

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

ПРОФИЛЬНЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ЭКЗАМЕН

ПРОГРАММА

**ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ ПРИ ПРИЕМЕ НА ОБУЧЕНИЕ
ПО ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ – ПРОГРАММЕ МАГИСТРАТУРЫ**

Направление подготовки

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность

Психолого- педагогическое сопровождение участников образовательных
отношений

Сургут
2020

Программа рекомендована к утверждению на заседании кафедры психологии
12 сентября 2020 № 1

ПРОФИЛЬНЫЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ЭКЗАМЕН: Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование / направленность Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений: Программа вступительного испытания при приеме на обучение по основной профессиональной образовательной программе высшего образования - программе магистратуры / Сост. Носова Л.Н., Петрова Д.Б. – Сургут: БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2020. – 31 с.

В настоящую программу вступительных испытаний включены требования к уровню подготовки лиц, поступающих на обучение по образовательной программе магистратуры, описаны формы и процедуры вступительного испытания, представлены содержание программы, структура экзаменационного билета и критерии оценки ответов, методические рекомендации.

Программа предназначена для лиц, сдающих вступительное испытание по образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование / направленность Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений – уровень магистратуры.

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Программа вступительного испытания профильной направленности предназначена для поступающих на обучение по образовательным программам высшего образования – программам магистратуры в бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (далее – Университет).

Программа вступительного испытания и методические рекомендации составлены с учетом требований к вступительным испытаниям, установленных Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, локальными актами Университета.

К вступительному экзамену по образовательным программам магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня.

Вступительное испытание является процедурой конкурсного отбора и условием приема на обучение по образовательным программам магистратуры.

Программа вступительного испытания профильной направленности предназначена для поступающих на обучение по образовательной программе высшего образования – программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование / направленность Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений.

Программа вступительного экзамена магистратуры разработана на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ

Целью вступительного экзамена в магистратуру является оценка сформированности у поступающего основных профессиональных компетенций в области профессиональной педагогической и научно-исследовательской деятельности, позволяющих ему самостоятельно решать профессиональные задачи разных типов и уровня сложности.

Задачи экзамена:

1. Оценить уровень теоретической и практической готовности поступающего к применению научных положений по психологическому сопровождению образовательного процесса.
2. Выявить степень сформированности умения интегрировать психолого-педагогические и методические знания в процессе решения конкретных профессиональных задач педагога-психолога.
3. Определить уровень информационной и коммуникативной культуры.

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ПОСТУПАЮЩИХ

На экзамене поступающие *должны продемонстрировать следующие знания, умения:*

- знание законодательных и правовых основ организации образовательного процесса; основных направлений и перспектив развития образования и педагогической науки;
- знание сущности и содержания основных функций педагога-психолога и квалификационных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности;
- владение теоретическими основами психологического сопровождения образовательного процесса;
- способность анализировать современные тенденции развития образования и образовательных программ на основе знаний их концептуальных и методических основ;

- умение анализировать и прогнозировать психологические аспекты результатов образовательного процесса, возможные трудности в осуществлении образовательного процесса, давать рекомендации по его совершенствованию;
- способность осуществлять отбор содержания и осуществлять проектирование психологического сопровождения образовательного процесса обучающихся в соответствии с их возрастными особенностями, принципами, закономерностями обучения детей;
- способность к планированию и выбору содержания просветительской, консультативной работы с родителями детей и обучающихся или лицами, их заменяющими, готовность проектировать различные формы работы.
- способность к планированию и выбору содержания просветительской, консультативной работы с педагогами, готовность проектировать различные формы научно-методической работы с педагогическим коллективом.

ФОРМА ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ

Проведение вступительного испытания профильной направленности осуществляется в форме открытого заседания экзаменационной комиссии.

Профильный междисциплинарный экзамен проводится в устной форме.

Поступающие с ограниченными возможностями здоровья могут сдавать данный экзамен как в устной форме, так и в письменной форме.

ПРОЦЕДУРА ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ

Порядок проведения вступительного испытания в магистратуру регламентируется Правилами приёма в бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» на обучение по программам магистратуры.

Вступительное испытание в магистратуру по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование / направленность Психолого–педагогическое сопровождение участников образовательных отношений является одной из форм проверки профессиональной готовности будущего магистра к решению комплекса профессиональных задач.

Вступительные испытания проводятся по утвержденному председателем приёмной комиссии расписанию.

Проведение вступительного испытания по образовательной программе магистратуры осуществляется в форме открытого заседания экзаменационной комиссии, которая формируется из представителей профессорско-преподавательского состава вуза.

Состав экзаменационной комиссии утверждается ректором.

Вступительное испытание проводится в отдельной аудитории, количество поступающих в одной аудитории не должно превышать при сдаче вступительного испытания в устной форме 6 человек.

На подготовку к ответу, первому обучающемуся предоставляется от 45 до 60 минут, остальные сменяются и отвечают по мере готовности в порядке очередности, причем на подготовку каждому очередному обучающемуся также выделяется не менее 45 минут. Абитуриент представляет план и основные тезисы ответа на предложенные комиссией вопросы на специальных листах, имеющих штамп учебно-методического управления.

При ответе на вопросы экзаменационного билета члены комиссии могут задавать дополнительные вопросы поступающему только в рамках содержания учебного материала билета. Во время заседания экзаменационной комиссии ведется протокол в соответствии с установленным образцом.

На экзамене поступающие могут пользоваться:

- программой вступительного испытания;
- словарями, энциклопедиями, нормативными документами и т.д.

