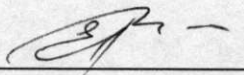


Министерство образования и науки Российской Федерации
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования**

«Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых»

Гуманитарный институт
Кафедра общей и педагогической психологии

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой


подпись

Морозова О.В.
инициалы, фамилия

« 1 » сентября 20 15

Основание:
решение кафедры
протокол №1/1
от «1» сентября 2015г

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИТОГОВЫЙ ЭКЗАМЕН

наименование дисциплины

37.03.01 – Психология

код и наименование направления подготовки

наименование профиля подготовки

БАКАЛАВР

квалификация (степень) выпускника

Владимир 2015

СОДЕРЖАНИЕ

1. Общие положения.....	2
2. Перечень компетенций, которыми должен овладеть обучающийся в результате освоения образовательной программы в соответствии с ФГОС ВО.....	2
3. Государственный экзамен.....	10
Типовые контрольные задания, необходимые для оценки результатов освоения образовательной программы.....	10
Методические рекомендации по подготовке к государственного междисциплинарного аттестационного экзамена по направлению подготовки 37.03.01 – «Психология».....	20
Рекомендации изложения ответа на вопрос.....	21
Критерии оценивания результатов освоения образовательной программы по направлению подготовки 37.03.01 – «Психология».....	97

1. Общие положения

Государственная итоговая аттестация (ГИА) направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям ФГОС ВО по направлению 37.03.01 – Психология.

Целью ГИА является определение соответствия результатов освоения обучающимися ОПОП соответствующим требованиям ФГОС.

ГИА по направлению 37.03.01 – Психология включает в себя государственный экзамен и защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы.

2. Перечень компетенций, которыми должен овладеть обучающийся в результате освоения образовательной программы в соответствии с ФГОС ВО

В соответствии с требованиями ФГОС ВО государственная итоговая аттестация обеспечивает контроль полноты формирования следующих общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник по программе бакалавриата по направлению подготовки 37.03.01 – Психология и профилю подготовки «академический бакалавриат» в соответствии с основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) и видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа бакалавриата.

Состав компетенций и планируемые результаты

Коды компетенций по ФГОС	Компетенции	Планируемые результаты
ОК-1	Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции	Знать основы философских знаний, ценности бытия, жизни; ценности культуры, искусства, науки. Уметь: применять философские понятия и категории, знание основных законов развития природы, общества и мышления в профессиональной деятельности. Владеть способами осуществления ценностно-смысловой ориентации в Мире, приемами структурирования знания, приращения накопленных знаний, развития толерантности.
ОК-2	Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции	Знать: основные закономерности и этапы истории развития общества. Уметь соблюдать права и обязанности гражданина. Владеть навыками социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами людьми на принципах гуманизма
ОК-3	Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности	Знать основы экономических знаний. Уметь анализировать, обобщать, и систематизировать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности. Владеть:

		<p>навыками описания и обобщения наблюдаемых экономических закономерностей и явлений, а также последствий экономического развития; способностью использовать экономические знания в профессиональной деятельности; навыками работы с маркетинговой информацией, постановки цели и выбору путей ее достижения в сфере маркетинговой деятельности.</p>
ОК-4	Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности	<p>Знать: основные нормативные правовые акты применительно к сфере профессиональной деятельности.</p> <p>Уметь: оперировать юридическими понятиями и категориями, применять нормативно-правовые документы для обеспечения законодательного соответствия деятельности предприятия.</p> <p>Владеть: навыками сбора и обработки информации, имеющей значение для реализации</p>
ОК-5	Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия	<p>Знать: предмет и категориальный аппарат профессиональной этики и психологии делового общения, закономерности и механизмы делового взаимодействия, понимание защитных механизмов и их функционирования.</p> <p>Уметь: применять понятийно-категориальный аппарат, представлять информацию в письменном и устном виде на русском и иностранном языках, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, создавать и редактировать тексты профессионального назначения.</p> <p>Владеть: навыками грамотного и эффективного поиска, отбора, обработки и использования источников информации (справочной литературы, ресурсов Интернет); методами логического анализа различного рода суждений, навыками публичной и научной речи, аргументации, ведения дискуссий и полемики; способностью использовать теоретические знания в практической деятельности.</p>
ОК-6	Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	<p>Знать: причины и основные характеристики социальных, этнических, конфессиональных и культурных различий; специфику общения в коллективе, принципы толерантности и нормы взаимодействия в коллективе; принципы взаимодействия в коллективе, обеспечивающие эффективность работы.</p> <p>Уметь: учитывать индивидуально-психологические особенности, социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия при решении широкого круга задач; диагностировать социальные, этнические, конфессиональные и культурные проблемы работы в коллективе; устанавливать позитивные взаимоотношения во</p>

		<p>взаимодействии с другими членами коллектива; Владеть навыками социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами людьми на принципах гуманизма, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль).</p>
ОК-7	Способность к самоорганизации и самообразованию	<p>Знать содержание и виды деятельности практического психолога, техники эмоциональной и когнитивной регуляции деятельности и психических состояний. Уметь анализировать профессиональную деятельность, применять технику аутогенной тренировки. Владеть рефлексивными навыками в профессиональном и личностном развитии.</p>
ОК-8	Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	<p>Знать роль психологических факторов в поддержании и сохранении психического и физического здоровья. Уметь использовать методы физического воспитания и укрепления здоровья Владеть способами формирования установок в отношении ЗОЖ и поведения, направленного на сохранение здоровья.</p>
ОК-9	Способность использовать приёмы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций	<p>Знать приемы первой помощи. Уметь использовать методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций. Владеть: приемами выявления природных факторов риска; приемами использования средств защиты от негативных воздействий социальной среды на человека; методикой расчета ущерба, связанного с травматизмом и несоблюдением требований гигиены и охраны труда.</p>
ОПК-1	Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникативных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности	<p>Знать основные требования к библиографическому описанию книг, способы организации информационно-поисковой работы; нормативно-правовые основы информационного обмена, основные угрозы безопасности при работе с информацией; современное состояние и тенденции развития компьютерной техники, основные методы, способы и средства получения, хранения и переработки информации; особенности современных информационных технологий и основные принципы устройства сети Интернет, основные общие и психологические ресурсы Интернета. Уметь осуществлять самостоятельный библиографический и информационный поиск; организовывать и выполнять мероприятия по обеспечению защиты информации; при помощи</p>

		<p>компьютерной техники осуществлять поиск, хранение и переработку необходимой информации;</p> <p>использовать современные информационные технологии и систему Интернет в профессиональной деятельности.</p> <p>Владеть навыками использования данных библиографического и информационного поиска при решении профессиональных задач, в том числе в процессе оформления научных статей, отчётов, заключений; навыками поддержания информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны; навыками работы с различными компьютерными информационными базами; приёмами и методами профильного использования современных информационных технологий, в том числе различных офисных приложений, и сети Интернет.</p>
ПК-1	Способность к реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, а также профессиональных рисков в различных видах деятельности	<p>Знать стандартные программы по предупреждению и способы профилактики отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, систему психологических категорий и методов, необходимых для профессиографии, а так же психологические последствия влияния на человека различных видов профессиональной деятельности, Уметь применять программы и методы, направленные на гармонизацию психического функционирования человека и предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, разрабатывать программу психологического обследования субъектов труда и их деятельности в связи с конкретным социальным заказом.</p> <p>Владеть навыками анализа последствий влияния на человека профессиональной деятельности, а также стандартными программами, профилактики отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, навыками проведения психологического анализа конкретных видов труда, профессиональных задач и ситуаций; разработки психологического портрета профессионала</p>
ПК-2	Способность к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической	<p>Знать основные методы математического анализа и моделирования, особенности применения стандартных статистических пакетов для обработки данных, полученных в ходе теоретических и экспериментальных исследований; особенности и сферу применения основных психодиагностических методик, способы математико-статистической обработки их результатов</p> <p>Уметь применять методы математического</p>

	обработкой данных и их интерпретаций	анализа и статистики в исследовательской и практической деятельности, осуществлять отбор и применение психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов, Владеть навыками применения основных методов математического анализа и моделирования, стандартных статистических пакетов для обработки данных, основными приёмами диагностики, критериями выбора психодиагностических методик, способами их последующей математико-статистической обработки
ПК-3	Способность к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий	Знание традиционных методов и технологий оказания психологической помощи: знание ключевых понятий психологического консультирования как основного способа оказания психологической помощи, понимание особенностей методов и способов оказания помощи, целесообразности их применения в типовых ситуациях психологического содействия и поддержки; знание структуры и методики разработки развивающих и коррекционных программ Уметь ориентироваться в психологических трудностях и проблемах, выбирать адекватные способы оказания помощи и поддержки; уметь применять психологические знания для решения организационных проблем, связанных с «человеческим фактором», осуществлять приёмы психологического консультирования, проводить первичную профессиональную рефлексию трудностей развития, подбирать типовые коррекционные программы Владеть основами знаний о методах управления поведением людей и групп в организациях, приёмами личностного и семейного, возрастно-психологического консультирования
ПК-4	Способность к выявлению специфики психического функционирования человека с учетом возрастных этапов, кризисов развития, факторов риска особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной,	Знать основные психологические феномены, категории и методы изучения и описания закономерностей функционирования и развития психики с позиций, существующих в отечественной и зарубежной науке подходов, основные закономерности функционирования и развития психики, а также личностные, возрастные и социальные факторы, влияющие на это развитие. Уметь анализировать психологические теории, описывающие закономерности функционирования и развития психики, анализировать и сопоставлять психологические теории, описывающие влияние на функционирование и развитие психики личностных, возрастных и социальных факторов с

	этнической, профессиональной и другим социальным группам	реальной ситуацией, возникающей в процессе профессиональной деятельности. Владеть методами анализа и выявления специфики функционирования и развития психики, позволяющими учитывать влияние возрастных этапов, кризисов развития, гендерных, этнических, профессиональных и других факторов, навыками применения психологических знаний в процессе решения практических профессиональных задач.
ПК-5	Способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека	Знать основные тенденции и закономерности развития и функционирования различных психических процессов, свойств и состояний личности в норме и при психических отклонениях; принципы и особенности методов психологической диагностики и прогнозирования изменений, и динамики различных психических свойств, процессов и состояний в норме и при психических отклонениях; знать базовые понятия психодиагностики. Уметь прогнозировать изменения и динамику уровня развития и функционирования различных составляющих психики в норме и при психических отклонениях, подбирать методический инструментарий для диагностики и прогнозирования изменений и динамики различных психических свойств, процессов и состояний, в соответствии с поставленной профессиональной задачей и с целью гармонизации психического функционирования человека. Владеть навыками анализа изменений и динамики развития и функционирования различных составляющих психики в норме, акцентуации и при психических отклонениях, методами психологической диагностики, прогнозирования изменений уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях.
ПК-6	способность к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности	Знать основы планирования научно-исследовательской и практической деятельности. Уметь выстраивать целеполагание в профессиональной деятельности, ставить научные и практические задачи. Владеть способами анализа результатов научно-исследовательской и практической деятельности
ПК-7	Способность к участию в проведении психологических	Знать понятийный аппарат, необходимый для разработки методологии психологического исследования, структуру и содержание

