым. Отчасти этим обстоятельством и объясняется Интерес к спортивной борьбе.

Диагноз психологов:

Кл. руководитель: подозрение на психическое заболевание.

Самодиагноз: "Что-то на меня находит".

Задание 20.

Предложите алгоритм решения диагностической задачи предложенной ситуации, опираясь на данные психодиагностического обследования *(Предложите теоретические конструкты гипотезы для решения, подберите методы для психологического обследования, исходя из предложенных гипотез. Проанализируйте те факторы на которые необходимо обращать внимание в данном диагностическом случае и определите консультация каких специалистов желательна.)*

Таня В., 7 лет. Обратилась мама с девочкой с целью определения школьной готовности.

Феноменология: Со слов мамы известно, что девочка родилась в срок, в течение первого года жизни развивалась успешно, своевременно научилась сидеть и ходить. Отдельные слова появились в 1 год и 3 месяца, фразовая речь — к 3 годам. На помещение в детский сад была сильная стрессовая реакция, девочка плакала, не спала, ни с кем не общалась. В связи с этим через 2 недели была забрана из садика и до 7 лет воспитывалась дома.

Сейчас Таня знает буквы, счет в пределах 10 пересчетом, несколько отстает в росте и весе от сверстников.

Задание 21.

Предложите решение диагностической задачи предложенной ситуации, опираясь на данные психодиагностического обследования *(Установите форму задержки психического развития у ребенка, определите основные направления психолого-педагогической коррекционной работы над проблемой)*

Юлия М., 8 лет, ученица 2 класса. К психологу обратилась учительница, которая не находит поддержки у родителей девочки в вопросах ее воспитания и обучения. Основной

проблемой является установка Юлии на постоянную помощь и опеку, не любовь к труду. У нее нет самостоятельности, инициативы, ответственности.

Девочка соматически ослаблена. Частые пропуски занятий привели к постепенному снижению ее успеваемости до неудовлетворительной по основным предметам. При общем снижении познавательной активности у девочки повышена утомляемость, увеличение интеллектуальных нагрузок приводит к быстрому истощению. Юлии требуется больше времени для выполнения любого учебного задания.

Юлия единственный ребенок в семье, ее очень любят и опекают бабушки и дедушки как со стороны ее матери, так и отца, поскольку она и единственная внучка. Отец девочки успешный бизнесмен и не принимает активного участия в жизни дочери, обеспечивая семью материально. Из беседы с матерью девочки выяснилось, что воспитание в семье осуществляется по типу «кумир семьи».

Психологическое обследование показало у Юлии нормальный для ее возраста уровень умственного развития. При сохранности психических процессов отмечается выраженное снижение мотивации учебной деятельности и продуктивности учебной деятельности в связи с патологическим развитием личности (тревожная мнительность, эгоцентризм).

Задание 22.

Решите диагностическую задачу, описанную в предложенной ситуации. *(Предложите резюме по феноменологическим данным и теоретический конструкт гипотезы для решения задачи. Выберите методы для психологического обследования, исходя из предложенных гипотез. Проанализируйте те факторы, на которые необходимо обращать внимание в данном диагностическом случае и определите консультацию каких специалистов желательна.)*

Костя Б., 7 лет, находится на обследовании с целью определения школьной готовности

Феноменология: Со слов мамы известно, что ребенок родился в срок, отставал в раннем развитии: голову держал в 4 месяца, сидеть научился к 9 месяцев, ходить — в 1 год и 5 месяцев. Отдельные слова появились к 2 годам, фразовая речь — к 4 годам. В детском саду программу не усваивал. К настоящему моменту ребенок знает отдельные буквы, может назвать цифры от 1 до 10. При патопсихологическом обследовании ребенок с трудом вступает в контакт, не интересуется заданиями и игрушками.

Задание 23.

Опираясь на данные психодиагностического обследования сделайте диагностический вывод и дайте рекомендации в предложенной диагностической задаче. *(Составьте резюме по данным психодиагностического обследования, определите диагностический вывод)*

Маша О., 9 лет, 3 гимназический класс.

Феноменология

Запрос кл. руководителя: "Посоветуйте маме забрать дочь из гимназии".

Запрос мамы: "Может быть, мне лучше забрать дочь из гимназического класса?"

Данные, приведенные учителями:

Успеваемость удовлетворительная, единственная претензия - тройки по русскому языку. Вступительные экзамены сдала неровно: получила "3" за диктант, но понравилась учителю-словеснику хорошей речью. Учителей беспокоит ее поведение: она "не вписывается" в коллектив, настраивает одних девочек против других, иногда грубит старшим. Маша привирает, придумывая о себе "красивые" истории: однажды она заявила, что плохо себя

чувствует, поэтому надо поручить одноклассникам провожать ее домой (школьный врач оценила ее жалобы как симуляцию).