Решение экзаменационной комиссии принимается на закрытом заседании простым большинством голосов членов комиссии. При равном числе голосов голос председателя является решающим. Результаты экзамена оформляются протоколом и объявляются в тот же день после завершения сдачи экзамена всеми поступающими группы в соответствии с Правилами приёма в бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» на обучение по программам магистратуры.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРЫ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО БИЛЕТА

Экзаменационный билет вступительного экзамена включают два вопроса. Первый вопрос направлен на выявление базовых знаний по основным отраслям психологии, второй – по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ОТВЕТОВ

Критериями оценки устного ответа являются полнота, логичность, доказательность, прочность, осознанность, теоретическая обоснованность, практическая направленность, самостоятельность и адекватность в интерпретации информации.

Ответ поступающего, поступающего в магистратуру, должен быть выстроен логично, соответствовать содержанию вопросов, которые необходимо осветить максимально подробно и убедительно.

Результаты вступительного испытания определяются по 100-балльной шкале оценивания.

100 - 85 баллов - «отлично» ставится поступающему, свободно владеющему основными психологическими понятиями и теориями, освоившему базовые научные труды и идеи, хорошо ориентирующемуся в формах и методах организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Поступающий в магистратуру четко, логично и доказательно выстраивает ответ, аргументирует свое мнение, выстраивает суждения, с опорой на научно обоснованные данные, опыт работы, успешно решает практические психологические задачи.

84 – 67 баллов - «хорошо» ставится поступающему, достаточно свободно владеющему основными психологическими понятиями и теориями, в полной мере освоившему научные основы организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Однако в ответе встречаются неточности, либо ответ выстроен недостаточно логично, некоторые положения аргументируются недостаточно убедительно. Абитуриент в целом успешно решает профессиональные задачи, но испытывает трудности при планировании хода их решения, либо в выборе способов решения.

66 – 50 баллов - «удовлетворительно» ставится поступающему, владеющему основными психологическими понятиями и теориями, на репродуктивном уровне освоившему научные основы организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Ответ неполный, содержит фактические ошибки, выстроен не вполне логично и доказательно, слабо аргументирован. Поступающий не всегда может четко выразить свое мнение, суждение, привести пример, способен решить профессиональную практическую задачу, но при этом может быть не рационально спланирован ход ее решения или выбраны не вполне адекватные способы решения.

49 – 0 баллов – «неудовлетворительно» ставится поступающему, не владеющему

основными психологическими понятиями и теориями, не освоившему научные основы организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, его форм и методов. Ответ поверхностный, содержит грубые фактические ошибки, выстроен не логично и недоказательно. Поступающий демонстрирует бессистемные, отрывочные знания, не может четко выразить свое мнение, привести пример, испытывает затруднения в решении профессиональных задач, не рационально планирует и выбирает их способы решения.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ

Деятельностный подход в психологии.

Принцип единства психики и деятельности. Методологическое значение категории деятельности для психологических исследований.

Понятие и психологическая структура деятельности. Мотивы и цели деятельности. Основные виды деятельности: игра, учение, труд. Внешняя и внутренняя деятельность. Процессы интериоризации и экстериоризации. Процессуальная структура деятельности. Проблема овладения деятельностью. Двигательный состав действия. Двигательная задача и программа выполнения действия, наличие постоянной коррекции действия; роль афферентных систем в регуляции сложных двигательных актов (Н.А.Бернштейн). Понятие об обратной афферентации и «акцепторе действия» (П.К.Анохин). Этапы освоения деятельности. Навыки. Проблема управления становлением навыков.

Специфика когнитивных процессов.

Общая характеристика познавательных психических процессов. Понятие об ощущении и восприятии. Виды и свойства ощущений. Свойства восприятий: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность восприятия. Классификация и виды восприятий.

Понятие памяти. Виды памяти: двигательная, эмоциональная, образная, словесно-логическая память; оперативная, кратковременная и долговременная память; произвольная и произвольная память; смысловая и механическая память. Процессы памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение, забывание.

Мышление и воображение как высшие познавательные психические процессы. Мыслительные операции. Виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое; теоретическое и практическое; интуитивное и дискурсивное; репродуктивное и творческое мышление. Виды активного и пассивного воображения.

Сущность и значение внимания. Виды внимания: произвольное, произвольное и послепроизвольное. Основные свойства внимания: объем, концентрация, устойчивость, переключение и распределение внимания.

Эмоционально-волевая сфера личности.

Понятие об эмоциях и чувствах. Роль и функции эмоций в управлении поведением и деятельностью. Классификация и свойства эмоций. Виды эмоциональных состояний: чувственный или эмоциональный тон, собственно эмоции, настроение, аффект, стресс, страсть. Социальные эмоции: направленные на себя и на других. Соотношение понятий «чувство» и «эмоция». Классификация чувств. Способы саморегуляции эмоциональных состояний.

Понятие и функции воли. Воля как особая форма психической регуляции. Воля как механизм преодоления внешних и внутренних препятствий и трудностей. Уровни регуляции поведения и деятельности: импульсивные действия, произвольные действия, волевые действия. Волевая регуляция и волевое усилие. Сложное и простое волевое действие. Структура волевого действия. Природа волевого усилия. Волевые качества личности. Качества волевой активности, качества волевого торможения. Волевые качества, связанные с целеустремленностью и самообладанием.

Общение как центральная категория социальной психологии.

Общение в системе межличностных отношений. Понятие общения в психологии. Функции общения: прагматическая, организующая, подтверждающая, формирующая, внутриличностная. Формы и виды общения в разных классификациях: прямое и косвенное общение, вербальное и невербальное общение, межличностное и массовое общение, межперсональное и ролевое общение.

Формальная структура общения, выделение основных сторон – перцептивной, интерактивной, коммуникативной. Коммуникация как обмен информацией. Интерсубъектный характер человеческого «обмена смыслом» при коммуникации. Возникновение коммуникативных барьеров, их социальный и психологический характер. Барьеры понимания, барьеры социокультурных различий и барьеры отношений. Барьеры в передаче информации: фонетические, стилистические, смысловые, логические.