	исследований на основе применения обще-профессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии	программы психологического исследования; систему методов психологического исследования. Уметь: применять существующие теоретические подходы, понятийный аппарат, необходимый для разработки методологии психологического исследования применительно к конкретной исследовательской проблеме; использовать методы обработки данных психологического исследования подготовить научный отчёт. Владеть: способами измерения в психологическом исследовании; приёмами построения выборочной совокупности и методов её проектирования в психологическом исследовании навыками применения количественных и качественных методов в психологическом исследовании.
ПК-8	Способность к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии	Знать понятийный аппарат, необходимый для разработки методологии психологического исследования, структуру и содержание программы психологического исследования; систему методов психологического исследования. Уметь использовать методы обработки данных психологического исследования подготовить научный отчёт. Владеть: навыками применения количественных и качественных методов в психологическом исследовании
ПК-9	Способность к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных заболеваниях	Знать концептуальные основы развития психологии личности, механизмы социализации, особенности профессиональной и образовательной деятельности. Уметь анализировать проблемы человека в профессиональной и образовательной деятельности, в том числе людей с ограниченными возможностями и при различных заболеваниях Владеть техникой личного и семейного консультирования.
ПК-10	Способность к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учётом современных активных	Знать сущность процессов воспитания и обучения, закономерности, принципы и методы их осуществления, категориальный аппарат педагогики. Уметь ставить и решать педагогические задачи; проектировать и реализовывать образовательный процесс диагностировать и оценивать образовательный процесс ориентироваться в нормативных документах о среднем образовании; организовывать внеучебную

	и интерактивных методов обучения и инновационных технологий	деятельность студентов. Владеть способами осуществления профессиональной педагогической деятельности
ПК-11	Способность к использованию дидактических приёмов при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека	Знать дидактические приёмы при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ. Уметь модифицировать стандартные коррекционные, реабилитационные и обучающие программы. Владеть навыками апробации и внедрения стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека.
ПК-12	Способность к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества	Знать особенности организации просветительской деятельности среди населения. Уметь использовать разнообразные формы просветительской деятельности. Владеть навыком организации просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества
ПК-13	Способность к проведению работ с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса	Знать этические, социально-психологические основы управления персоналом и использовать их в практической деятельности, знать модели и методы привлечения персонала, основные этапы привлечения персонала, особенности работы с кадровым резервом. Уметь проводить оценку проблемной ситуации в управлении персоналом, выявлять ведущие факторы и определять перспективы разрешения проблемы, развития ситуации. Осуществлять эффективную коммуникацию в рамках отношений субординации, планировать, организовывать, контролировать результативность конкретных мероприятий в процессе управления персоналом: набор, аттестация, адаптация. Владеть приемами и методами оптимизации социально-психологического климата, алгоритмом составления плана работы с персоналом, аттестационной оценкой персонала.
ПК-14	Способность к реализации психологических технологий, ориентированных на личностный рост сотрудников организации и охрану здоровья индивидов и	Знать психологические технологии, ориентированные на личностный рост сотрудников и охрану здоровья индивидов и групп. Уметь использовать интерактивные методы личностного роста, психологические технологии здоровьесбережения. Владеть навыками разработки программ личностного роста сотрудников и охраны их

3. Государственный экзамен

Для проведения государственного экзамена формируется экзаменационная комиссия, в состав которой входят ведущие специалисты — представители работодателей в соответствующей области деятельности и ППС кафедры, имеющими ученое звание и (или) ученую степень.

В протоколе ГЭК по приему государственного экзамена отражается перечень заданных студенту вопросов и характеристика ответов на них, мнения председателя и членов ГЭК о выявленном в ходе проведения государственного экзамена уровне подготовленности студента к решению профессиональных задач, а также о выявленных недостатках в теоретической и практической подготовке.

Государственный экзамен по направлению 37.03.01 – «Психология» является междисциплинарным, основанным на следующих специальных дисциплинах:

1. Общая психология и методологические основы психологии
2. Психология личности
3. Психодиагностика
4. Социальная психология
(психология групп, общения, конфликта, личности, организационная, этническая)
5. Психология развития и возрастная психология
6. Педагогическая психология и методика преподавания психологии в средних учебных заведениях
7. Клиническая психология и основы патопсихологии
8. Экспериментальная психология
9. Консультативная психология, базовые теории и методы психотерапии
10. Основы нейропсихологии
11. Специальная психология
12. Введение в психологию тренинга

Типовые контрольные задания, необходимые для оценки результатов освоения образовательной программы

Перечень вопросов к государственному экзамену

1. Объект, предмет, задачи, проблемы и методы психологии. Основные направления зарубежной психологии (гештальтпсихология, бихевиоризм, фрейдизм и др.) о предмете психологии.
2. Объект, предмет, задачи, проблемы и методы диагностики клинической психологии, категории клинической психологии. История зарождения и становления клинической психологии.
3. Экспериментально-психологическое исследование: выбор диагностических методик, анализ полученных результатов, возможные выводы при дифференциальной диагностике аффективно-бредового синдрома при шизофрении или органическом поражении ЦНС.
4. Внимание как проблема общей, возрастной и педагогической психологии.
5. Структура конфликта, причины возникновения конфликта. Стратегии поведения в конфликте, способы разрешения конфликта.
6. Дифференциальная диагностика шизофрении и психопатии.
7. Характер, его структура и симптомокомплексы свойств. Акцентуации характера. Теории характера. Характер и индивидуальность.

8. Психическое здоровье. Понятие психической «нормы». Проблема разграничения психической нормы и патологии.
9. Виды помощи, оказываемой больным при проведении экспериментально-психологического исследования.
10. Физиологические основы, классификация, свойства и функции эмоций. Теории эмоций. Чувства и формы их проявления.
11. Психопрофилактика и её этапы.
12. Выявление диссимуляции при экспериментально-психологическом исследовании.
13. Личность и её психологическая структура. Роль задатков, социальных условий и педагогических воздействий в формировании и развитии личности.
14. Клинико-психологическая диагностика. Типы диагностических задач.
15. Принципы построения беседы с больным с агрессивным поведением, с эмоциональной неустойчивостью.
16. Основные психологические теории и школы в отечественной психологической науке.
17. Нейропсихология: предмет, задачи, проблемы и методы исследования.
18. Анализ профиля ММРІ.
19. Психометрические параметры психологических тестов и их использование при интерпретации результатов. Валидность экспериментальных психологических исследований. Приемы контроля влияния побочных переменных как способы повышения валидности.
20. Психологическая коррекция: цель, сущность, задачи, проблемы и методы психокоррекционной работы.
21. Анализ результатов «пиктограммы».
22. Деятельность и её психологическая структура, виды деятельности. Учебная деятельность и её психологические особенности.
23. Системно-структурный анализ патологии психики.
24. Анализ проективного рисунка.
25. Произвольность и воля как явления, свойственные только человеческой психике. Онтогенез произвольности и воли и их планомерное формирование в педагогическом процессе.
26. Предмет, объект, задачи, проблемы патопсихологии. Организация и проведение патопсихологического обследования: задачи, принципы, методы.
27. Психологическое консультирование лица, находящегося в остром периоде стресса.
28. Мотивация, структура потребностно-мотивационной сферы личности. Влияние мотивации на продуктивность и качество деятельности. Учебная мотивация и ее роль в педагогическом процессе.
29. Психология и психиатрия: взаимосвязь и различия.
30. Психотерапия в очаге чрезвычайной ситуации. Психокоррекционная помощь родственникам людей, оказавшихся в чрезвычайной ситуации.
31. Задатки и способности. Сензитивность как психическое явление. Проблема согласования сензитивных периодов с программами воспитания, обучения и развития ребенка.
32. Проблема локализации высших психических функций.
33. Профилактика «эмоционального сгорания» у психологов.
34. Язык и система знаков. Знаково-символическая деятельность и сознание.
35. Психосоматика. Психологические исследования в соматической клинике. Психосоматические расстройства, их виды. Основные психосоматические концепции.
36. Педагогическая психология: основные характеристики.
37. Проблема личности в социальной психологии. «Я-концепция» личности. Социализация личности. Социально-психологические качества личности.
38. Психический дизонтогенез: понятие, причины, структура, классификация, закономерности.

39. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.
40. Темперамент, теории темперамента. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
41. Восприятие. Нарушения восприятия при локальных поражениях мозга.
42. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе.
43. Понятие о психическом развитии. Закономерности психического развития в онтогенезе человека. Периодизация психического развития.
44. Агнозии. Зрительные агнозии, слуховые агнозии, тактильные агнозии при локальных поражениях мозга.
45. Педагог как субъект педагогической деятельности.
46. Понятие о сознании. Структура сознания, самосознание образ собственного «Я», механизмы психологической защиты и самоконтроля. Онтогенез сознания.
47. Нарушения произвольных движений и действий при локальных поражениях мозга.
48. Обучающийся (ученик, студент) субъект учебной деятельности.
49. Виды, уровни и функции воображения. Игра как ступень развития воображения.
50. Память. Виды нарушений памяти в патопсихологии.
51. Общая характеристика учебной деятельности.
52. Мышление, его виды и уровни. Формы и операции мышления. Онтогенез мыслительной деятельности. Обучение мышлению.
53. Внимание. Нарушения внимания при локальных поражениях головного мозга.
54. Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося.
55. Память. Теории памяти. Индивидуальные и возрастные особенности памяти, развитие памяти.
56. Мышление. Нарушения мотивационного компонента мышления.
57. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности.
58. Закономерности развития психики, эволюция форм поведения животных (инстинктивное, заученное и интеллектуальное поведение). Филогенез сознания.
59. Эмоции. Нарушения эмоций в патопсихологии.
60. Психологический анализ урока (занятия) как единство проективно-рефлексивных умений педагога.
61. Ощущение и восприятие. Виды, механизмы и свойства ощущения и восприятия.
62. Этиология, патогенез, основные виды ЗПР. Эмоционально-волевые особенности детей с ЗПР, произвольная регуляция поведения.
63. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.
64. Воображение, его виды, уровни и функции. Способы создания образов, фантазий.
65. Нарушения сознания (синдромы нарушенного сознания, оглушение, делирий, онейроидный синдром, сумеречное помрачение сознания, аменция).
66. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности.
67. Теории личности в зарубежной психологии.
68. Психологическое консультирование как метод воздействия на личность. Принципы, этапы, приемы психологического консультирования.
69. Формы и методы преподавания психологии. Учет преподавателем возрастных особенностей учащихся.
70. Интеллект и умственное развитие. Основные понятия, теории, подходы.
71. Понятие об организации. Философия и стратегия организации, организационная культура. Социально-психологический климат организации.
72. Организация работы педагога-психолога в образовательном учреждении (ДОУ и школа).

73. Категория общения в психологии. Коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны общения.
74. Понятие социальной группы. Типология групп. Большие группы. Психология массовых движений.
75. Тренинг как метод психологического воздействия: принципы, методические средства, групповая динамика.
76. Руководство и лидерство: соотношение понятий. Теоретические подходы к описанию лидерства. Авторитет. Стили лидерства.
77. Этническая психология: предмет, задачи, роль и значение этнопсихологии на современном этапе.
78. Педагогическая оценка: понятие, виды, воздействие на личность учащихся.

Экзаменационные ситуационные задачи

ситуация № 1

У Даша пушистые светлые волосы и внимательный взгляд, ямочки на щеках и родимое пятно на левом плече. Даша любит розовый цвет и футболки Hello Kitty. А о чём она мечтает, чего хочет и кого боится, психолог не знает, и не уверена, что сможет узнать - Даша с ней не разговаривает.