Данные, предоставленные мамой:

Нет усердия в учебе, часто "выкручивается". В начальных классах (в другой школе) была самой сильной по успеваемости. В прежнем классе отношения с одноклассниками и учителем были нормальные. Она жалуется, что в гимназии ее дразнят за "бедность". Ее родители развелись, когда девочке было 2 года, живет Маша с мамой и бабушкой. Между мамой и бабушкой часты разногласия в вопросах воспитания. Бабушка не разрешает Маше гулять после школы, боясь, как бы с ней что-нибудь не случилось, в кружки внучку водить отказывается, ссылаясь на свое слабое здоровье. Маша и мама привязаны друг к другу, мама очень переживает из-за гимназических трудностей дочери.

Наблюдение и беседа с ребенком: Маша - миловидная, миниатюрная девочка. Очень словоохотлива, интересы инфантильные, доброжелательна к окружающим, ориентирована на поддержку со стороны старших, ей свойственна некоторая демонстративность поведения. Не удовлетворена своими оценками и отношениями в новом классе. В отсутствие подруг в гимназии винит одноклассниц или обстоятельства. Жалуется на чрезмерную опеку со стороны бабушки, особенно обидно Маше, что бабушка даже днем не разрешает ей гулять во дворе.

Диагноз психолога:

Кл. руководитель: плохое воспитание. Мама затрудняется назвать причину дезадаптации.

Самодиагноз: недружный класс.

Резюме по феноменологическим данным:

трудности адаптации в новом коллективе

черты демонстративности в поведении

Теоретический конструкт и гипотезы

Трудности в адаптации в новом учебном коллективе могут быть вызваны:

- декомпенсированной акцентуацией характера;
- неадекватной самооценкой;
- повышенной тревожностью;
- несформированностью коммуникативных навыков;
- внешним локусом контроля;
- несоответствием знаний уровню требований в гимназии.

Данные психодиагностики

1. Акцентуация характера:

- анализ сочинения:

интересы инфантильные, типичные для девочек: цветоводство, рукоделие и т.д. Утверждает, что она - потомок графов Орловых (мама не подтвердила);

- анализ данных наблюдения и беседы:

старается привлечь к себе внимание окружающих, иногда некорректными средствами ("красивые" истории). Таким образом, можно предположить наличие истероидных черт характера.

2. Самооценка:

- методика Дембо-Рубинштейн: самооценка в пределах нормы.

3. Тревожность:

а) модификация методики Спилберга - результат на границе среднего и высокого уровней тревожности;

б) рисуночный тест "Дом-дерево-человек" интерпретируется как показатель высокой тревожности.

4. Коммуникативные навыки:

наблюдение - наличие высокая коммуникативная мотивация и соответствующие навыки.

Примечание: Неблагоприятный социометрический статус.

5. Локус контроля - беседа: в сфере общения - внешний локус контроля.

6. Оценка основных учебных умений: устный счет - средний показатель по гимназическому классу; задание "вставь пропущенные буквы" - средний показатель по классу; число ошибок в ответах на вопросы анкеты "Отношение к школе" - средний показатель по классу.

Значительного отставания в основных учебных умениях не обнаружено.

4.4.2. Литература

а) основная литература:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. М.: «Академия», 1997.
2. Бозаджиев В.Л. – «Психолог: профессия и личность» Челябинск: Издательство Печатный Двор, 2011. - 424 с
3. Вачков И.В., Гриншпун И.Б., Пряжников И.С. Введение в профессию «психолог»: Учебн. Пособие. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 2002.
4. Государев Н.А. Специальная психология. – М., 2008.
5. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов — 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. - 576 с.
6. Зимняя И.И. Педагогическая психология. - М., 2003
7. История психологии в лицах. Персоналии / Под. ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕР СЭ. 2005.-784 с.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987
9. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию. М.:Смысл.2000.
10. Коррекционная педагогика и специальная психология. Хрестоматия. (Сост.:Н.Д.Соколова, Л.В.Калиникова. - Архангельск, 1999.
11. Крайг Г. Психология развития - СПб, 2000
12. Кулагина И.Ю. Возрастная психология : развитие человека от рождения до поздней зрелости : учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.П. Колюцкий. – Москва : Сфера, 2004.
13. Лаврова Г.П. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста: Учебное пособие. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 90 с.
14. Лангмейер П., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984 г
15. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М., 1985 г.
16. Мамайчук А.И Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб., 2000 г.
17. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 544 с.
18. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М., 2002
19. Немов Р.С. Психология в 3 ч. – Владос, 2001