Социальная перцепция как восприятие другого человека по его внешним признакам. Основные функции перцепции: познание себя, познание другого, организация совместной деятельности, установление эмоциональных отношений. Механизмы социальной перцепции: идентификация, рефлексия, эмпатия, аттракция.

Понятие об интеракции как организации обмена действиями и выработки форм и норм совместных действий. Описание структуры взаимодействия (Т.Парсонс, Я.Щепаньский, Э.Берн, Н.Фландерс и др.). Мотивы, лежащие в основе взаимодействия людей друг с другом (мотивы кооперации, индивидуализма, конкуренции, альтруизма, агрессии, равенства).

Групповое взаимодействие.

Понятие большой и малой группы. Классификация малых групп: первичные - вторичные, формальные - неформальные, референтные - нереферентные. Социометрическая структура малой группы как выявление неформального статуса членов группы (Дж. Морено, Р.М. Битянова). Структура социальной власти: лидерство и руководство. Типологизация лидеров в соответствии с видами групповой деятельности: инструментальный и экспрессивный тип лидерства. Стиль руководства с точки зрения реализации директивной и кооперативной модели управления группой.

Групповые процессы. Групповое давление (конформизм). Развитие группы. Различные подходы к выделению стадий (уровней, этапов) ее развития (Л.И. Уманский, Н.Н. Обозов, Стэнфорд и др.). Диффузная группа, группа-ассоциация, группа-кооперация, группа-автономия, группа-коллектив. Важнейшие параметры, определяющие сплоченность группы. Стратометрическая концепция групповой активности (А.В. Петровский): сплоченность группы на эмоциональном уровне, ценностно-ориентировочное единство, принятие целей групповой деятельности. Процесс принятия группового решения как групповое обсуждение ситуаций, требующих поиска совместных решений. Мозговая атака. Брейнсторминг.

Типы и стратегии поведения в процессе взаимодействия. Взаимодействие в системе групповой деятельности. Основные признаки совместной деятельности (Фельдштейн Д.И., Журавлев А.Л. и др.). Типы групповой задачи (Уманский Л.И., И.Стейнер).

Межличностный конфликт и способы его разрешения. Понятие межличностного конфликта. Структура межличностного конфликта. Конфликтная ситуация и конфликтное поведение. Стратегии и исходы конфликтного взаимодействия. Динамика конфликта. Функции конфликта.

Психическое развитие в культурно-исторической психологии.

Теория культурно-исторического развития психики Л.С. Выготского. Социально-опосредствованный характер психического развития человека: роль знака в развитии психических функций. Ведущая роль обучения в психическом развитии.

Понятие «возраста», «социальной ситуации развития», «возрастных новообразований». Стабильные и критические периоды развития. Условия и источник

развития (Л.С. Выготский). Периодизация психического развития в концепции Л.С. Выготского.

Теория психического развития ребенка Д.Б. Эльконина.

Понимание движущих сил психического развития в современной отечественной психологии. Роль деятельности в психическом развитии ребенка (А.Н.Леонтьев). Понятие ведущей деятельности (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Закон чередования мотивационно-потребностной и операционально-технической сторон деятельности как основа периодизации психического развития (Д.Б.Эльконин).

Условия, источник и движущие силы психического развития в понимании Д.Б.Эльконина. Критерии выделения психологического возраста по Эльконину.

Периодизация психического развития Д.Б.Эльконина как попытка преодоления дуализма в понимании соотношения развития аффективно-потребностной и познавательной сфер.

Проблема соотношения обучения и развития в современной психологии, значение ее решения для организации практики образования.

Проблема соотношения обучения и развития – стержневая проблема психологии развития. Развитие как «процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях» (Выготский Л.С.). Обучение как необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека.

Обучение как движущая сила развития в концепции умственного развития ребенка Л.С. Выготского. Уровень актуального развития. Понятие «зоны ближайшего развития», его общетеоретический и конкретно-психологический смысл.

Психологический анализ учебной деятельности.

Функциональная структура учения: цели, мотивы, предмет, результат, средства учебной деятельности.

Внешняя структура учебной деятельности: учебная задача, учебное действие, действие контроля, действие оценки (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Виды учебных действий в развитой форме учения: психологические действия (организация времени, мнемические, перцептивные), логические (сравнения, классификация), специфические (лингвистические, математические и т.д.). Выделение этих действий в качестве особого предмета организации учения (В.Я. Ляудис, Н.Ф. Талызина).

Формирование учебных действий как основание развития учебной деятельности.

Теоретические основы психологического консультирования.

Общие представления о групповом психологическом консультировании. Сфера применения психологического консультирования. Суть группового консультирования - психологическая помощь здоровым людям в решении внутриличностных и межличностных затруднений в процессе специально организованного группового взаимодействия. Концептуальная компетентность группового консультанта. Специфика группового консультирования. Виды группового консультирования. Групповое консультирование и групповая психотерапия. Типы групп. Техническая и интегративная компетентность группового консультанта.

Психокоррекция как направление деятельности психолога.

Психокоррекция в структуре деятельности практического психолога. Основные принципы психокоррекции: принцип единства диагностики и коррекции, принцип нормативности развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип коррекции «снизу вверх», принцип системности развития психической деятельности, деятельностный принцип

коррекции. Цели и задачи психокоррекции. Виды психологической коррекции. Требования, предъявляемые к психологу, осуществляющему психокоррекционные мероприятия.

Основные принципы составления психокоррекционных программ: принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; принцип единства коррекции и диагностики; принцип приоритетности коррекции каузального типа; деятельностный принцип коррекции; принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей клиента; принцип комплексности методов психологического воздействия; принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе; принцип опоры на разные уровни организации психических процессов; принцип программированного обучения; принцип возрастания сложности; принцип учета объема и степени разнообразия материала; принцип учета эмоциональной сложности материала.