И не только с ней. Даша не разговаривает в школе с учителями и одноклассниками, во дворе с соседями, в поликлинике с врачом и медсестрой. Даша разговаривает только дома и только со своей семьёй - с мамой, папой и бабушкой.

Мама не видит проблемы в Дашином молчании. Мама не хочет вести Дашу к врачу. У девочки хорошее здоровье и нормальное развитие. Но школа обеспокоена - уже второй класс, а от Даша до сих пор никто не слышал ни слова, школа тербит маму, мама приводит Дашу к психологу "чтобы в школе отстали".

Даша разговаривала до школы. Она ходила в садик два года перед школой, там была маленькая группа и хорошие воспитатели, и Даша со всеми общалась. Не было проблем и во дворе, и в других местах. Замолчала девочка летом перед школой, и в школе уже не разговаривала. На вопрос, случилось ли что-то в это время в семье или с самой Дашей, мама пожимает плечами: "Ничего не случилось, всё как всегда".

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 2

Действие происходит в центре психологической помощи, где квалифицированные психологи проводят индивидуальную и групповую работу. Рамиль пришёл на консультацию и рассказал о себе следующее:

«Мне 22 года. У меня большие трудности с речью, страх общения с другими людьми, спазмы в гортани, нехватка воздуха. Проблемы начались с раннего возраста. Моя мама - вспыльчивая, властная, раздражительная, своим поведением стремится обратить на себя внимание окружающих, у неё наблюдаются частые аффективные срывы. Отец по характеру очень мягкий, безвольный. Старшая сестра часто подавляла меня, насмеялась над моей застенчивостью, с разрешения матери жестоко наказывала меня за малейшие провинности. У меня такое чувство, что я нежеланный ребенок, и от этого чувства еще больше замыкаюсь.

Впервые почувствовал спазмы в горле и нехватку воздуха, когда после очередного скандала мать заявила: "Ты проклятье на нашем роду". Сестра часто обрывала меня, когда я пытался возражать, такими словами, как: "Ты - дурак", "Что умного ты можешь сказать". В играх со сверстниками я стремился к лидерству или полу-лидерству, но, приходя домой, опять ощущал подавляющую власть сестры и замыкался в себе. Уже учась в школе, когда

отвечал урок, почувствовал страх сказать что-то не так, появились спазмы, стал заикаться. С тех пор эти явления повторялись всякий раз, я пытался вступить в диалог или выступить на публике».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 3

«Я боюсь пауков и разной мелкой живности, не то, чтобы это фобия, скорее неприязнь, отвращение. За собой начала замечать данное обстоятельство в возрасте 7-9 лет, при виде букашек-таракашек, меня охватывал страх, наступало некое оцепенение, а, в следствии, мощный выплеск эмоций в виде слез и криков. Сейчас мне 20, и ситуация не изменилась, мне все так же страшно при виде некоторых видов насекомых, разве что на публике я стараюсь сдерживать свои эмоциональные проявления. Не помню, с какого момента начался отсчет данного страха, но логического объяснения для себя я так и не нашла, не могу понять, с чем это связано, меня ни кусали насекомые, я понимаю, что съест или нанести серьезные увечья они мне не смогут, и все же это живет со мной.

Помню в детстве, родственница пыталась устранить мою проблему путем «клин клином вышибает», предложила подержать маленького паучка, помнится эксперимент прошел удачно, но, все же, это не исчезло, думаю, данный подход следовало систематизировать и провести в несколько этапов, что было бы эффективнее.

Стоит отметить, что даже, если во сне я вижу паучков или других насекомых, мне становится жутко и неприятно. Моя мама тоже боится пауков.

Я хочу избавиться от этого страха, потому что он доставляет мне дискомфорт. И в дальнейшем хочу избавить от страха маму».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 4

Екатерина (25 лет) два года встречается с молодым человеком (он старше на пару лет). Около трех месяцев назад он предложил ей выйти замуж, она ответила, что ей необходимо подумать. Спустя эти месяцы она так ничего не решила. Они пробовали жить вместе, но часто конфликтовали из-за пустяков, а также быта и общего времяпрепровождения (свободное время он проводил с друзьями или за играми). Они решили, что некоторое время лучше жить, как прежде, отдельно друг от друга. Теперь необходимо принять решение: согласиться на предложение (она его любит) и попытаться заново строить совместный отношения или ничего не измениться и ей стоит отказать ему и разорвать отношения.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 5

Настя, 18 лет. «Я зачастую за собой замечаю неудачливость своего рода. Постоянно что-то да идет не так. Взять, к примеру, мои неудавшиеся отношения с близким для меня по

сей день человеком. С самого начала все было идеально, впрочем, как и у всех. Ну, а спустя какое-то время, моя «доблестная» ревность и собственничество начали ставить свои рамки, ограничивающие его в чем-либо. В конечном итоге это надоело ему, и он решил, что будет лучше отдохнуть от отношений. То, что ему хоть месяц, хоть день без меня лучше, чем со мной - это удар хороший. Когда тебе говорят, что от тебя устали, что без тебя весело, когда ты выкрикиваешь о своих чувствах, а тебя игнорируют просто так, когда ты стараешься что-то предложить, а тебя прогоняют. Это мешает мне нормально проводить свои будни. Мысли не дают покоя. Самая настоящая депрессия, думаю. Аппетит утрачен, сон тоже по минимуму, учеба провалилась. Ссоры с родителями, бесспорно, тоже появились, поскольку моя мама всегда чересчур заботится о каждой мелочи, особенно, когда дела касаются моего настроения или проблем.

Я хочу, чтобы мой молодой человек уделял мне больше времени, хотел проводить время вместе так же часто, как хочу этого я».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 6

За помощью к психологу обратилась молодая женщина Лена, и рассказала о своей проблеме следующее:

«Мне 27 лет, я замужем, моему мужу Сергею 29 лет, он работает в компьютерной фирме. Мы женаты уже 5 лет. У меня есть высшее образование по специальности иностранных языков. Я работаю переводчиком в одной фирме. В финансовом плане мы хорошо обеспечены. Мы с мужем целый день работаем, видимся только по вечерам и в выходные дни. Последний год мы очень часто ссоримся по пустякам, он говорит, что я достала его «пилить», что я цепляюсь к нему из-за всякой ерунды. Меня, в свою очередь, выводит из себя его любовь к работе, даже дома он за компьютером, он берёт работу на дом. Сергей приходит домой с работы уставший, подолгу молчит.

Мне обидно, что он мало уделяет мне внимания, ведь я тоже работаю и тоже устаю. Он разбрасывает одежду, не моет посуду за собой, не помогает мне по дому. Мой муж заиклен только на себе, как будто, всё хорошо. Он вечерами сидит за компьютером или смотрит телевизор, а я либо делаю домашние дела, либо читаю. Если я начинаю его заставлять что-то делать по дому, то сразу наш разговор превращается в ругань. Мне надоела такое его поведение, временами он меня выводит из себя, я больше не чувствую любви к нему, иногда он мне даже противен из-за своего поведения. Я хочу завести ребёнка, но как мы будем жить, когда родиться малыш, если у нас сейчас в отношениях такой хаос. Я хочу, чтобы всё нормализовалось, но я не знаю, как мне с ним говорить? Как мне себя вести, ведь он ничего не предпринимает».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 7

По натуре я очень ранимый человек и у меня высокое чувство эмпатии. Могу расстроиться из-за пустяка, а, порой, даже не сдержат слез. Иногда близкие люди очень сильно задевают меня, могут сказать что-то обидное и т.д. Адекватной реакцией любого другого человека было бы что-то грубое в ответ, ну или хотя бы какое-то негативное послание в сторону оппонента, но я со своей стороны не могу ничего ответить, не потому,

что нечего сказать, или я теряюсь, а потому что я сталкиваюсь с некоторым внутренним барьером. Я боюсь, если я скажу что-то, то я могу обидеть человека, даже, несмотря на то, что человек обидел меня, я продолжаю думать о благополучии другого.

Я осознаю, что нельзя все копить в себе и что это вредно для организма, но не могу «перепрыгнуть» через внутренний барьер. Обиды, которые я коплю, часто выходят наружу, как извержение вулкана, в самые неподходящие моменты. Мне очень бы хотелось разобраться с тем, что сдерживает меня внутри, и научиться высказывать свое мнение людям, которые меня задевают, в нужные моменты.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 8

Мальчик 10 лет, из неполной семьи (проживает с бабушкой, младшей сестрой и матерью). В семье постоянные ссоры между бабушкой и матерью. Мать устраивает свою личную жизнь и не очень интересуется детьми, поэтому ребенка воспитывает бабушка. Ребенок, по оценке преподавателей, груб, агрессивен вербально и физически, плаксив. При беседе с бабушкой выяснено, что ребенок агрессивен со всеми домашними, бьет младшую сестру, плохо спит.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 9

«В какой-то момент я почувствовала вину перед сыном. Читая литературу по аутизму, периодически мне попадались неправильные и ненужные мне книги, про то, что аутизм - это навсегда, или о том, что виновата холодность матери... Я не считала и не считаю, что виновата в болезни сына, но присутствовало чувство того, что я сделала не все, что можно, когда ребенок был младенцем и на втором году жизни, имелась вина за несколько падений сына, которые случились в моем присутствии, и я не успела помочь. Меня это волнует и беспокоит.

Я сравнивала своего ребенка с другими детьми, я требовала от него соответствия, я расстраивалась тому, что он другой, я им недовольна. Был нарушен контакт между нами. И сейчас мне очень тяжело вновь читать сыну книги и рассказывать про природу и птичек. В моем мозгу сидит мысль, что Максим не понимает, что ему не интересно. Сын отверг мои потешки, охладил мой пыл учить его. Оттолкнул, между нами встала стена, он утратил доверие ко мне, я потеряла веру в себя и в свою нужность малышу.

Я чувствую неуверенность и пустоту там, где должно быть понимание и близость».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 10

Женщина 55 лет, два месяца назад ушла на пенсию, работала инженером в конструкторском бюро. На работе пользовалась уважением сотрудников, к ней часто обращались за помощью как новички, так и опытные, она никому не отказывала в совете и дружеском расположении.

Имеет двух взрослых детей (дочь и сына) у которых есть свои собственные семьи. Она – бабушка трех внуков.

Муж умер два года назад, живет одна.

Описание ситуации. После выхода на пенсию наблюдается пониженное настроение, ощущение пустоты, ненужности в этом мире, неинтересности того, что происходит вокруг, будущее воспринимается в мрачных красках. Усилился страх смерти. Возникло чувство одиночества, которое не зависит от физического присутствия людей. Женщина стала замкнутой, не общается ни с бывшими сотрудниками, ни с друзьями. Общение с внуками и детьми не приносит, как раньше, столько радости.

Часто вспоминает о своем умершем муже.

Забросила свои любимые занятия: шитье, вязание и выращивание домашних растений.

Обратиться к психологу ей посоветовала дочь, которую беспокоит состояние матери.

Черты характера: отзывчивость, доброта, жизнерадостность, общительность, впечатлительность.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 11

Женщина, 31 год.

Замужем.