20. Обухова Л.Ф. Возрастная психология - М., 2001
21. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 2001
22. Основы специальной психологии /Под ред. Кузнецовой Л.В. М., Академия, 2005
23. Психолог. Введение в профессию / Под ред. Е.А. Климова, 2006
24. Психология аномального развития ребёнка: Хрестоматия в 2 т. Т.1. /Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевой.- М., 2006.
25. Психология аномального развития ребёнка: Хрестоматия в 2 т. Т.2. /Под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевой.- М., 2006.
26. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. Хрестоматия. Составитель Астапов В.М., Микадзе Ю.В. С-пб., 2001 г.
27. Психология личности. Учебное пособие/ Под ред. Проф. П.П. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653с
28. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. — СПб.: Речь, 2007.-400 с.
29. Работа с детьми, имеющими нарушения развития. Сборник материалов для диагностики, представления на ПМПК и коррекции /Составитель: Жутикова Л.С. г. Советский, 2004 г. – 20 с.
30. Реан А.А. Психология личности. – СПб. ПИТЕР, 2013. -288с.
31. Руденко А.М. История психологии в схемах и таблицах / А.М. Руденко. – М.: Феникс, 2015. – 160с.
32. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. Учебное пособие. – Аспект-пресс, 2005 г.
33. Слотина Т.В. Психология личности: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 304с.
34. Слюсарева Е.С., Козловская Г.Ю. Методы психологической коррекции: Учебно-методическое пособие). – Ставрополь, 2008 - 240 с.
35. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной, СПб.: Речь, 2003.
36. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология: краткий курс - Питер, 2009.
37. Специальная психология /Авторы: Богдан Н.П., Могильная М.М., редактор: Александрова Л.И. М.:Просвещение, 2013 http://abc.vvsu.ru/Books/up_spec_psihologija
38. Специальная психология и педагогика: Уч. пособ. /Л.И. Колесникова и др.- Р-н-Д. 2007.
39. Специальная психология: Уч. пособ. /Под ред. В.и. Лубовского.- М.: Академия, 2007, 2005, 2003, 2009.
40. Столярченко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 2000
41. Столярченко Л.Д., Самыгин С.И. Психология личности. – Изд.3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 575с.
42. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998
43. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М., 2004 г.
44. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В.В. Ткачева. - М.: АСТ: Астрель, 2007. -318.
45. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991
46. Холл К., Гарднер Л. Теории личности -М.: Психотерапия, 2008. - 672 с.
47. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии /Под ред. И.И.Ильцова, В.Я.Лядис. – МГУ, 1981

48. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: Учебное пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.
49. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.
50. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / Пер. с англ. А.В. Говорунов и др. / Под ред. А.Д. Наследова. — СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. — 532 с.

б) дополнительная литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Гл. 2. Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже (любое изд.).
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психол. исслед. М., 1956.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Статьи: "Кризис 3 лет", "Младенческий возраст", "Ранний возраст". М., 1992.
5. Гальперин П.Я. Метод "срезов" и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // Вопросы психологии. 1966. № 4
6. Горностаев П.П., Титаренко Г.М., Грабская И.А. Психология личности: Словарь-справочник. - К.: Руга, 2001. - 320 с.
7. Коррекционная педагогика и специальная психология. Хрестоматия. /Сост.:Н.Д.Соколова, Л.В.Калиникова. - Архангельск, 1999.
8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
9. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. -- СПб.: Речь, 2001. - 220 с.
10. Марцинковская Т.Д. История психологии - М. 2001
11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994.
12. Поддьяков Н.П. Мышление дошкольника. М., 1977.
13. Практикум по возрастной и педагогической психологии / под ред. Щербаков А.И.
14. Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В.Давыдова-М., 1990
15. Психология современного подростка / под ред. Фельдштейна Д.И. — М., 1987
16. Психология среднего возраста, старения и смерти - под ред. Реана А.А.- М. 2003
17. Равич-Щербо И.В. (ред.) Роль наследственности и среды в формировании индивидуальности человека. М., 1988.
18. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под. ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М., 1986.
19. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992
20. Скиннер Б. Оперантное поведение // История зарубежной психологии. 30-е-60-е годы XX века. М., 1986.
21. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1991
22. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989
23. Фрейд З. Психология и защитные механизмы. М., 1993.
24. Хрестоматия по детской психологии / Под ред. Г.В. Бурменской. М., 1996.
25. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.: Рига, 1995
26. Эльконин Д.Б. Психология игры - Владос, 2000
27. Эльконин Д.Б. Введение в психологию развития. М., 1995.

28. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996
29. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М., 1996.
30. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX в. Учеб. пособие. – М., 1996. – 416 с.

4.4.3. Перечень технических средств, наглядных пособий необходимых для проведения ГИА

При кафедре психологии имеется компьютерный класс, в котором находятся 13 компьютеров (ПО Microsoft Windows 8PRO 64bit OEM (FQC-05972)), видеопроектор, экран и принтер. Данная техника может быть использована в ходе ГИА при проведении государственного междисциплинарного экзамена и защиты ВКРБ.

Также обучающийся в праве использовать положения, которые регламентируют организацию и проведение ГИА, программой ГИА, пользоваться справочниками и хрестоматиями, таблицами и схемами и нормативной документацией.

5.1 Общие положения.

Написание научно-исследовательских работ относится к основным видам учебных занятий, с целью расширения и систематизации знаний, умений и навыков в решении практических задач, основанных на получении эмпирических данных. Выпускная квалификационная работа бакалавра (ВКРБ) - самостоятельное, законченное научное исследование, в котором должны быть продемонстрированы глубокие знания обучающихся по выбранной теме, умение анализировать теоретические основы исследуемой проблемы, обобщать результаты исследования, и свидетельствующее о готовности обучающегося к решению профессиональных задач психолога образования.