Психокоррекционный комплекс и его структура. Основные требования к составлению психокоррекционной программы.

Психолого - педагогическое сопровождение образовательных программ.

Категории и понятия для характеристики основных компонентов образовательной программы. Способы организации психолого – педагогического сопровождения образовательного процесса. Назначение, структура индивидуальных учебных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями и способы их разработки.

Оценка образовательного процесса, направленная на развитие обучающихся на основе требований ФГОС и (или) образовательными стандартами, установленными образовательной организацией, и (или) образовательной программой и формулировка рекомендаций по его оптимизации. Оценка учебного процесса с использованием технологий обучения, направленных на развитие обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями и формулировки рекомендаций по его оптимизации. Оценка различных форм организации учебных и воспитательных занятий, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями и формулировка рекомендаций по его оптимизации.

Теоретические основы психолого-педагогической диагностики обучающихся и воспитанников.

Психологическая диагностика как наука. Диагностические признаки, категории и факторы. Разделы (компоненты) психодиагностики: семиотический, логический, технический, деонтологический. Семиотический компонент психодиагностики как теория об объекте психодиагностики и его диагностических признаках. Проблема нормы в психологии, виды психодиагностических норм. Логический компонент психодиагностики как теория постановки психологического диагноза и решения психодиагностических задач. Этапы психодиагностического процесса. Психологический диагноз и психодиагностическое заключение. Технический компонент психодиагностики. Классификация методик: строго формализованные (тесты, опросники, методики проективной техники, психофизиологические методики), малоформализованные (наблюдение, беседа, интервью, анализ продуктов деятельности) методы психодиагностики. Деонтологический компонент психодиагностики: профессионально-этические принципы в психодиагностике.

Просветительская деятельность педагога-психолога.

Основные направления психологического просвещения в образовательном учреждении дошкольного, начального и основного общего образования. Цели, задачи и формы взаимодействия с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. Процесс планирования психологического просвещения субъектов образовательного процесса.

Мероприятия по просветительской деятельности в образовательном учреждении, направленные на сохранения и укрепления психического здоровья обучающихся в

образовательном процессе, поддержку детей, испытывающих трудности в освоении образовательной программы, недопущение нарушений поведения и отклонений в развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья использовать междисциплинарные связи при решении профессиональных задач. Психологическое просвещение обучающихся, педагогов, родителей. Методы и приемы эффективного взаимодействия с учащимися, педагогами и родителями в учебно-педагогическом процессе. Способы выбора и подготовки материала для психологического просвещения в соответствии с целями и задачами работы педагога-психолога.

Психопрофилактическая деятельность педагога - психолога.

Задачи и принципы психологической профилактики в образовательной организации с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся. Уровни и формы, приемы и методы психологической профилактики с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся. Содержание профилактических мер при возникновении трудностей в освоении образовательной программы, социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения обучающихся и воспитанников.

Профилактика возникновения трудностей в освоении образовательной программы, социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения обучающихся и воспитанников. Принципы психопрофилактики девиантного поведения обучающихся: комплексность; адресность; позитивность информации; минимализация негативных последствий; личностная заинтересованность и ответственность участников; максимальная активность личности; устремленность в будущее.

ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

Примерные экзаменационные вопросы

1. Охарактеризуйте содержание категории «деятельность» и ее значение для психологических исследований и понимания психики.
2. Проанализируйте сущностные характеристики, закономерности и механизмы функционирования когнитивных процессов.
3. Раскройте особенности эмоциональной и волевой регуляции поведения в деятельности человека.
4. Охарактеризуйте общение как центральную категорию социальной психологии.
5. Охарактеризуйте социально-психологический феномен группы.
6. Дайте характеристику психологическим аспектам межличностного взаимодействия.
7. Охарактеризуйте психолого-педагогические модели детско-родительских отношений.
8. Охарактеризуйте проблему психического развития в культурно-исторической психологии.
9. Раскройте теорию психического развития ребенка Д.Б. Эльконина.
10. Раскройте проблему соотношения обучения и развития в современной психологии, значение ее решения для организации практики образования.
11. Осуществите психологический анализ учебной деятельности и ее структуры.
12. Раскройте особенности и алгоритм составления тренинговых программ.
13. Охарактеризуйте специфику психологического консультирования в группе.
14. Охарактеризуйте психокоррекцию в структуре деятельности психолога.
15. Охарактеризуйте принципы и основные требования к составлению психокоррекционных программ.

16. Дайте характеристику психолого-педагогическому сопровождению образовательных программ.
17. Раскройте теоретические основы психолого-педагогической диагностики обучающихся и воспитанников.
18. Охарактеризуйте психопросветительскую работу педагога-психолога.
19. Охарактеризуйте возрастное консультирование как направление деятельности практического психолога.
20. Раскройте специфику психопрофилактической работы педагога - психолога.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Билет №***

Билет XXX

1. Охарактеризуйте содержание категории «деятельность» и ее значение для психологических исследований и понимания психики.
2. Раскройте специфику психопрофилактической работы педагога - психолога.

Примеры ответов на вопросы

Вариант ответа на первый вопрос билета

1. Охарактеризуйте содержание категории «деятельность» и ее значение для психологических исследований и понимания психики. Психологическая теория деятельности была создана в советской психологии и развивается уже на протяжении более 50 лет. Она обязана работам советских психологов: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина и многих других.