Разводится с мужем. Думает о том, идти ей на такой ответственный шаг или взвесить все «за» и «против». Развод происходит по причине неудовлетворенности браком, т.к. муж не обеспечивает, все деньги тратятся на игровые автоматы, выпивки, друзья... Она много раз задумывалась над тем, какие у них раньше были отношения: большая взаимная любовь, доверие друг к другу, взаимопонимание и совместное время проведения. И что происходит сейчас? В ней борются два чувства: вернуть то, что было или свести все на «нет». Клиент находится в состоянии беспомощности, удрученности, переживание за судьбу некогда близкого человека.

Она пыталась всеми силами сохранить брак, разговаривала, уговаривали его, чтобы не ходил в подобные заведения. Пыталась организовать совместный семейный отдых, привлечь общих знакомых, друзей.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 12

Женщина 56 лет.

Замужем, педагог по образованию, на пенсии.

Причиной обращения стали плохие отношения с внучкой. Девочке 14 лет. Два года назад маму девочки убили, с папой они находились в разводе. Воспитанием стали заниматься бабушка с дедушкой.

Клиент: «Внучка тяжело переживала смерть мамы, но не отдалялась, а наоборот всегда и везде была с нами, не замыкалась в себе. Сейчас все изменилось. Ухудшились отношения с одноклассниками, пропал интерес к учебе; стала резкой и грубой; все больше замыкается в себе. Попросила перевести в другую школу. Любые разговоры по поводу школы заканчиваются ссорами. Чтобы добиться желаемого результата по делам идет к

дедушке, т.к. он не в чем ей не отказывает. На ней нет ни каких обязанностей и дел по дому, но и если даже что-то попросить сделать, сделано не будет».

Запрос: желание выстроить правильные отношения с внучкой.

Эмоциональное состояние клиента: взволнована, расстроена, чувствует свою беспомощность в этой ситуации. Испытывает чувство вины за то, что не смогла правильно выстроить отношения с внучкой.

Пыталась поговорить с внучкой, но результата не получилось. Пыталась некоторое время не контролировать ее поступки и не поддавалась на ее провокации (поспорить). Пробовала воздействовать через дедушку.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 13

Женщина, 32 года.

Образование – высшее.

Семейное положение – замужем, двое детей (5, 12 лет).

Работает главным экономистом в одном из предприятий города.

Запрос: постоянное нервное напряжение. Стремиться быть хорошей матерью и женой и при этом стремиться к карьерному росту. По словам клиентки, проблема в том, что она иногда бывает неорганизованна и не успевает выполнять некоторые из своих обязанностей. Даже шуточные замечания мужа по поводу ее обязанностей воспринимается ею как критика.

Женщина испытывает волнение, тревогу, ее мучает бессонница. Возникающее напряжение она сдерживает в себе, чтобы не вызывать конфликтных ситуаций с мужем, детьми и сотрудниками на работе. Доминирующая эмоция – тревога, связанная с завышенными требованиями к себе. Со слов клиентки она переживает такое состояние довольно длительный срок (около трех месяцев). При этом испытывает чувство вины за то, что не справляется со всеми своими обязанностями.

Женщина видит решение проблемы в правильной организации времени, по ее мнению, ей необходимо научиться правильно его организовывать.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 14

Женщина, 52 года.

Семейное положение – разведена, двое детей: старший – 28 лет, женат, имеет дочку двух лет, живет отдельно; младший – 25 лет, не женат, не работает, учиться в университете, живет с ней.

Проблема двусторонняя, с одной стороны не может найти общих интересов со старшим сыном и его семьей, они практически не общаются, не интересуются ее здоровьем. Во время беседы возникло предположение, что во всем виноват отец, который настраивает их против матери и с которым они очень часто общаются. С другой стороны, младший сын не работает, живет на «маминой шее», постоянные загулы, нет постоянной девушки, нет определенной цели.

Психоэмоциональное состояние: поначалу была слишком перевозбуждена, ее рассказ переходил на крик, потом неожиданно молчала. Под конец беседы женщина заплакала.

Сама пыталась поговорить и со старшим и с младшим сыном, но ни к какому результату это не привело.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 15

Семья: муж – 27 лет, жена – 25 лет. В браке – 2 года. Детей нет. Живут в собственной квартире. Родители мужа живут в этом же городе, родители жены – в другом.

Обращение к психологу поступило от жены. Ситуация, с которой обратилась женщина, состояла в следующем. Каждый приход родителей мужа к ним в дом сопровождался конфликтной ситуацией со свекровью, которая чувствовала себя полноценной хозяйкой в их доме. Начиналось всё с советов жене сливочное масло какой фирмы покупать и заканчивалось указаниями по поводу расстановки мебели в зале. При этом муж в присутствии своей матери занимал её сторону, но стоило ей уйти, как он сразу же говорил жене, что они поступят (в той или иной ситуации) так, как решат сами.

Запрос женщины состоял в желании выработать стратегию поведения в общении с матерью мужа и справиться с возникающим в подобных ситуациях чувством раздражения.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 16

Семья: муж – 28 лет, жена – 26 лет, оба с высшим образованием, работают в частных фирмах. Три года назад в семье родилась девочка, и весь этот период жена находилась в отпуске по уходу за ребёнком. Прошло полгода с того момента как дочка пошла в детский сад.

С запросом к психологу обратилась мать девочки. Причиной явилось ухудшение работоспособности, плохое самочувствие в течение рабочего дня, связанные с непрекращающимся чувством беспокойства по поводу нахождения дочери в детском саду. Чувство тревоги и беспокойства сопровождалось представлением различных негативных ситуаций, которые могут произойти в группе детсада. Воображение женщины рисовало картины падений и травм ребёнка из-за невнимательности воспитателей. Однако до периода обращения ничего подобного не случалось.

Запрос клиента. Преодоление чувства беспокойства, тревоги за дочь.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 17

Мужчина 33 года обращается к психологу со следующей ситуацией.

«Я развожусь со своей женой (как выясняется из дальнейшего хода, беседы причиной развода является измена жены). У нас есть сын, ему 7 лет, в этом году он пойдёт в школу. Вопрос развода является уже делом решённым. У меня нет никаких материальных претензий к бывшей (в речи клиента это слово особенно подчёркивается, хотя формально они ещё состоят в браке) жене. Единственное чего я хочу, так это – сын! Я пытался говорить с ней спокойно, говорил, что оставляю ей нашу квартиру, а она должна отказаться от сына. Он не

достоин такой матери как она! Я знаю, что суд будет на моей стороне: я уже купил квартиру в хорошем районе, во дворе дома расположена школа, рядом есть спортивная секция – это самые лучшие условия для моего сына, для того, чтобы он был счастлив со мной! А что может дать ему такая мать?!»

Запрос клиента: «Я не хочу, чтобы для моего сына это было травмой. Как мне сделать так, чтобы он захотел жить со мной?!»

Дополнительная информация. В браке живёт 7,5 лет. Имеет высшее образование, работает в престижной консалтинговой фирме (является руководителем одного из отделов), материально обеспечен. Жене 30 лет, имеет высшее образование, работает менеджером по рекламе.

Черты характера клиента. Карьерист, уверен в себе, прагматичный, волевой, настойчивый, целенаправлен.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

Методические рекомендации по подготовке к государственного междисциплинарного аттестационного экзамена по направлению подготовки 37.03.01 – «Психология».

Подготовка к государственному междисциплинарному экзамену включает в себя как повторение на более высоком уровне полученных в процессе профессиональной подготовки блоков и разделов государственной образовательной программы, вынесенных на экзамен, так и углубление, закрепление и самопроверку приобретенных и имеющихся знаний.

Особое внимание следует уделять интеграции знаний из разных дисциплин, то есть собственно междисциплинарности конструируемого ответа. На уровне требований на это указывает тезаурус к определенной теме. Например: описывая социально-психологическую девиацию, обязательно указать в ответе на место и роль средней общеобразовательной школы в регулировании девиантного поведения; характеризуя вопросы развития личности, описать методы изучения последней и т.д. Приветствуется самостоятельное включение материала из другой дисциплины в ответе на конкретный вопрос на госэкзамене.

Междисциплинарность при ответе на вопрос, поставленный в экзаменационном билете, означает, что выпускник должен продемонстрировать свои знания в совокупности учебных дисциплин, что позволит вынести заключение об уровне его подготовленности к самостоятельной практической деятельности.

Целесообразно начать подготовку со структурирования каждой из проблем, что впоследствии станет основой ответа на поставленный в экзаменационном билете вопрос.

Изучение проблемы целесообразно начать с базовой литературы по учебной дисциплине, к которой отнесена данная проблема. Как правило, базовые учебники (учебные пособия), имеющие гриф Министерства образования и науки РФ или рекомендацию Учебно-методического объединения, могут дать общее представление о проблеме, но этих сведений может оказаться недостаточно для исчерпывающего ответа на экзаменационный вопрос.

Поэтому следует, не ограничиваясь базовой учебной литературой, изучить специальные издания, которые дадут возможность более подробно рассмотреть некоторые специфические аспекты изучаемого явления, глубже рассмотреть теоретические и эмпирические методы его исследования, проанализировать накопленный в этом отношении отечественный и зарубежный опыт.

Для проведения государственного экзамена формируется экзаменационная комиссия, в состав которой входят ведущие специалисты — представители работодателей в

соответствующей области деятельности и ППС кафедры, имеющими ученое звание и (или) ученую степень.

В протоколе ГЭК по приему государственного экзамена отражается перечень заданных студенту вопросов и характеристика ответов на них, мнения председателя и членов ГЭК о выявленном в ходе проведения государственного экзамена уровне подготовленности студента к решению профессиональных задач, а также о выявленных недостатках в теоретической и практической подготовке.

Государственный экзамен по направлению подготовки 37.03.01 – «Психология» является междисциплинарным, на основании следующих специальных дисциплин:

1. Общая психология и методологические основы психологии
2. Психология личности
3. Психодиагностика
4. Социальная психология
5. Психология развития и возрастная психология
6. Педагогическая психология и методика преподавания психологии в средних учебных заведениях
7. Клиническая психология и основы патопсихологии
8. Экспериментальная психология
9. Консультативная психологи, базовые теории и методы психотерапии
10. Основы нейропсихологии
11. Специальная психология
12. Введение в психологию тренинга

Рекомендации изложения ответа на вопрос

1. Объект, предмет, задачи, проблемы и методы психологии. Основные направления зарубежной психологии (гештальтпсихология, бихевиоризм, фрейдизм и др.) о предмете психологии.

Содержание ответа. Психология как наука. Специфика научного психологического знания.

Предмет психологии, развитие взглядов на предмет психологии. Значение слова «психология». Появление и понимание этого термина в XVI-XVII вв. Понимание термина в рамках «психологии сознания». Психология сознания - наука о свойствах сознания, его элементах, связях между ними и законах, которым они подчиняются. Метод – интроспекция. Основные положения, понятия, принципы и факты гештальтпсихологии. Поведение как предмет психологии. Бихевиоризм и необихевиоризм. Бессознательное как предмет психологии. Психоанализ и теория установок.

Современное понимание предмета психологии в западной науке. Предмет психологии в отечественной науке.

Отрасли психологии. Две области психологического знания – научная и житейская психология. Психология как естественная и гуманитарная наука. Отрасли психологии. Классификация методов. Понятие метода. Смена ведущих методов в истории развития психологии: интроспекция, эксперимент. Их значение для развития психологии. Классификация методов психологии по В.Н. Дружинину, Б.Г.Ананьеву.