По форме и содержанию ВКРБ представляет собой теоретическое, эмпирическое или экспериментальное исследование по одной из актуальных проблем связанной с деятельностью психолога в системе образования и прежде всего, служит для проверки знаний, умений, навыков выполнения научного исследования и уровня профессиональных компетенций обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО.

Выпускная квалификационная работа бакалавра по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование включают в себя результаты теоретического, эмпирического или экспериментального исследования, практической и методологической работы.

Цели выполнения ВКРБ:

- ✓ закрепление, систематизация и углубление теоретических знаний и умений применять их для решения профессиональных практических задач по направлению подготовки;
- ✓ подтверждение компетенций, заложенных в Федеральном образовательном стандарте по направлению подготовки;
- ✓ развитие навыков ведения самостоятельной научно-исследовательской работы и применения соответствующих методик для решения профессиональных практических задач;
- ✓ выявление степени соответствия уровня и качества подготовки выпускника требованиям основной образовательной программы и готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Темы выпускных квалификационных работ бакалавров, а также сроки их выполнения разрабатывает и утверждает выпускающая кафедра. Обучающимся предоставляется право выбора темы ВКРБ.

Для подготовки ВКРБ выпускающей кафедрой назначается научный руководитель. Если работа носит междисциплинарный характер, могут быть назначены научные консультанты. Научный руководитель назначается из числа профессорско-преподавательского состава. В его функциональные обязанности входит, в том числе определение задания, порядок, сроки выполнения основных этапов и контроль хода выполнения ВКРБ. Также научный руководитель до начала государственных аттестационных испытаний представляет письменный отзыв на кафедру, содержащий оценку работы обучающихся в период выполнения выпускной квалификационной работы бакалавра, его компетенций, умения организовать и грамотно выполнять работу, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

ВКРБ должна быть оформлена строго в соответствии с требованиями, содержащимися в Федеральном государственном образовательном стандарте, должна иметь четкую структуру. Ее цели и задачи должны находиться в тесной связи с решением проблем исследования, отвечать требованиям логичного, последовательного изложения материала, обоснованности сделанных самостоятельных выводов и рекомендаций.

Обучающийся на этапе подготовки работы должен демонстрировать умения самостоятельно собирать, систематизировать и анализировать материалы. Сформулированные в работе положения, выводы и рекомендации должны базироваться на достижениях науки, действующих правовых нормативных актах и результатах психолого-педагогической практики. Все цитируемые источники, эмпирические или экспериментальные материалы, обобщенные результаты должны быть достоверными. Обучающийся несет ответственность за достоверность представляемого им в выпускной квалификационной работе фактического материала, за соблюдение авторских прав на результаты, полученные другими лицами.

Выпускная квалификационная работа бакалавра должна носить прикладной характер, иметь практическое значение для совершенствования различных направлений деятельности организации образования.

По итогам выполнения ВКРБ подлежат рецензированию. Рецензия содержит оценку самой ВКРБ, анализ ее основных положений, подходов, обоснованность выводов, практическую значимость, а также особые замечания и предложения.

Допуск к защите ВКРБ осуществляется приказом ректора по представлению руководителя структурного подразделения (декана). К ВКРБ выносимой на защиту, обязательно должны прилагаться отзыв научного руководителя и рецензия.

Защита выпускной квалификационной работы бакалавра проводится на открытом заседании государственной аттестационной комиссии, при условии участия не менее двух третей ее состава.

5.2 Перечень компетенций, проверяемых на защите выпускной квалификационной работе бакалавра.

При подготовке и на защите выпускной квалификационной работы бакалавра проверяется сформированность следующих компетенций:

ОК-1- способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу

ОПК-1-способность выстраивать взаимодействие и образовательную деятельность участников образовательных отношений с учетом закономерностей психического развития обучающихся и зоны их ближайшего

ОПК-2 - способность использовать научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации

ОПК-5 - способность проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности

ОПК-6 - владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности

ОПК-8- способность применять психолого-педагогические знания и знание нормативных правовых актов в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательных отношений

ПК-33 - способность проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы

ПК-34- способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития обучающихся

ПК-40- способность представлять научному сообществу научные исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества

5.3 Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы бакалавра

Структурными элементами выпускной квалификационной работы являются:

- титульный лист;
- оглавление (содержание) с названием каждого раздела (главы) и подразделов (параграфов) с указанием страниц;
- введение (в нем представляется актуальность выбранной темы, сформированность научно - категориального аппарата - объект, предмет, цели, задачи, гипотеза исследования);
- основная часть - главная часть, отражающая результаты теоретического и эмпирического (экспериментального) исследования;
- заключение (включает общие выводы и рекомендации);
- список использованных источников;
- приложения (элемент не обязательный, предназначенный для представления в нем материалов, не вошедших в основную часть работы, но необходимых для его осмысления и оценки).

Титульный лист является первым листом ВКРБ и оформляется по единому образцу.

На титульном листе необходимо указать:

- полное наименование учебного заведения, факультет и кафедру;
- вид документа (выпускная квалификационная работа);
- название темы;
- сведения об исполнителе (студенте); Ф.И.О. полностью, группа;
- сведения о научном руководителе: Ф.И.О. полностью, ученая степень, звание;
- сведения о допуске работы к защите;
- наименование места и год выполнения работы.