Психологическая теория деятельности начала разрабатываться в 20-х - начале 30-х гг. К этому времени уже закатилось солнце психологии сознания и находились в расцвете новые зарубежные теории - бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и ряд других. Таким образом, советские психологи могли уже учесть позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий. Но главное состояло в том, что авторы теории деятельности взяли на вооружение философию диалектического материализма - теорию К.Маркса, и прежде всего ее главный для психологии тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание. Этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конкретно-психологическую разработку.

Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А. Н. Леонтьева, в частности в его последней книге «Деятельность. Сознание. Личность».

Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких «слоев», или уровней. Назовем эти уровни, двигаясь сверху вниз. Это, во-первых, уровень особых видов деятельности; затем уровень действий; следующий - уровень операций; наконец, самый низкий - уровень психофизиологических функций.

В определение действия входит еще одно понятие, которое необходимо определить, - цель. Что же такое цель? Это образ желаемого результата, т.е. того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. Стоит сразу заметить, что здесь имеется в виду сознательный образ результата: последний удерживается в сознании все то время, пока осуществляется действие, поэтому говорить о «сознательной цели» не имеет особого смысла: цель всегда сознательна.

Поскольку действие - основная единица анализа психической жизни человека, предлагаемая теорией деятельности, необходимо более внимательно рассмотреть главные особенности данной единицы. Характеризуя понятие «действие», может выделить следующие четыре - момента. Первый момент: действие включает в качестве необходимого

компонента акт сознания в виде постановки и удержания цели. Второй момент: действие - это одновременно и акт поведения. Третий, очень важный, момент: через понятие действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. И наконец, четвертое: понятие действия «выводит» деятельность человека в предметный и социальный мир. Дело в том, что «представляемый результат» (цель) действия может быть любым, а не только и даже не столько биологическим, как, например, получение пищи, избегание опасности и т. д. Это может быть производство какого-то материального продукта, установление социального контакта, получение знаний и др. Понятие действия дает возможность подойти с научным анализом к человеческой жизни именно со стороны ее человеческой специфики, а именно:

1. Сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно быть выведено в деятельность субъекта («размыкание» круга сознания).

2. Поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека. При рассмотрении поведения сознание должно быть не только сохранено, но и определено в своей фундаментальной функции (принцип единства сознания и поведения).

3. Деятельность - это активный, целенаправленный, процесс (принцип активности).

4. Действия человека предметны; они реализуют социальные - производственные и культурные - цели (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

Итак, вернемся к связке цель - действие. Цель задает действие, действие обеспечивает реализацию цели. Через характеристику цели можно характеризовать и действие. Что можно отметить, анализируя цели человека? Прежде всего, их чрезвычайное разнообразие, а главное, разномасштабность. Есть крупные цели, которые членятся на более мелкие, частные цели, те, в свою очередь, могут дробиться на еще более частные цели и т. д. Соответственно всякое достаточно крупное действие представляет собой последовательность действий более низкого порядка с переходами на разные «этажи» иерархической системы действий.

Далее обратимся к операциям, которые образуют по отношению к действиям следующий, ниже лежащий уровень. Согласно определению, операцией называется способ выполнения действия. Операции характеризуют техническую сторону выполнения действий, и то, что называется «техникой», ловкостью, сноровкой, относится почти исключительно к уровню операций.

От чего же зависит характер используемых операций? Обобщенный ответ таков: от условий, в которых совершается действие. Если действие отвечает собственно цели, то операция отвечает условиям, в которых эта цель дана. При этом под «условиями» подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности, или внутренние средства, самого действующего субъекта. Цель, данная в определенных условиях в теории деятельности, называется задачей. Описывая процесс решения задачи, необходимо указывать и действия, и операции, реализующие их. О действии без операций, или о действии, абстрагированном от операций, возможно говорить, пожалуй, только на этапе планирования.

Перейдем к психологической характеристике операций. Главное их свойство состоит в том, что они мало осознаются или совсем не осознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий, которые предполагают и сознаваемую цель, и сознательный контроль за протеканием действия. По существу, уровень операций заполнен автоматическими действиями и навыками. Характеристики последних есть одновременно и характеристики операций. Операции бывают двух родов: одни возникают путем адаптации, прилаживания, непосредственного подражания; другие возникают из действий путем их автоматизации. Это первый тезис. Второй тезис: операции первого рода практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознании даже при специальных усилиях. Операции второго рода находятся на границе сознания. Они как бы подстораживаются сознанием и легко могут стать актуально сознаваемыми. Третий тезис: всякое сложное действие состоит

из слоя действий и слоя «подстилающих» их операций. То, что было сказано в отношении нефиксированности границы, проходящей в каждом сложном действии между актуально сознаваемым и неосознаваемым, означает подвижность границы, которая отделяет слой действий от слоя операций. Движение этой границы вверх означает превращение некоторых действий (в основном наиболее элементарных) в операции. В таких случаях происходит укрупнение единиц деятельности. Движение границы вниз означает, наоборот, превращение операций в действия, или, что, то же самое, дробление деятельности на более мелкие единицы. Поскольку действие есть единица деятельности, то ответ на него позволит установить, какими единицами работает сейчас человек. Последнее же существенно не только в теоретическом, но и в практическом отношении, так как дает возможность узнать, насколько человек продвинулся в обучении, насколько и чем «загружено» его сознание, находится ли он в состоянии утомления или эмоционального возбуждения. Наиболее точный психологический признак, различающий действия и операции - осознаваемость/неосознаваемость, в принципе может быть использован, однако, далеко не всегда. Он перестает работать как раз в пограничной зоне, вблизи границы, которая разделяет слой действий и операций. Чем дальше от этой границы, тем достовернее данные самонаблюдения: относительно представленности (или непредставленности) в сознании очень крупных или очень мелких актов субъект обычно не сомневается. Но в пограничной зоне становится существенной ситуативная динамика деятельностного процесса. И здесь уже сама попытка определить осознаваемость какого-либо акта может привести к его осознанию, т. е. нарушить естественную структуру деятельности. Начиная анализ строения деятельности с уровня действий, мы исходили из допущения, что цель сразу дана субъекту.