Структура и задачи современной психологии. Современная психология как разветвленная система знания. Критерии выделения отдельных отраслей психологии, их структура и взаимосвязь. Фундаментальные и прикладные задачи психологии.

2. Объект, предмет, задачи, проблемы и методы диагностики клинической психологии, категории клинической психологии. История зарождения и становления клинической психологии.

Содержание ответа. Клиническая (медицинская) психология - отрасль психологии, главными задачами которой является решение вопросов (как практических так и теоретических), относящихся к предупреждению, диагностике заболеваний и патологических состояний, а также к психокоррекционными формами воздействия на процесс выздоровления, реабилитации, решением различных экспериментальных вопросов и изучению воздействия различных психических факторов на форму и течение различных заболеваний. Предметом клинической психологии являются механизмы и закономерности возникновения стойких дезадаптивных состояний. Клиническая психология занимается диагностикой, коррекцией и восстановлением равновесного соотношения индивида и его жизни, на основе знаний о возникающих дезадаптациях. Конкретные задачи могут быть определены следующим образом: участие в решении задач диф. диагностики, анализ структуры и установлении степени психич. нарушения, диагностика психич. развития и выбор путей общеобразовательного и трудового обучения, оценка динамики нервно-психич. нарушений и учет эффективности терапии, характеристики личности и системы ее отношений, участие в реабилитац. и др. терапиях.

3. Экспериментально-психологическое исследование: выбор диагностических методик, анализ полученных результатов, возможные выводы при дифференциальной диагностике аффективно-бредового синдрома при шизофрении или органическом поражении ЦНС.

Содержание ответа. Эксперименты в психологии проводятся в научных и практических целях. Все эксперименты планируются и строятся по сходным нормативам в той части, где задаются характерные для экспериментального метода требования к сбору эмпирических данных и возможностям объяснения выявляемых закономерностей. Они различаются лишь по возможности обобщения.

К задачам психологического исследования как к теоретико-экспериментальным относятся следование определенным нормативам, кот нужны для учета исследователем определенных правил содержательного вывода при организации экспериментального рассуждения о предмете о предмете изучения и того, что принято называть культурой исследования.

Синдром - закономерное сочетание симптомов симптомокомплекс. Под ним также понимают сочетание нарушений или несформированность психических процессов, основой которого является нейропсихологический фактор.

4. Внимания как проблема общей, возрастной и педагогической психологии.

Содержание ответа. Внимания: подходы к определению понятия. Дискуссия в психологии о сущности внимания. Определение внимания через различные ключевые понятия. Виды внимания. Произвольное, непроизвольное, послепроизвольное внимания. Физиологические основы и особенности развития различных видов внимания.

Свойства внимания, его развитие. Свойства внимания. Методы диагностики и развития внимания. Развитие внимания по методу П.Я.Гальперина.

Современная психология внимания развивается главным образом в рамках зарубежной когнитивной психологии. Выдвигаются гипотезы модульной организации системы переработки и использования информации. Основная трудность в изучении – многообразии проявлений внимания.

Субъективные проявления внимания, объективные проявления внимания. Совокупность феноменов – гештальты состояний, видов, актов, свойств внимания. Виды: чувственное и интеллектуальное; активное и пассивное; непроизвольное, произвольное и послепроизвольное; узкое и широкое; инертное и подвижное. Функции: различение, селекция, интеграция, контроль, настройка и сенсбилизация органов чувств, моторная мобилизация и др.

5. Структура конфликта, причины возникновения конфликта. Стратегии поведения в конфликте, способы разрешения конфликта.

Содержание ответа. Типы конфликтов: по сторонам конфликта: внутриличностные, межличностные, межгрупповые, по М. Дойчу. Структура конфликта: стороны (участники) конфликта, условия протекания, возможные действия участников конфликта, исходы конфликтных действий.

Сторонами конфликта могут быть отдельные индивиды, социальные группы и др. Отсюда разделение конфликтов на внутриличностные, межличностные и межгрупповые. Типичными сторонами конфликта являются отдельные аспекты личности, сами личности и социальные группы. Условия конфликта (возникновения и протекания): конфликт существенно зависит от внешнего контекста в котором он протекает и развивается: социально-психологическая среда, представленная обычно различными социальными группами с их различными характеристиками.

Образы конфликтной ситуации: внутренние картины ситуации включают представления участников о самих себе (своих мотивах, ценностях, возможностях), представления о противостоящей стороне и представление о среде, в которой складываются конфликтные отношения. Именно эти образы являются непосредственной детерминантой конфликтного поведения участников.

Предмет конфликта – связан с целями конфликтующих сторон, то, что становится объектом противоречащих друг другу несовместимых притязаний сторон. Возможные действия участников конфликта: образы конфликтной ситуации, имеющиеся у ее участников, определяют набор возможных действий, предпринимаемых сторонами. Исходы конфликтных действий. Динамика конфликта: возникновение объективной конфликтной ситуации, осознание объективной конфликтной ситуации, переход к конфликтному поведению, разрешение конфликта.

Функции конфликта: 1. Деструктивная функция: внутриличностный – состояние психологического дискомфорта, на уровне группы – разрушение коммуникаций, ослабляет ЦОЕ. Ведет к рассогласованию взаимодействия, легче приводит к переходу на личности, чем и порождает стрессы. Для него характерно специфическое развитие, а именно расширение количества вовлеченных участников, их конфликтных действий и т.д. (экспансия). Происходит наращивание напряженности, включение все большего числа ложных восприятий как черт и качеств оппонента (эскалация). 2. Конструктивная функция конфликта: - возникает в том случае, когда столкновение касается несовместимости личностей, а порождено различием точек зрения на какую-либо проблему, на способы ее решения. Внутриличностный – источник развития личности, ее совершенствования, в групповых и межгрупповых – предотвращение застоя, служит источником нововведений, развития. Стратегии конфликтного взаимодействия.

6. Дифференциальная диагностика шизофрении и психопатии.

Содержание ответа. Психопатии приходится отграничивать от ряда психических расстройств, прежде всего от психопатоподобных синдромов органического генеза шизофрении, неврозов. Основными дифференциально-диагностическими признаками, позволяющими отграничить психопатии от неврозов, служат описанные О. В. Кербиковым (1971) субъективное чувство болезни, чуждость патологических проявлений личности, вегетативные компоненты невротических расстройств.

Наибольшие трудности возникают при дифференциальной диагностике психопатий и шизофрении. В этих случаях до 1/3 диагнозов ошибочные, причем бывает гипердиагностика как психопатии, так и шизофрении.

При подходе к их разграничению следует учитывать основное психическое расстройство. Можно утверждать, что психопатии — это аномалии характера и прежде всего эмоционально-волевой сферы, а для шизофрении главное — это нарушение познавательной деятельности с расстройствами хода мышления. Остальные симптомы подчинены им и

следуют за ними. Негативная шизофреническая симптоматика, в первую очередь снижение побуждений к деятельности, извращение эмоциональных реакций, зависит от первичных мыслительных нарушений. При психопатиях наблюдаются обратные взаимоотношения: на первом месте стоят эмоциональные расстройства с соответствующим поведением, с неадекватностью аффективных ответов. Особенности мышления в виде парциальной некритичности, затруднений в прогнозировании своих поступков, кататимности умозаключений связаны с ними и подчинены им.

Психопатии в целом свойственна сохранность единства характерологических проявлений с детства и на протяжении жизни с их усилением, иногда трансформацией в пубертатном возрасте. Для шизофрении характерен «процессуальный сдвиг», когда у различных по преморбидным особенностям подростков возникают клинически близкие психопатоподобные состояния с внезапным изменением поведения, интересов, влечений, ненавистью к близким, жестокостью, злобностью и агрессивностью. Обычно эти состояния развиваются аутохтонно.

Отличием от психопатии служат все более отчетливые негативные симптомы и позитивные проявления. Сложно бывает различить доминирующие и паранойяльные идеи в рамках психопатии и бредовые идеи при шизофрении. Здесь опорными признаками становятся реальный психотравмирующий «толчок», предшествующий формированию патологических идей при психопатии; сохранность стержневой линии, «попранных прав» при сутяжничестве или «супружеской неверности» при идеях ревности; отсутствие нелепости и отрыва от реальной ситуации, адекватная эмоциональная окраска (обида, уязвленное самолюбие на фоне субдепрессии при идеях ревности, гипоманиакальный фон при сутяжничестве), ригидность мышления и «кривая логика». Приведенные признаки свойственны патологическим развитиям у психопатических личностей.

7. Характер, его структура и симптомокомплексы свойств. Акцентуации характера. Теории характера. Характер и индивидуальность.

Содержание ответа. В основе классификации Кречмера и Блонского – соответствие характера определенному времени (развертывание биологического типа). На самом деле есть врожденное и приобретенное (социальное). Человеческий организм – социальная единица, характер – приспособление к соц среде. Всегда есть цель, направленность рефлекса Павлова, но для достижения цели, формирования рефлекса нужны препятствия (перспективы будущего), если есть цель – стремление к компенсации. Все это вместе с социальным – развитие из необходимости. Препятствие стимулирует совершенствование – преодоление препятствия, приспособление (компенсация).

Динамическая точка зрения: одаренность и дефективность – 2 вида компенсации (исхода). У Фрейда человек прикован к прошлому, у Адлера – к будущему.

Воспитание – процесс формирования из биотипа социотипа. Гроос: игра – выработка того, чего не хватает для приспособления. К. Леонгард:

Акцентуированные черты могут перейти в патологию. Ненормальная личность – трудность в приспособлении к жизни даже при благоприятных условиях.

Чтобы понять нужно за всем наблюдать, самооценка наблюдаемого.

1. Демонстративный характер: истерия, вытеснение (если патология) – ложь, но в пределах доступного (разные поступки в разных ситуациях), иногда преследует материальные выгоды. Актеры – самовосхваление (и наоборот). 2. Ананкастический характер: сверхпунктуальность, противоположность демонстративному; нерешительность (все взвешивают). Большая добросовестность, но много колебаний; тратят силы на избегание несчастного случая. Альтруизм. 3. Аффективно-застойный хар-р: злопамятность, задержка на успехе; обидчивость; достижение всего своим трудом.

Типологический подход: Юнг: интроверт (объект в себя) и экстраверт (объект притягивает). Экстраверт: перевешивают объектные отношения; основания поступка – влияние лиц и вещей; страдание от направленности во вне. Истерия – стремление

производить впечатление, внушаемость. Бессознательная установка жертвы себя ради объекта – компенсация: эгоизм (общительность, но бестактность). Интроверт: боязнь объекта – защита от него. Психастения: повышенная чувствительность, утомляемость.

8. Психическое здоровье. Понятие психической «нормы». Проблема разграничения психической нормы и патологии.

Содержание ответа. Определение психической нормы, ее отграничение от аномальных и болезненных изменений психической деятельности является чрезвычайно сложной проблемой. Недостаточная изученность принципов организации психики и самой ее сущности обуславливает наличие огромного разнообразия теоретических и методологических подходов к определению психического здоровья, психической нормы, границ этой нормы. Вплоть до недавнего времени изучением и описанием необычных форм поведения, различных экстравагантных, не укладывающихся в общепринятые представления о норме особенностей психической деятельности занимались преимущественно психиатры. Изучая психические заболевания, анализируя различные признаки начала болезни, особенно при медленном, постепенном нарастании ее проявлений, врачи-психиатры дали подробные описания как крайних вариантов нормы, так и различных слабо выраженных болезненных изменений психической деятельности и поведения людей.