В оглавлении (содержании) приводится перечень основных частей работы: введение, наименования разделов (глав) и подразделов (параграфов), заключение, список используемой литературы и приложения. Каждый элемент содержания должен сопровождаться номером страницы с которой начинается в тексте ВКРБ

Во введении лаконично и четко обосновывается целесообразность выбора темы работы, ее актуальность, объект исследования, предмет, формулируются цели и задачи, гипотеза исследования, методы исследования, база исследования. Кроме того, введение четко структурировано, где отражается по пунктам сама программа исследования. Как правило, написание введения отводится не более 3 страниц.

Актуальность темы определяется степенью научной разработанности проблемы, насколько полно раскрыты и изучены вопросы, аспекты, отдельные ее стороны. Раскрывая актуальность темы, необходимо показать, какие задачи стоят перед теорией и практикой обучения и воспитания, перед психолого-педагогической наукой в аспекте избранного вами направления в современных социально-экономических условиях.

Необходимо отразить в работе то, что сделано учеными в этом направлении и то, что предстоит сделать. Актуальность темы можно раскрыть в трех направлениях:

- социальном (освещение современного положения дел по отношению к проблеме исследования);
- теоретическом (освещение масштаба теории вопроса);
- практическом (положение дел в практике выбранной проблемы).

Проблема исследования представляет собой значимый теоретический и практический интерес, требующий определенного решения, например: «При каких психолого-педагогических условиях эффективно?» и т.п. После рассмотрения степени разработанности проблемы осуществляется логический переход к формулировке личного вклада студента в исследование проблемы, где определяется объект и предмет, формулируются цель и задачи научного исследования.

Цель исследования - то, что намерены достигнуть в процессе работы над исследованием, основной результат исследования (например: «выявление, обоснование и экспериментальная проверка условий формирования...»).

Объект исследования - психологические явления или психолого-педагогические процессы, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию.

Предмет исследования - это характеристика явления, объекта, свойства, аспект или точка зрения, с которой исследователь познает целостный объект. Предмет - это более узкое понятие по сравнению с объектом исследования. Именно предмет исследования определяет тему ВКРБ.

Гипотеза исследования - научное предположение, требующее теоретического обоснования и проверки на опыте для того, чтобы стать достоверной научной теорией.

Гипотеза тесно связана с проблемой исследования и является средством реализации цели исследования. Это поясняется следующей схемой: проблема - проблемная установка - гипотеза (вероятное объяснение проблемы) - проверка гипотезы - решение проблемы (гипотеза подтвердилась).

Кроме того, гипотеза является средством реализации цели исследования и должна отражать сущность проблемы. В основу работы по формулировке гипотез исследователем должны быть положены критерии ясности, доступности, научности и экономичности.

В основу работы по формулировке гипотез исследователем должны быть положены критерии ясности, доступности, научности и экономичности. Для достижения этих критериев, прежде всего требуется:

- сжатость формулировок, концентрированность языковых выражений
- точность в определении понятий, однозначность терминов
- доступность

Формулируя гипотезу, строится предположение о том, каким образом и насколько эффективно возможно решить поставленную проблему.

Задачи исследования – это цель деятельности, заданная в определенных конкретных условиях. Задачи исследования конкретизируют цель исследования и подразделяют ее достижение на основные этапы.

В исследовании формулируются не более пяти задач. Задачи исследования формулируются на базе системы исследовательских гипотез. В формулировке задач используются глаголы неопределенной формы: изучить, описать, выявить, дать характеристику, разработать и т.д. Каждая следующая задача решается на основе результата решения предыдущей.

Теоретико-методологическая основа исследования предполагает освещение обучающимся особенностей избранных для данного исследования методологии, теорий и концепций, как существующих, так и усовершенствованных автором.

Методы исследования. В данном абзаце перечислены используемые приемы и способы для решения проблемы исследования.

Эмпирическая база исследования включает в себя весь спектр использованных студентом методов, средств, технологий для сбора конкретной информации с целью проверки сформулированных гипотез. Обучающийся описывает, как провел самостоятельные исследования с обоснованием объема и типа выборки, обозначением темы исследования и ее цели, а также проводит анализ условий проведения исследований и полученных результатов для подтверждения гипотезы.

Научная новизна включает в себя самостоятельно проведенный эксперимент, психологическое исследование, представляет новый аспект в разработке темы или новую интерпретацию известных уже фактов, а также новую исследовательскую методику.

Практическая значимость определяется характером выполняемой работы, в проявлении публикаций основных результатов исследования в научных тезисах, статьях, апробации результатов на научно-практических конференциях и т.д.

В основной части исследования подробно раскрывается содержание двух-трех глав.

Требованиями к основной части исследования являются: доказательность, последовательность, научность и логичность изложения текста, отсутствие лишнего материала. Название глав не должно повторять название темы ВКРБ. Основная часть ВКРБ должна быть разбита на отдельные смысловые разделы и составлять по объему примерно 60 – 70% всего текста.