Теперь настало время задать вопросы: Откуда берутся цели? Что побуждает человека ставить цели и добиваться их осуществления? Для ответа на эти вопросы нужно обратиться к таким понятиям, как потребности и мотивы. Потребность - это исходная форма активности живых организмов. Анализ потребностей лучше всего начинать с их органических форм. В живом организме периодически возникают определенные состояния напряженности; они связаны с объективной нехваткой веществ (предмета), которые необходимы для продолжения нормальной жизнедеятельности организма. Состояния объективной нужды организма в чем-то, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования, и называются потребностями. Таковы потребности в пище, воде, кислороде и т. п. Когда речь заходит о потребностях, с которыми рождается человек (и не только человек, но и высшие животные), то к этому списку элементарных биологических потребностей нужно добавить, по крайней мере, еще две. Это, во-первых, потребность в контактах с себе подобными, и, в первую очередь, со взрослыми индивидами. У ребенка она обнаруживается очень рано. Голос матери, ее лицо, ее прикосновения - первые раздражители, на которые появляется положительная реакция ребенка. Это так называемый «комплекс оживления», который можно наблюдать в возрасте 1,5 - 2 месяцев. Со временем эта картина меняется, поскольку потребность преобразуется в стремление завоевать уважение в коллективе сверстников. Появляется потребность в друге, которому можно довериться, в любимом человеке, в духовном руководителе (к сожалению, в роли последнего часто не могут выступить родители). Еще позже возникает стремление найти место в жизни, получить общественное признание и т. д. Вторая потребность, с которой рождается человек и которая не относится к органическим, это потребность во внешних впечатлениях, или, в широком смысле, познавательная потребность. Исследования показали, что уже в первые часы жизни дети реагируют на зрительные, звуковые, слуховые воздействия и не только реагируют, но как бы исследуют их. В частности, более оживленные реакции у них появляются на новые раздражители. Регистрация движения глаз новорожденных показала, что они иначе смотрят на гомогенное поле, чем на фигуру. На однородном поле фиксации глаз распределяются более или менее равномерно; если же предъявляется какая-то

геометрическая фигура, то глазные фиксации концентрируются вокруг ее сторон и углов. Познавательная потребность, конечно, тоже развивается вместе с ростом ребенка. Очень скоро дополнение к перцептивным исследованиям и практическим манипуляциям (с помощью которых ребенок тоже познает свойства предметов) появляются интеллектуальные формы познания. Они выражаются в классических детских вопросах: «Это что?», «А почему?», «Зачем?», которыми дошкольник буквально засыпает взрослых. По словам И. П. Павлова, наука есть не что иное, как неимоверно разросшийся и усложнившийся ориентировочный рефлекс. В отношении обеих рассмотренных потребностей следует отметить два важных момента. Во-первых, потребность в контактах и познавательная потребность на первых порах тесно переплетены друг с другом. Во-вторых, обе обсуждаемые потребности составляют необходимые условия формирования человека на всех ступенях его развития. Они необходимы ему так же, как и органические потребности. Но если эти последние только обеспечивают его существование как биологического существа, то контакт с людьми и познание мира оказываются необходимыми для становления его как человеческого существа.

Теперь обратимся к связи потребностей с деятельностью. Здесь сразу же необходимо выделить два этапа в жизни каждой потребности. Первый этап - период до первой встречи с предметом, который удовлетворяет потребность; второй этап - после этой встречи. На первом этапе потребность, как правило, не представлена субъекту, не «расшифрована» для него. Он может испытывать состояние какого-то напряжения, неудовлетворенности, но не знать, чем это состояние вызвано. Со стороны же поведения потребностное состояние в этот период выражается в беспокойстве, поиске, переборе различных предметов. Процесс «узнавания» потребностью своего предмета получил название опредмечивания потребности. В процессе опредмечивания обнаруживаются две важные черты потребности. Первая заключается в первоначально очень широком спектре предметов, способных удовлетворить данную потребность. Вторая черта - в быстрой фиксации потребности на первом удовлетворившем ее предмете. В момент встречи потребности с предметом происходит опредмечивание потребности. Это очень важное событие. Оно важно тем, что в акте опредмечивания рождается мотив.

Мотив и определяется как предмет потребности. Если посмотреть на то же событие со стороны потребности, то можно сказать, что через опредмечивание потребность получает свою конкретизацию. В связи с этим мотив определяется еще иначе - как опредмеченная потребность. Важно осознать, что самим актом опредмечивания потребность меняется, преобразуется. Она становится уже другой, определенной, потребностью, потребностью именно в данном предмете. Множество действий, которые собираются вокруг одного предмета, - типичный признак мотива. Ведь согласно еще одному определению, мотив - это то, ради чего совершается действие. И вот эта совокупность действий, которые вызываются одним мотивом, и называется деятельностью, а конкретнее, особенной деятельностью или особенным видом деятельности. Известно, что мотивы человека образуют иерархическую систему. Если сравнить мотивационную сферу человека со зданием, то «здание» это у разных людей будет иметь очень разную форму. В одних случаях оно будет подобно пирамиде с одной вершиной - одним ведущим мотивом, в других случаях вершин (т.е. смыслообразующих мотивов) может быть несколько. Все здание может покоиться на небольшом основании - узкоэгоистическом мотиве - или опираться на широкий фундамент общественно значимых мотивов, которые включают в круг жизнедеятельности человека судьбы многих людей и событий. Здание это может быть высоким и низким, в зависимости от силы ведущего мотива и т. д. Мотивационной сферой человека определяется масштаб и характер его личности.