Предметом исследований психологов длительное время оставалась только психика здорового человека. В настоящее время стало вполне очевидным, что границы между нормой и болезненными нарушениями психики не являются жесткими, дискретными, что реально наблюдается много таких разновидностей форм поведения или состояний психики, где однозначно определить их отношение к норме или патологии представляется крайне затруднительным, а при определенных обстоятельствах – даже невозможным. Изучение таких состояний возможно только при комплексном использовании методов исследования, присущих как психологии, так и психиатрии. Определился, таким образом, широкий круг проблем, к решению которых в равной мере причастны психологи и психиатры. И если представление о нормальной организации психики, знание психической нормы всегда являлось необходимой предпосылкой диагностики психопатологических изменений, то сейчас столь же очевидной стала необходимость знания психологом основных положений разграничения нормы и патологии, знакомства хотя бы с наиболее распространенными пограничными (между нормой и болезнью) состояниями.

9. Виды помощи, оказываемой больным при проведении экспериментально-психологического исследования.

Содержание ответа. Патопсихологический эксперимент представляет собой тип психологического эксперимента, заключающийся в искусственном создании условий, выявляющих патологические особенности психической деятельности человека. Для него характерен учет психических процессов в строго определенных условиях и возможность заранее планируемых изменений.

Б.Зейгарник приравнивает патопсихологический эксперимент к широко используемым в соматической медицине функциональным пробам, с помощью которых врачи обычно определяют состояние функций отдельных органов и систем. Роль специфической «нагрузки» принадлежит экспериментальным заданиям, выполнение которых требует актуализации умственных операций. Таким образом психическая деятельность больного исследуется в связи с ситуацией эксперимента.

Основное отличие от экспериментально-психологического исследования психически здоровых лиц заключается в технике проведения эксперимента, его продолжительности, необходимости учета отношения обследуемого к ситуации эксперимента. В ряде случаев, учитывая особенности поведения больного, экспериментатор может существенно изменять свою тактику, вводить дополнительные методики и т. п.

С. Я. Рубинштейн видит три способа видоизменения условий, влияющих на психическое состояние обследуемого и уменьшающих или увеличивающих присущие больному психологические изменения: 1) изменение ситуации, в которую на время опыта помещается больной; 2) наиболее часто применяемый — варьирование деятельности больного; 3) изменение состояния психических процессов у больного введением определенных фармакологических препаратов. Следует иметь в виду подобное разделение способов воздействия на психическую деятельность больного в патопсихологическом эксперименте. Патопсихолог должен учитывать отношение обследуемого к ситуации исследования при планировании и проведении его с учетом определенной цели опыта, экспериментальных заданий и постоянно сопоставлять с ними получаемые при работе результаты. В зависимости от цели исследования, мотивы, которыми руководствуются психолог и пациент, далеко не всегда совпадают, особенно при психологической экспертизе.

10. Физиологические основы, классификация, свойства и функции эмоций. Теории эмоций. Чувства и формы их проявления.

Содержание ответа. Основные концепции мотивации. Концепции З.Фрейда, А.Маслоу, Г.Маррея, Д.Аткинсона, У.Макдауголла, П.В.Симонова. Различные классификации мотивов.

Эмоции: понятие и функции. Определение эмоций. Многоуровневость протекания эмоций. Функции эмоций. Эмоции, чувства, аффекты. Значение эмоций в психической жизни и деятельности человека.

Теории эмоций. Теории: Ч.Дарвина, Т.Рибо, У.Джемса-Н.Ланге, У.Кэннона-П.Барда, П.К.Анохина, Л.Фестингера, П.В.Симонова.

Структура эмоционального состояния и регуляция эмоций. Многоуровневость эмоционального состояния и возможности его регулирования на каждом уровне (бихевиоральная терапия, нейро-лингвистическое программирование, гуманистическая психология, психоанализ, релаксационные методы, медитация, фармакологические методы).

11. Психопрофилактика и её этапы.

Содержание ответа. Психотерапия как один из методов психологического вмешательства находится в сложном психопрофилактическом, терапевтическом и реабилитационном комплексе помощи при различных видах нарушений. Применение конкретных форм и методов психотерапии зависит от характера психопрофилактических и реабилитационных мероприятий.

Психопрофилактика является областью психиатрии, а в более широком контексте - разделом общей профилактики. Она разрабатывает и внедряет в практику меры по предупреждению психических заболеваний и их хронизации, а также способствует реабилитации психически больных. Отмечается тесная связь понятий психопрофилактики и психогигиены. Их разграничение (особенно первичной психопрофилактики и психогигиены) достаточно условно. Основным отличием является разная направленность этих дисциплин. Психогигиена главной своей целью имеет сохранение, укрепление и улучшение психического здоровья путем организации надлежащей природной и общественной среды, соответствующего режима и образа жизни, а психопрофилактика направлена на предупреждение психических расстройств. Отличие психогигиены и психопрофилактики заключается в объекте их исследования и практического применения. Психогигиена направлена на сохранение психического здоровья, а психопрофилактика занимается субклиническими и клиническими нарушениями.

Выделяют первичную, вторичную и третичную психопрофилактику. Первичная психопрофилактика включает мероприятия, препятствующие возникновению нервно-психических расстройств. Вторичная психопрофилактика объединяет мероприятия, направленные на предупреждение неблагоприятной динамики уже возникших заболеваний, их хронизации, на уменьшение патологических проявлений, облегчение течения болезни и

улучшение исхода, а также на раннюю диагностику. Третичная психопрофилактика способствует предупреждению неблагоприятных социальных последствий заболевания, рецидивов и дефектов, препятствующих трудовой деятельности больного.

12. Выявление диссимуляции при экспериментально-психологическом исследовании.

Содержание ответа. Особое место в любой психиатрической экспертизе занимает проблема выявления диссимуляции и отграничения ее от некритичности и восстановления критичности к своему состоянию. Больные, диссимилирующие свое состояние, и больные с появляющейся критичностью по внешнему поведению могут быть похожи — они признают тот факт, что раньше были больны, строят планы на будущее. По если больные с появляющейся истинной критичностью в экспериментально-психологическом исследовании стараются проявить максимум своих возможностей и одновременно достаточно адекватно их оценивают, то диссимилирующие больные стремятся обесценить исследование, проявляют недовольство по поводу его назначения, работают неохотно. Некритичные больные могут послушно выполнять экспериментальные задания, но при этом оценивать результаты и свои возможности в целом неадекватно.

В психиатрической практике диссимуляция может сочетаться как с частичной критикой своего состояния, когда больной стремится к более успешной социальной адаптации (например, снятию группы инвалидности), так и с некритичностью, когда пациент преуменьшает болезненную симптоматику, например по бредовым мотивам (выписаться из больницы, чтобы отомстить обидчику).

Участие психолога в своевременном распознавании диссимуляции экспертных больных очень важно, так как неправильная оценка состояния ведет к ошибкам в экспертизе, а кроме того, может принести вред самому больному или окружающим. Не менее важно и распознавание симуляции, встречающейся при судебной, трудовой и воинской экспертизах.

13. Личность и ее психологическая структура. Роль задатков, социальных условий и педагогических воздействий в формировании и развитии личности.

Содержание ответа.

В общем развитии человека обычно выделяют биологическую и социальную составляющие. Человек рождается как биологическое существо, однако в процессе своей жизнедеятельности вырабатывает и развивает в себе множество социальных свойств и качеств, которые характеризуют его общественную сущность. Поэтому в науке человек рассматривается как биосоциальное существо, как субъект (т.е. действующее лицо) исторической деятельности и познания.

Это позволяет сделать вывод: понятие «личность» характеризует общественную сущность человека и обозначает совокупность его социальных свойств и качеств, которые он вырабатывает у себя прижизненно. Чем ярче проявляет личность социальные черты и качества, а ее деятельность все больше начинает носить своеобразно-творческий характер, тем больше проявляется индивидуальность.

Понятие индивидуальность включает в себя то особенное, чем отличается один человек от другого, одна личность от другой, что придает ей своеобразную красоту и неповторимость и обуславливает специфический стиль ее деятельности и поведения.

Психологическая структура личности.

Элементами психологической структуры личности являются ее психологические свойства и особенности, обычно называемые «чертами личности». Их очень много. Но все это труднообозримое число свойств личности психологи пытаются условно уложить в некоторое количество подструктур

Низшим четвертым уровнем личности является биологически обусловленная подструктура, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамента.

Третья подструктура включает в себя индивидуальные особенности психических процессов человека, т.е. индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления, способностей, зависящих как от врожденных факторов, так и от тренировки, развития, совершенствования этих качеств.

Вторым уровнем личности является ее индивидуальный социальный опыт, в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки. Эта подструктура формируется преимущественно в процессе обучения, имеет социальный характер.

Высшим уровнем личности является ее направленность, включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения человека, его мировоззрение, особенности характера, самооценки. Подструктура направленности личности наиболее социально обусловлена, формируется под влиянием воспитания в обществе, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую человек включен.

Критерии личностного развития человека

Например, психолог С.Л.Рубинштейн писал, что личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей сознательно управлять собственным поведением и деятельностью. Вот почему способность обдумывать свои поступки и отвечать за них, способность к автономной деятельности есть существенный признак личности. Выделяют четыре фундаментальных компонента личностной зрелости: ответственность; терпимость; саморазвитие; позитивное мышление, позитивное отношение к миру.

Все внешние социализирующие личность факторы (средовые и воспитательные воздействия) способствуют ее развитию только тогда, когда они взаимодействуют с внутренними механизмами ее собственной активности в работе над собой, а именно, с ее потребностями, мотивами, интересами, убеждениями и т.д., и оказывают на них положительное влияние.

Только опираясь на положительные средовые влияния, природные задатки и способности учащихся, создавая специально сконструированные условия (среду) для саморазвития и самореализации и нейтрализуя негативные влияния, воспитание сможет играть действительно определяющую роль в развитии личности.

14. Клинико-психологическая диагностика. Типы диагностических задач.

Содержание ответа. Диагностика - первичная форма деятельности клинических психологов. Разнообразие диагностических задач. Клинико-нозологическая диагностика в психиатрической клинике; показания для психологической диагностики. Топическая психологическая диагностика - нейропсихологический синдромный анализ в клинике локальных поражений мозга. Личностная (типологическая) диагностика групп повышенного риска психосоматических, нервно-психических заболеваний и пограничных расстройств. Функциональная диагностика (в специальных экспертных задачах, для оценки динамики психического состояния, терапевтического эффекта и т.д.). Диагностика уровня психического и умственного развития детей и подростков при разных вариантах аномального развития. Диагностика в целях психологической коррекции (выявление психологических факторов риска, опора для выбора коррекционных программ, оценка эффективности психологического воздействия).