План и структура выпускной квалификационной работы бакалавра обязательно согласовываются с научным руководителем.

Структура и объем работы указывает на наличие титульного листа, оглавления, введения, количества глав, параграфов, выводов по главам и заключения, количество источников в списке используемой литературы, приложений и общее число страниц работы.

В первой (теоретической) части излагается теоретический аспект изучаемой проблемы исследования, обзор и подробный анализ психолого-педагогической литературы, а

также основных понятий, методов, результатов исследований и анализ состояния изученности данной проблемы. Обучающийся должен показать знания общепрофессиональных и специальных дисциплин, увязать исследуемую проблематику с методологическими положениями, дополняя и развивая их на основе проводимого исследования.

Основное внимание следует уделить критической оценке точек зрения различных авторов (делая ссылки на работы, материал которых цитируется), сопоставить их и высказать свою точку зрения, что свидетельствует о творческом подходе к изучаемой проблеме.

Целесообразно теоретическую часть разбить на подразделы (параграфы), как правило, на три. Кроме того, теоретические материалы следует подкрепить примерами.

Вторая часть (практическая) содержит описание эмпирического или экспериментального исследования и посвящена анализу самостоятельно полученных результатов проверки выдвинутой гипотезы.

Глава включает:

- обоснование выбора методик;
- описание используемых методик исследования;
- описание выборки: количество, пол, возраст испытуемых;
- описание процедуры исследования;
- обсуждение результатов исследования;
- выводы.

Во второй практической части (главе) описывается замысел исследования (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент), обработка результатов, практические рекомендации по результатам исследования. Каждая часть (глава) и подраздел (параграф) должны заканчиваться краткими выводами.

В **заключении** подводятся основные итоги исследования, дается оценка результатам проделанной работы, выводы по теме, а также намечаются возможные перспективы дальнейшего изучения проблемы. Заключение - своеобразный ответ «введению». Приводятся предложения автора работы по устранению недостатков в рассматриваемой проблеме и ожидаемые результаты.

В выводах дается общая оценка проанализированного материала и показывается возможность применения результатов исследования в практической деятельности. Выводы необходимо писать четко, сжато и конкретно, они должны выражать то, что выявлено обучающимся в процессе написания работы, т.е. авторская трактовка. В заключении выводы должны соответствовать поставленным во введении целям и задачам исследования. Завершается заключение предложениями по поводу дальнейших возможностей исследования данной проблемы.

Список литературы должен содержать перечень использованных при написании исследования литературных источников по проблеме:

- нормативных документов,
- монографий,
- учебников и учебно-методических пособий,
- научных статей, (составленных по библиографическим правилам и т.д.)

В список литературы обучающийся включает только те источники, которые он использовал при написании ВКРБ.

В **приложении к ВКРБ** выносятся: графики, рисунки, таблицы, диаграммы, схемы, результаты тестов, анкет, опросников, методические разработки, программы

коррекционно-развивающих и тренинговых занятий и т.п., которые нецелесообразно размещать в основном содержании ВКРБ.

Приложение дополняет и обогащает содержание основных разделов исследования.

5.4 Порядок подготовки и сроки представления выпускной квалификационной работы бакалавра

Главными этапами подготовки выпускной квалификационной работы бакалавра можно считать следующие:

- выбор и обсуждение с научным руководителем темы;
- подбор и анализ психолого-педагогической литературы, нормативных документов в исследуемой сфере и других необходимых материалов по избранной теме;
- определение цели и соответствующих ей задач исследования;
- формулировка объекта и предмета исследования;
- выдвижение гипотезы (предположения) исследования;
- составление и согласование с научным руководителем предварительного плана работы и программы исследования;
- обобщение собранного материала и оформление текста ВКРБ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта;
- ознакомление научного руководителя с содержанием работы, корректировка и доработка текста в связи с замечаниями;
- рецензирование;
- подготовка отзыва;
- защита выпускной квалификационной работы бакалавра

Сроки представления выпускной квалификационной работы бакалавра

Сроки выполнения выпускных квалификационных работ бакалавров устанавливаются графиком учебного процесса на основании ГОС и Положения об итоговой государственной аттестации выпускников ПГУ.

В соответствии с государственными образовательными стандартами, время, отводимое на подготовку выпускной квалификационной работы бакалавра, составляет не менее 6 недель.

Законченную и подписанную выпускную квалификационную работу бакалавра обучающийся представляет руководителю на проверку не позднее, чем за две недели до защиты.

Готовая к защите выпускная квалификационная работа бакалавра не позднее 7 дней до защиты сдается на кафедру. Решение о допуске принимается на заседании кафедры. Заведующий кафедрой на титульном листе отмечает допуск к защите.

5.5 Рецензирование выпускной квалификационной работы.

Выпускная квалификационная работа бакалавра, допущенная к защите, направляется на обязательное рецензирование. Рецензент выбирается из числа специалистов в предметной области, которой посвящена выпускная квалификационная работа бакалавра. Рекомендуется привлекать к рецензированию работ сотрудников сторонних организаций. Сторонним рецензентом не может быть преподаватель кафедры, работник научно-образовательного учреждения, в котором выполнялась работа, а также член ГАК.