До сих пор нами обсуждалась в основном внешняя, практическая деятельность человека. С ее анализа и началась разработка теории деятельности. Но затем авторы теории

обратились к внутренней деятельности. Что же такое «внутренняя деятельность»? В отношении этой формы активности теория деятельности выдвигает два основных тезиса. Во-первых, подобная активность - деятельность, которая имеет принципиально то же строение, что и внешняя деятельность, и которая отличается от нее только формой протекания. Во-вторых, внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса интериоризации. Под последним понимается перенос соответствующих действий в умственный план. Это означает, что внутренняя деятельность, как и внешняя, побуждается мотивами, сопровождается эмоциональными переживаниями (не менее, а часто и более острыми), имеет свой операционально-технический состав, т. е. состоит из последовательности действий и реализующих их операций. Разница только в том, что действия производятся не с реальными предметами, а с их образами, а вместо реального продукта получается мысленный результат. В отношении второго тезиса можно добавить следующее. Во-первых, довольно очевидно, что для успешного воспроизведения какого-то действия «в уме» нужно обязательно освоить его в материальном плане и получить сначала реальный результат. Например, продумывание шахматного хода возможно лишь после того, как освоены реальные ходы фигур и восприняты их реальные следствия. С другой стороны, столь же очевидно, что при интериоризации внешняя деятельность, хотя и не меняет своего принципиального строения, сильно трансформируется. Особенно это относится к ее операционально-технической части: отдельные действия или операции сокращаются, и некоторые из них выпадают вовсе; весь процесс протекает намного быстрее и т. п.

Вариант ответа на второй вопрос билета

2. Психопрофилактическая работа — формирование у педагогов, детей, родителей или лиц, их заменяющих общей психолого-педагогической культуры, желания использовать психолого-педагогические знания в работе с детьми или в интересах собственного развития; создание условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное предупреждение нарушений в становлении личности. Психопрофилактическая работа, в широком понимании, предусматривает проведение мероприятий психолого-педагогического характера с целью сохранения, укрепления, улучшения психического самочувствия и здоровья; предотвращения возникновения невротических расстройств, фобий; противодействие стрессовым влияниям, эмоциональному выгоранию; решение проблем на различных уровнях психической организации человека: поведенческом, личностном, экзистенциальном. Данные направления работы можно рассматривать как задачи профилактической работы педагога-психолога.

Можно говорить о трех уровнях психопрофилактики.

I уровень — так называемая первичная профилактика. Педагог-психолог работает с детьми, имеющими незначительные эмоциональные, поведенческие и учебные расстройства и осуществляет заботу о психическом здоровье и психических ресурсах практически всех детей. На этом уровне в центре внимания педагога-психолога находятся все учащиеся школы, как «нормальные», так и с проблемами (т. е. 10 из 10 учащихся). Многие авторы отмечают, что именно школы являются оптимальными системами для профилактики психического здоровья, и рассматривают школьных педагогов-психологов в качестве основных специалистов, проводящих в жизнь такую первичную профилактику.

II уровень — вторичная профилактика. Она направлена на так называемую «группу риска», т. е. на тех детей, у которых проблемы уже начались. Вторичная профилактика подразумевает раннее выявление у детей трудностей в учении и поведении. Основная ее задача — преодолеть эти трудности до того, как дети станут социально или эмоционально неуправляемыми. Здесь педагог-психолог работает уже не со всеми детьми, а примерно с 3 из 10. Вторичная профилактика включает консультацию с родителями и учителями, обучение их стратегии для преодоления различного рода трудностей и т. д.

III уровень — третичная профилактика. Внимание педагога--психолога концентрируется на детях с ярко выраженными учебными или поведенческими проблемами, его основная задача — коррекция или преодоление серьезных психолого-педагогических трудностей и проблем. Педагог-психолог работает с отдельными учащимися (примерно с 1 из 10), направленными к нему для специального изучения. На этом уровне собственно профилактическая деятельность осуществляется параллельно с коррекционной.

В зависимости от типа учебно-воспитательного учреждения, в котором работает педагог-психолог, психопрофилактическая работа включает в себя:

- адаптацию детей к детскому саду, рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, по оказанию помощи детям в адаптационный период;
- обследование детей при переходе из старшей группы в подготовительную в плане их готовности к обучению, подготовка для родителей или лиц, их заменяющих, и воспитателей рекомендаций по ликвидации возможных отставаний и пробелов в подготовке к школе;
- определение психолого-педагогической готовности к обучению в школе для оптимального выбора учебного заведения, раннего выявления способностей, отклонений в развитии и их коррекции;
- подготовка совместно с учителем программы индивидуальной работы с теми детьми, которые в этом нуждаются;
- проведение психолого-педагогического обследования детей при поступлении в учреждение интернатного типа с целью создания максимально благоприятных условий для развития детей и социально-психолого-педагогической реабилитации;
- предупреждение у детей психолого-педагогической перегрузки и невротических срывов, вызванных условиями их жизни, обучения и воспитания;
- создание благоприятного психолого-педагогического микроклимата в учебно-воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педагогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем.

При профессионально грамотном решении задач психолого-педагогической службы и дошкольный, и школьный педагог-психолог занимаются в основном психопрофилактической работой. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу.

Существуют разные формы психопрофилактической работы. Первая форма — организация социальной среды. В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды, на формирование девиаций. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности. Воздействие может быть направлено на общество в целом, например, через создание негативного общественного мнения по отношению к девиантному поведению. Объектом работы также может быть семья, социальная группа, школа, класс или конкретная личность. В рамках данной модели профилактика зависимого поведения у подростков включает, прежде всего, социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость. Особое значение имеет политика средств массовой информации.