1. Диагностика (специфика клинико-психологической диагностики: синдромальность - выделение и качественное описание синдрома, прогностичность) 1) нозологическая (с помощью нозологических единиц). В начале 18 века "одержимых бесами" впервые признали психически больными, но этих больных сначала было трудно расклассифицировать, систематизировать. Потом стали выделять симптомы - общие признаки психических нарушений, которые можно увидеть у разных людей. Но симптом - единичный и малоинформативный признак болезни, поэтому следующим этапом стало выделение синдромов - закономерных сочетаний симптомов. Сейчас описаны даже стереотипы развития и движения синдромов, динамика. Клинико-психологический синдром, в отличие от медицинского (рядоположного набора), это структура, система

взаимосвязанных нарушенных психических функций и свойств личности. В основе синдрома должен лежать некий фактор, который связан со всеми изменениями. В медицине для выделения синдрома применяется метод наблюдения, причем он позволяет только описать симптомы, проявления болезни, итоговые нарушения психической деятельности. Клинический психолог пытается выделить закономерности нарушения, используя экспериментальный метод. Особенно этот метод актуален в сложных для диагностики случаях - латентное протекание болезни, ремиссия (временное ослабление симптомов), диссимуляция симптомов больным. В этих случаях клинический психолог может подобрать прицельный комплекс методик с учетом гипотезы, пола, возраста, анамнеза больного.

2) топическая - участие психологов в определении места поражения мозга, так как при разных локализациях мозговых поражений наблюдаются разные нарушения психики. Существуют медицинские методы невропатологической диагностики, но они не всегда точны, кроме того, существуют т.н. "немые" зоны мозга (ассоциационные отделы), которые не поддаются прямой медицинской диагностике.

3) индивидуально-психологическая - диагностика личности человека с целью выявления предрасположенности к различным заболеваниям в связи с личностными чертами и особенностями (характер, темперамент - акцентуации, психопатии). Здесь же возможна другая цель - дать коррекционные и реабилитационные рекомендации в послеболезненных состояниях.

4) функциональная - в рамках какой-либо экспертизы в зависимости от задачи - ВТЭК, судебная и т.п.

5) диагностика умственного развития детей и подростков в процессе онтогенеза для определения (и рекомендаций) случаев недоразвития, задержки развития, искаженного развития психики.

б) диагностика, связанная с различными формами психологического воздействия, в т.ч. психологической коррекцией и психотерапией. Психологическая диагностика должна предшествовать воздействию, необходима в процессе коррекции и в конце, после воздействия. Особенно важна катamnестическая оценка (через некоторое время).

15. Принципы построения беседы с больным с агрессивным поведением, с эмоциональной неустойчивостью.

Содержание ответа. Клиническая беседа — один из основных методов врачебной деятельности. Умелое, профессиональное ее построение и проведение во многом определяют качество диагностики болезненных состояний и эффективность терапии больных.

Беседа с больным в каждом конкретном случае носит сугубо индивидуальный характер, что объясняется самыми разнообразными причинами, связанными как с больным, так и с самим врачом. Поэтому разработка и рекомендация к усвоению какой-либо универсальной формы клинической беседы представляется проблематичной.

Беседа преследует две взаимосвязанные цели — информационную и терапевтическую. Первая заключается в получении от больного сведений о болезненных проявлениях и касающихся их обстоятельствах, что в комплексе с результатами других методов исследования позволяет составить достаточно реальную картину заболевания. Смысл второй цели определяется влиянием слова как чрезвычайно мощного фактора психологического воздействия на психику человека, тем более человека больного, нередко ждущего от врача решения своей судьбы.

Контакт с больным. Одним из главных условий достижения целей беседы является хороший контакт с больным. Он может быть осуществлен только при внимательном и доброжелательном отношении к пациенту. Для этого важно выработать в себе умение выслушивать больного, понимать его переживания, заботы и опасения. Во время беседы необходимо сохранять ровный, спокойный тон. Раздражительность, плохое настроение или, напротив, излишняя веселость врача вызывают негативную реакцию больного и его недоверие к врачу. Большую роль в установлении доверительных отношений с больным

играет и беседа на отвлеченные, не связанные непосредственно с болезнью, темы. Важное значение в завоевании доверия больного имеет авторитет врача. Поэтому корректное общение с каждым первичным больным повышает авторитет врача.

В установлении контакта большую роль играет внешний вид психолога: выражение его лица, глаз, мимика, жестикуляция, то как он одет, причесан. Отношение к больному, отраженное в его мимических проявлениях, глазах, движениях, быстро улавливается пациентом и ведет к адекватной ответной реакции. Поэтому положительный эмоциональный отклик больного вызывается только неподдельным интересом к нему врача и искренним стремлением помочь ему. При беседе желательно смотреть в глаза больному, изучать его мимику, движения, стараясь одновременно понять состояние и переживания пациента, а также отмечать внешние признаки болезни: цвет кожи, высыпания, оволосение, преждевременное старение. Такой прием помогает сосредоточиться, сконцентрировать все внимание на больном и одновременно отвлечься от иных проблем, беспокоящих, быть может, в данный момент самого врача. Внимание, проявляемое к пациенту, не остается незамеченным им и вызывает ответное расположение.

Хорошо известно, что впечатление о любом человеке, в том числе и в врачу, особенно в начале знакомства, отчасти формируется по его одежде, причёске, гигиеническому содержанию рук. Внешняя подтянутость, аккуратность ассоциируются с такими же личностными и деловыми качествами, вселяя уважение и доверие. Не всегда импонируют пациенту и слишком яркая, сверхмодная одежда врача, наличие на нем множества украшений, т. к. все это может попадать не в тон настроения больного, вести к его раздражению и недоверию к врачу.

Очень важное значение в установлении контакта имеет начало беседы. Нужно прежде всего познакомиться с клиентом. Узнать его фамилию, имя, отчество. Необходимо и самому врачу представиться больному, вслед за этим целесообразно получить от больного так называемые паспортные данные (возраст, профессия, место работы), даже если они и фиксированы в документации. Ответы на эти, в общем-то, индифферентные, по мнению пациента, вопросы дадут ему возможность справиться со смущением и волнением, которые он нередко испытывает в первые моменты общения с врачом. Врачу же такое начало беседы поможет сориентироваться в состоянии больного и выбрать верный тон расспроса. Далее лучше всего задать вопрос о самочувствии клиента: «Что вас беспокоит?», «На что жалуетесь?».

Расспросы больного. Последующий опрос может быть построен по такой схеме: выяснение жалоб — анамнез заболевания — анамнез жизни. Подобную последовательность беседы удастся соблюдать далеко не во всех случаях, т. к. часто в ее процессе названные этапы наслаиваются друг на друга. Так, предъявляя жалобы, больной уже нередко связывает их с теми или иными фактами и событиями. Важно взять за правило не столько стремиться к строгому сохранению последовательности беседы, сколько к такому ее построению, которое бы давало возможность получить от больного максимально полные сведения.

Чем тщательнее проведен расспрос пациента, тем больше фактов оказывается в распоряжении врача для создания диагностической концепции, определения характера и направления последующего обследования больного и выбора адекватной его терапии.

16. Основные психологические теории и школы в отечественной психологической науке.

Содержание ответа. Основы отечественной научной психологии также закладывались в конце XIX — начале XX вв. Владимир Михайлович Бехтерев (1857 – 1927), невропатолог, психолог, психиатр, создал первую в России экспериментально-психологическую лабораторию (1885 г., Казань) и Психоневрологический институт (1907 г., С.-Петербург), в котором осуществлялись комплексные исследования человека (в дальнейшем традиции комплексного подхода были развиты ленинградским психологом Борисом Герасимовичем Ананьевым).

Рефлексология, стремясь быть объективной наукой, широко привлекала для объяснения психических явлений физиологические принципы, изучая рефлексы, протекающие с участием головного мозга (как вы знаете, в отечественной науке такой подход связан с именем Ивана Михайловича Сеченова (1829 – 1905)).

Объективный подход разрабатывался и в физиологической школе Ивана Петровича Павлова (1849 – 1936), к психологии, впрочем, относившегося по большей части осторожно. Сторонниками объективного подхода были и такие психологи, как Александр Федорович Лазурский (1874 – 1917), создатель отечественной дифференциальной психологии; Николай Николаевич Ланге (1858 – 1921), Сеченов Иван Михайлович (1829 – 1905) – великий отечественный физиолог и психолог. Разработал естественно-научную теорию психической регуляции поведения. Автор оригинальной теории восприятия и внимания; Владимир Александрович Вагнер (1849 – 1934), основатель отечественной сравнительной и зоопсихологии; и многие другие. Яркой фигурой здесь явился уже известный Георгий Иванович Челпанов (1862 – 1936), основатель Психологического института в Москве.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского (1896 – 1934). Л.С. Выготский стремился разрешить проблему генезиса человеческого сознания, найти качественную специфику психического мира человека и определить механизмы его формирования. Важнейшее отличие деятельности человека от поведения животных заключается, согласно положениям марксизма, в использовании человеком орудий труда для преобразования мира и сохранении этих орудий.

Теория деятельности А.Н. Леонтьева (1903 – 1979). Если Л.С. Выготскому психология представлялась наукой о развитии высших психических функций в процессе освоения человеком культуры, то А.Н. Леонтьев ориентировал психологию на изучение порождения, функционирования и строения психического отражения реальности в процессе деятельности. Общий принцип, которым руководствовался А.Н. Леонтьев в своем подходе, должна быть сформулирован так: внутренняя, психическая деятельность возникает в процессе интериоризации внешней, практической деятельности и имеет принципиально то же строение. Чувствительность в простейшей форме связана с ощущениями, то есть субъективным отражением отдельных свойств предметов и явлений объективного мира; первая стадия эволюционного развития психики обозначается А.Н. Леонтьевым как "элементарная сенсорная психика". Следующая стадия – "перцептивная психика", на которой возникает восприятие как отражение целостных объектов ("перцепция" означает "восприятие"); третья названа стадией интеллекта, где происходит отражение связей между объектами.

В связи с развитием деятельности А.Н. Леонтьев обсуждает и проблему возникновения сознания. Отличительная черта сознания – возможность отражения мира безотносительно к биологическому смыслу этого отражения, то есть возможность объективного отражения. А.Н. Леонтьевым было предложено понятие "ведущая деятельность", позволившее Данилу Борисовичу Эльконину (1904 – 1984) в соединении ее с рядом представлений Л.С. Выготского построить одну из базовых в отечественной психологии периодизаций возрастного развития. В русле теории деятельности была разработана теория поэтапного формирования умственных действий Петра Яковлевича Гальперина (1902 – 1988).

Деятельностный подход разрабатывался основателем другой психологической школы Сергеем Леонидовичем Рубинштейном (1889 – 1960) и был им обозначен впервые уже в начале 20-х гг., при рассмотрении принципа творческой самодеятельности человека. Если для школы Л.С. Выготского центральным является процесс интериоризации, то в теории С. Л. Рубинштейна исходным выступает действие, "проникающее" в объективную действительность и, по образному выражению Сергея Леонидовича, несущее мышление на своем острие.

Крупнейшие последователи С.Л. Рубинштейна – Ксения Александровна Абульханова, Андрей Владимирович Брушлинский, развивают на базе идей своего учителя принцип

субъектности – представление о человеке как активном преобразующем мир и самого себя существе. Санкт-Петербургская (Ленинградская) психологическая школа. ”Теория установки” Д. Н. Узнадзе.

17. Нейропсихология: предмет, задачи, проблемы и методы исследования.

Содержание ответа. В настоящее время нейропсихология заняла место самостоятельной психологической дисциплины, находясь на стыке медицины, неврологии, нейрохирургии, психологии и физиологии.

Нейропсихология – отрасль психологии, изучающая мозговую организацию психических процессов, их связь с отдельными системами головного мозга. Преодоление разрыва между естественными науками и исследованиями субъективной сферы (память, внимание, сознание, мышление, эмоции) составляет предмет нейропсихологии.