Список рецензентов формируется на основании предложений научных руководителей, заведующей кафедрой и утверждается на заседании кафедры. Рецензент

после ознакомления с выпускной квалификационной работой бакалавра составляет рецензию, в которой оценивает ВКРБ по форме и по содержанию.

В рецензии отражаются следующие вопросы:

1. Актуальность, новизна темы;
2. Оценка содержания работы ;
3. Отличительные (положительные) стороны работы;
4. Практическое значение и рекомендации по внедрению в производство;
5. Недостатки и замечания;
6. Рекомендуемая оценка выполненной работы.

Обучающийся заблаговременно знакомится с рецензией.

Рецензия на работу должна быть подписана не позднее, чем за две недели до защиты, и представляется заверенной печатью учреждения.

5.6 Порядок защиты выпускной квалификационной работы бакалавра

Защита ВКРБ проводится на открытых заседаниях государственной аттестационной комиссии (ГАК) с участием не менее двух третей ее состава. На заседании ГАК могут быть приглашены преподаватели, представители сторонних организаций и учреждений, студенты и другие заинтересованные лица.

К защите ВКРБ приказом ректора ПГУ допускаются обучающиеся, завершившие полный курс обучения и успешно прошедшие все предшествующие аттестационные испытания, предусмотренные учебным планом.

ВКРБ представляется на утверждение заведующему выпускающей кафедрой в полном объеме согласно требованиям, при наличии подписей обучающегося и научного руководителя, отзыва руководителя ВКРБ и рецензии.

Тема выпускной квалификационной работы бакалавра должна строго соответствовать теме, указанной в приказе.

В государственную аттестационную комиссию до начала ее работы должны быть представлены ВКРБ в полном объеме с отзывом руководителя и рецензией, зачетная книжка и сводная ведомость с оценками. Могут быть представлены и другие материалы, характеризующие научную и практическую ценность работы (ксерокопии статей и тезисов, документы о практическом использовании результатов, промышленные образцы и т.д.)

Для доклада по теме защищаемой выпускной квалификационной работы бакалавра обучающемуся предоставляется 10 мин.

Структура доклада включает следующие компоненты:

- актуальность;
- противоречие;
- проблема и цель;
- объект;
- предмет;
- гипотеза;
- задачи;
- краткое содержание основной части;
- главные результаты исследования;
- общие выводы и заключение.

В своем докладе, обучающиеся последовательно показывают, как решались в работе основные задачи, излагают кратко содержание исследования, результаты и выводы работы.

Текст доклада должен быть максимально адаптирован к тексту ВКРБ. Его основу составляют введение и заключение работы, а также выводы в конце каждой из ее глав.

Также обучающийся должен разработать иллюстративный материал (таблицы, схемы, диаграммы, графики, фотографии и т.д.) или презентацию, подготовленные на основе содержания ВКРБ. Данный материал составляется строго в соответствии с содержанием доклада. В выступлении необходимо характеризовать только те графики, диаграммы, схемы и др., которые приведены в квалификационной работе.

Рекомендуется сопровождать выступление презентацией из 10-15 слайд с помощью пакета Microsoft PowerPoint.

Основными принципами при составлении подобной презентации являются: лаконичность, ясность, уместность, сдержанность, наглядность.

Подготовку компьютерной презентации необходимо начать с заголовочного слайда и завершить итоговым кадром. Каждый слайд должен иметь заголовок, а количество слов в слайде не должно превышать 40.

Текст доклада и иллюстрирующий его материал необходимо согласовывать с научным руководителем и в соответствии с его замечаниями и рекомендациями доработать.

После выступления членами ГАК задают докладчику вопросы. В заключение зачитываются отзыв руководителя и рецензия.

5.7 Оценка выпускной квалификационной работы бакалавра.

Результаты защиты выпускной квалификационной работы бакалавра определяются оценками: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и объявляются в тот же день после оформления в установленном порядке протоколов заседания ГАК.

Критерии оценки ВКРБ.

Оценка "отлично" может быть выставлена, если выпускная работа отвечает следующим основным требованиям:

- содержание работы полностью раскрывает утвержденную тему и соответствует квалификационным требованиям, предъявляемым к подобного рода работам;
- выполненная работа свидетельствует о знании основных теоретических концепций, монографий по рассматриваемой проблеме (их авторов и источников, в которых они изложены);
- теоретические выводы и практические предложения обучающегося соответствуют сформулированным во введении задачам, вытекают из содержания работы;
- в работе в полной мере использованы современные литературные источники, а также обобщенные данные эмпирического исследования обучающегося, собранные в конкретном органе, учреждении, исполняющем наказание;
- оформление ВКРБ работы соответствует установленным требованиям;
- при анализе фактического материала использованы методы математической статистики;
- ВКРБ оценена рецензентом на "отлично".