Вторая форма работы — информирование. Это наиболее обычное для нас направление профилактической работы. В форме лекций, распространении специальной литературы, бесед или видео-телефильмов. Суть подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений. Для этого обычно широко используется информация, подтвержденная статистическими данными, например, о пагубном влиянии наркотиков на здоровье и личность. Нередко информация имеет запугивающий характер, при этом

перечисляются негативные последствия употребления наркотиков или описываются драматические судьбы девиантов, их личностная деградация.

Третья форма психопрофилактической работы – активное социальное обучение социально-важным навыкам. Реализуется в форме групповых тренингов. Распространены следующие типы тренингов:

- тренинг резистентности - устойчивости к негативному социальному влиянию. В ходе тренинга изменяются установки на девиантное поведение, формируются навыки распознавания рекламных стратегий, развивается способность говорить «нет» в случае давления сверстников;

- тренинг асертивности или аффективно-ценностного обучения. Основан на представлении, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями. Для предупреждения данной проблемы подростков обучают распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом. В ходе групповой психолого-педагогической работы также формируются навыки принятия решения, повышается самооценка, стимулируются процессы самоопределения и развития позитивных ценностей.

- тренинг формирования жизненных навыков. Под жизненными навыками понимают наиболее важные социальные умения личности. Прежде всего, это умение общаться, поддерживать дружеские связи и конструктивно разрешать конфликты. Также это способность принимать на себя ответственность, отстаивать свою позицию, интересы. Важными являются навыки самоконтроля, уверенного поведения, изменения себя и окружающей ситуации. Данная модель является одной из наиболее перспективных в работе с подростками.

Четвертая форма – организация деятельности альтернативной девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлением о заместительном эффекте девиантного поведения, она реализуется практически во всех программах оказания помощи в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения.

Пятая форма – организация здорового образа жизни. Данная форма исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом. Умение человека достигать оптимального состояния и успешно противостоять неблагоприятным факторам среды считается особенно ценным.

Шестая форма – активизация личностных ресурсов. Активное занятие подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста – все это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативному внешнему воздействию.

Седьмая форма - минимализация негативных последствий девиантного поведения. Данная форма используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий.

В различных формах психопрофилактической работы могут использоваться схожие приемы и методы. По способу организации работы выделяют следующие приемы психопрофилактики: индивидуальная, семейная и групповая.

В соответствии со спецификой девиантного поведения можно выделить следующие принципы психопрофилактики:

- комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи или личности);
- адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик);
- позитивность информации;
- минимализация негативных последствий;
- личностная заинтересованность и ответственность участников;
- максимальная активность личности;

- устремленность в будущее.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

ПЕРЕЧЕНЬ РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Изотова, Е.И. Психологическая служба в системе образования : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Е.И. Изотова. - 3-е изд. ; испр. и доп. - М. : Академия, 2012. - 302 с. - ISBN 978-5-7695-7782-6. - Текст : непосредственный. - 10 экз.

2. Раянова, Ю.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся : учебное пособие : [16+] / Ю.Ю. Раянова, О.В. Курагина ; Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. - Омск : Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2019. - 248 с. : табл. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=573638> (дата обращения: 20.05.2020). - Библиогр.: с. 172-173. - ISBN 978-5-91930-120-2. - Режим доступа: по подписке. - Текст : электронный.

3. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учеб. и практикум для акад. бакалавриата, студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко ; Моск. гор. психол.-пед. ун-т. - 3-е изд., перераб. и доп. - Москва : Юрайт, 2015. - 575, [1] с. - (Бакалавр. Академический курс). - Гриф УМО. - ISBN 978-5-9916-4042-8 : 975-57. - Текст : непосредственный. - 20 экз.

Дополнительная литература

4. Караванова, Л. Ж. Психология : учебное пособие / Л.Ж. Караванова. - 3-е изд., стер. - Москва : Дашков и К°, 2020. - 264 с. : ил. - (Учебные издания для бакалавров). - ISBN 978-5-394-03766-5. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=573209> (дата обращения: 20.05.2020). - Режим доступа: по подписке. - Текст : электронный

5. Лучинин, А. С. Психодиагностика : учебное пособие / А. С. Лучинин. - 2-е изд. - Саратов : Научная книга, 2019. - 159 с. - ISBN 978-5-9758-1812-6. - URL: <http://www.iprbookshop.ru/81043.html> (дата обращения: 20.05.2020). - Режим доступа: для авторизир. пользователей - Текст : электронный

6. Маклаков, А. Г. Общая психология : учеб. пособие для студентов, аспирантов вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков. - Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2012. - 582, [1] с. : ил. - (Учебник для вузов). - Гриф УМО. - ISBN 978-5-459-01579-9 : 300-00. - Текст: непосредственный. - 51 экз.

7. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учеб. для бакалавров / Л. Ф. Обухова. - Москва : Юрайт, 2013. - 460, [1] с. - (Бакалавр. Базовый курс). - Гриф МО. - ISBN 978-5-9916-2189-2 : 298-54. - Текст : непосредственный. - 50 экз.

8. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности 030900 - Дошкольная педагогика и психология / Е. О. Смирнова. - 3-е изд., перераб. - Санкт-Петербург : Питер, 2016. - 298, [1] с. - (Учебник для вузов). - Гриф МО. - ISBN 978-5-496-02111-1 : 635-60. - Текст : непосредственный. - 30 экз.

9. Хухлаева, О. В. Психологическое консультирование и психологическая коррекция : учеб. и практикум для акад. бакалавриата : учеб. для студентов и [аспирантов] вузов, обучающихся по гуманитар. направлениям и специальностям / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. - М. : Юрайт, 2016. - 422, [2] с. - ISBN 978-5-9916-7746-2. - Текст : непосредственный. - 15 экз.