Оценка "хорошо" может быть выставлена, если выпускная работа отвечает следующим основным требованиям:

- содержание работы раскрывает утвержденную тему и соответствует квалификационным требованиям, предъявляемым к такого рода работам по профилю «Психология образования»;
- выполненная работа свидетельствует о знании основных теоретических концепций, монографий по рассматриваемой проблеме (их авторов и источников, в которых они изложены), другой учебной литературы;
- в работе использованы современные литературные источники, обобщенные данные эмпирического исследования обучающегося;
- выводы и предложения обучающегося соответствуют сформулированным во введении задачам и вытекают из содержания работы;
- оформление ВКРБ соответствует установленным требованиям.

Однако в ВКРБ имеются отдельные упущения в изложении некоторых вопросов, не используются методы математической статистики. При этом работа оценена рецензентом на "хорошо".

Оценка "удовлетворительно" может быть выставлена, если ВКРБ отвечает следующим основным требованиям:

- содержание ВКРБ не полностью раскрывает утвержденную тему, но, вместе с тем, соответствует квалификационным требованиям, предъявляемым к подобного рода работам;
- выполненная ВКРБ свидетельствует о недостаточном знании обучающегося основных теоретических концепций, монографий по рассматриваемой проблеме, другой учебной литературы;
- теоретические выводы, практические предложения по повышению эффективности деятельности;
- выводы и предложения обучающегося не полностью соответствуют сформулированным во введении задачам и не вытекают из содержания работы;
- не обобщены данные эмпирического исследования обучающегося;
- имеются незначительные нарушения требований по оформлению ВКРБ;
- ВКРБ оценена рецензентом на "удовлетворительно".

Оценка "неудовлетворительно" выставляется при наличии следующих недостатков:

- содержание ВКРБ не раскрывает утвержденную тему;
- выполненная ВКРБ свидетельствует о незнании обучающегося основных теоретических концепций, монографий по рассматриваемой проблеме, другой учебной литературы;
- в ВКРБ отсутствуют теоретические выводы, практические предложения;
- нет ссылок на используемые источники;
- отсутствуют материалы эмпирического исследования автора;
- ВКРБ оформлена с нарушением требований, предъявляемых к работам данного вида;
- ВКРБ оценена рецензентом на "неудовлетворительно".

По результатам Государственной Итоговой Аттестации Государственная аттестационная комиссия принимает решение о выдаче диплома о высшем образовании государственного образца и присвоении обучающемуся квалификации (степени) соответствующего уровня: бакалавра. Решения ГАК принимаются на закрытых заседаниях большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании, при обязательном присутствии председателя комиссии или его заместителя.

При равном числе членов председатель комиссии обладает правом решающего голоса. Все заседания ГАК оформляются протоколами. По результатам ГИА Государственная аттестационная комиссия представляет рекомендации для поступления обучающихся в магистратуру.

5.8 Рекомендуемая литература

а) основная литература

1. В.И. Кучерявенко, С.Г. Кучеряну, И.В. Кондраченко. Методические указания по подготовке выпускных квалификационных работ по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профиль «Психология образования» (уровень бакалавриата). Тирасполь, 2016- 92 с.
2. Сборник нормативных актов по организации учебного процесса в ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Издательство Приднестровского Университета. Тирасполь 2014г.

б) дополнительная литература

1. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы. - М.: Ось-89, 2014.
2. Демина Л.Д., Любимова О.М., Носкова Н.В. Методические рекомендации к подготовке и защите выпускных квалификационных работ бакалавра, магистра, специалиста. Барнаул: 2009 г
3. Методические рекомендации для студентов по подготовке и защите выпускной квалификационной работы по специальности «Психология» Москва – 2011
4. Требования к ВКР бакалавров по психологии. <http://psy.isu.ru/ru/staff/VKR/bakalavr.html>

Программу составили:

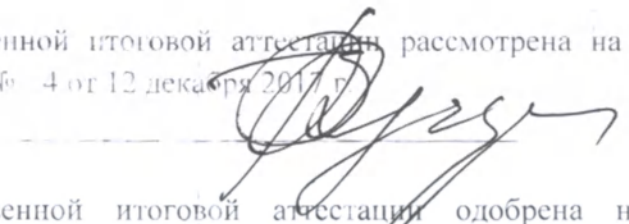
В.И. Кучерявенко, к.пс.н, доцент, зав. кафедрой психологии

О.В. Коломиец, ст. преподаватель кафедры психологии



Программа государственной итоговой аттестации рассмотрена на заседании кафедры психологии, протокол № 4 от 12 декабря 2017 г.

Зав. кафедрой



В.И. Кучерявенко

Программа государственной итоговой аттестации одобрена научно-методической комиссией факультета, протокол №5 от 9 января 2018 г.

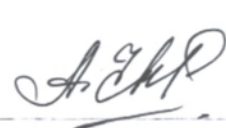
Председатель научно-методической комиссии факультета педагогики и психологии.



А.М Чобан-Пилецкая

Программа государственной итоговой аттестации утверждена Ученым советом факультета, протокол №5 от 26 января 2018г.

/ Председатель Ученого совета факультета педагогики и психологии



Л.И.Васильева

Согласовано:

Проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения



Л.В.Скитская