Задачи нейропсихологии: решение методологических и теоретических проблем психологической науки; решение проблем прикладного характера, возникающих в медицинской практике. Эти важнейшие задачи решают разные отрасли нейропсихологии. Научные направления (отрасли) нейропсихологии. В силу своего междисциплинарного характера современная нейропсихология имеет ряд научных направлений, таких как: клиническая нейропсихология; экспериментальная нейропсихология; реабилитационная нейропсихология; возрастная нейропсихология (детского и старческого возраста); психофизиологическое направление.

18. Анализ профиля ММРІ.

Содержание ответа. Профиль ММРІ отражает степень выраженности различных черт личности. Профиль является основной диагностической категорией ММРІ. Профили различаются по уровню, рельефу и наклону.

Уровень профиля. Уровень профиля характеризует текущее эмоциональное состояние испытуемого и степень выраженности стресса. Уровень профиля может меняться в зависимости от эмоционального напряжения. По уровню выделяют нормальные, утопленные и пограничные профили. Нормальный средний уровень свидетельствует об отсутствии признаков стресса, состоянии эмоционального равновесия, спокойствия и уверенности. При усилении стресса уровень профиля вначале начинает опускаться и становится утопленным, что говорит о контролируемом и сдерживаемом эмоциональном напряжении. Таким образом, утопленный профиль является признаком преобладания процессов торможения в состоянии человека. Наконец, еще большее усиление стресса приводит к тому, что человек начинает терять контроль над эмоциями, перестает сдерживать свое эмоциональное напряжение, что проявляется в резком повышении уровня профиля. Следовательно, пограничный профиль говорит о чрезмерно выраженном возбуждении.

Рельеф профиля. Рельеф профиля характеризует устойчивые индивидуальные особенности личности, степень выраженности различных черт. Чем более ровным и плоским является профиль, тем в большей степени поведение человека определяется содержанием ситуации и внешними факторами, тем больше у человека возможность выбора способа реагирования, тем шире его поведенческий репертуар. При наличии подъемов профиля по отдельным шкалам, можно сделать предположение о наличии привычных или предпочитаемых способов реагирования, о том, что те или иные черты личности являются более выраженными по сравнению с другими чертами. Если подъемов только один или два, то это свидетельствует о наличии определенных типов акцентуации. В этом случае поведение человека достаточно легко можно прогнозировать.

Наклон профиля. В большинстве случаев профили ММРІ характеризуются отсутствием выраженного наклона влево или вправо. Однако иногда левый или правый край профиля приподняты относительно противоположного края, что может указывать на повышенную вероятность возникновения тех или иных расстройств.

Как правило, невротические расстройства связаны с болезненными эмоциональными переживаниями и не затрагивают интеллектуальной сферы человека. О повышенной вероятности невротических расстройств свидетельствует профиль с отрицательным наклоном, когда максимальными являются значения преимущественно первых трех шкал, которые получили название "шкалы невротической триады".

Напротив, психотические расстройства проявляются преимущественно в интеллектуальной и поведенческой сфере. О повышенной вероятности возникновения психотических расстройств свидетельствует профиль с положительным наклоном, при котором максимальными являются значения шкал, расположенных в средней и правой части профиля, которые получили название "шкал психотической тетрады".

- 19.** Психометрические параметры психологических тестов и их использование при интерпретации результатов. Валидность экспериментальных психологических исследований. Приемы контроля влияния побочных переменных как способы повышения валидности.

Содержание ответа. Для конструирования и оценки экспериментальных процедур используются понятия: идеальный эксперимент, эксперимент полного соответствия и бесконечный эксперимент.

Идеальный эксперимент – это эксперимент, организованный таким образом, что экспериментатор изменяет лишь независимую переменную, зависимая переменная контролируется, а все остальные условия эксперимента остаются неизменными. Идеальный эксперимент предполагает эквивалентность всех испытуемых, неизменность их характеристик во времени, отсутствие самого времени. Он никогда не может быть осуществлен в реальности, так как в жизни изменяются не только интересующие исследователя параметры, но и ряд других условий.

Соответствие реального эксперимента идеальному выражается в такой его характеристике, как внутренняя валидность. Внутренняя валидность показывает достоверность результатов, которую обеспечивает реальный эксперимент по сравнению с идеальным. Чем больше влияют на изменение зависимых переменных не контролируемые исследователем условия, тем ниже внутренняя валидность эксперимента, следовательно, больше вероятность того, что факты, обнаруженные в эксперименте, являются артефактами. Высокая внутренняя валидность – главный признак хорошо проведенного эксперимента.

Д. Кэмпбелл выделяет следующие факторы, угрожающие внутренней валидности эксперимента: фактор фона, фактор естественного развития, фактор тестирования, погрешность измерения, статистическая регрессия, неслучайный отбор, отсеивание. Экспериментатор должен учитывать и по возможности ограничивать влияние факторов, угрожающих внутренней валидности эксперимента.

Эксперимент полного соответствия – это экспериментальное исследование, в котором все условия и их изменения отвечают реальности. Приближение реального эксперимента к эксперименту полного соответствия выражается во внешней валидности. От уровня внешней валидности зависит степень переносимости результатов эксперимента в реальность. Внешняя валидность, по определению Р. Готтсданкера, влияет на достоверность выводов, которую дают результаты реального эксперимента по сравнению с экспериментом полного соответствия. Для достижения высокой внешней валидности нужно, чтобы уровни дополнительных переменных в эксперименте соответствовали их уровням в реальности. Эксперимент, который не имеет внешней валидности, считается неверным.

К факторам, угрожающим внешней валидности, относят следующие: реактивный эффект; эффект взаимодействия отбора и влияния; фактор условий эксперимента; фактор интерференции влияний.

Заботу о внешней валидности экспериментов особо проявляют исследователи, работающие в прикладных областях психологии – клинической, педагогической,

организационной, поскольку в случае невалидного исследования его результаты ничего не дадут при переносе их в реальные условия.

Бесконечный эксперимент предполагает неограниченное количество опытов, проб для получения все более точных результатов. Увеличение количества проб в эксперименте с одним испытуемым ведет к повышению надежности результатов эксперимента. В экспериментах с группой испытуемых повышение надежности происходит при увеличении числа испытуемых. Однако суть эксперимента состоит именно в том, чтобы на основе ограниченного числа проб или при помощи ограниченной группы испытуемых выявить причинно-следственные связи между явлениями. Поэтому бесконечный эксперимент не только невозможен, но и бессмыслен. Для достижения высокой надежности эксперимента количество проб или число испытуемых должно соответствовать изменчивости изучаемого явления.

Следует отметить, что при увеличении числа испытуемых повышается и внешняя валидность эксперимента, так как его результаты могут быть перенесены на более широкую популяцию. Для проведения экспериментов с группой испытуемых необходимо рассмотреть вопрос об экспериментальных выборках.

20. Психологическая коррекция: цель, сущность, задачи, проблемы и методы психокоррекционной работы.

Содержание ответа. Основными принципами психокоррекционной работы являются следующие:

1. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Подробно рассмотренный в трудах Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной и др., этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие "психологический возраст" было введено Л.С. Выготским. Это "тот новый тип строения личности, ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития в данный период". Таким образом, при оценке соответствия уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать следующие характеристики:

1) Особенности социальной ситуации развития (например, изменение типа образовательного или воспитательного учреждения, круга общения ребенка, включая сверстников, взрослых, семейное окружение и т.д.).

2) Уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития.

3) Уровень развития ведущей деятельности ребенка, ее оптимизация.

Кроме понятия "возрастная норма" психологу приходится встречаться с понятием "индивидуальная норма", которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития.

3. Принцип коррекции "сверху вниз". Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание "зоны ближайшего развития" для клиента (у Л.С. Выготского такими клиентами выступали дети).

4. Принцип коррекции "снизу вверх". При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнения и тренировка

уже имеющихся психологических способностей. Главной задачей коррекции "снизу вверх" становится вызывание любыми способами заданной модели поведения и ее немедленное подкрепление.

5. Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е. неравномерность) их развития. Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии.

6. Деятельностный принцип коррекции. Суть его заключается в том, что генеральным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности клиента, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки в трудных, конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности. Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная деятельность, естественно и органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений клиента.

Цели и задачи психокоррекционной работы. Психокоррекционные мероприятия направлены на исправление отклонений в развитии. В связи с этим возникает ряд актуальных вопросов:

- Что следует понимать под отклонением в развитии?
- Каковы показания для осуществления психологической коррекции?
- Кто принимает решение и берет на себя ответственность за целесообразность определения задач коррекции?

- Кто и по каким критериям оценивает эффективность коррекции?

В отечественной психологии цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым. На этом основании выделяют три основных направления и области постановки коррекционных целей:

1. Оптимизация социальной ситуации развития.
2. Развитие видов деятельности ребенка.
3. Формирование возрастно-психологических новообразований.

В зарубежной психологии причины трудностей развития ребенка усматриваются либо в нарушении внутренних структур личности (З. Фрейд, М. Клайн и др.), либо в дефицитарной или искаженной среде или объединяют эти точки зрения. А отсюда цели воздействия понимаются либо как восстановление целостности личности и баланса психодинамических сил, либо как модификация поведения ребенка за счет обогащения и изменения среды и научения его новым формам поведения.

21. Анализ результатов «пиктограммы».

Содержание ответа. Методика заключается в том, что испытуемые должны запомнить слова и словосочетания. Для того чтобы лучше запомнить материал, он должен изобразить на бумаге что-либо такое, что могло бы ему помочь в дальнейшем воспроизвести слова, которые были предложены. Испытуемого нужно предупредить, что качество изображения в данном задании роли не играет, также роли не играет время выполнения задания. При этом испытуемому не разрешается делать записи в виде букв и цифр. С.Я. Рубинштейн пишет, что данная методика может быть использована для исследования больных с образованием не менее 7 классов.

Анализ результатов методики. Анализируется выбранный испытуемым образ, тип ассоциации.

При анализе образа необходимо ответить на ряд вопросов:

Является ли выбор абстрактным или конкретным?

Имеет ли образ индивидуальную значимость для испытуемого?

Что изображает рисунок?

Как часто данный выбор встречается в протоколах здоровых испытуемых?

Является ли образ «адекватным»?

Для анализа результатов методики пиктограмм С.Я. Рубинштейн выделяет следующие критерии, которые имеют диагностическую значимость:

Доступность обобщенной символизации слова то есть может ли он самостоятельно найти обобщенный опосредованный образ

Степень «адекватности» ассоциаций

Качество запоминания

Особый интерес в анализе памяти является сопоставление результатов пиктограммы с методикой запоминания 10 слов. Б. Г. Херсонский в своей работе «Метод пиктограмм в психодиагностике психических заболеваний» расширил подход к анализу метода пиктограмм и выделил конкретные аналитические факторы пиктограммы. Пиктограммы стоит оценивать в целом, то есть по общему характеру выбираемых большим образом, а не по отдельным ассоциациям.

22. Деятельность и её психологическая структура, виды деятельности. Учебная деятельность и её психологические особенности.

Содержание ответа. Деятельность как психосоциальное образование имеет стройную психологическую структуру, понять которую можно сопоставляя содержательные элементы этой структуры (потребности – мотивы – средства деятельности – способы действий – цели – результаты) с отношениями иерархических составляющих деятельности. Что же это такое – иерархические составляющие деятельности? Это – психологические значимые единицы той формы человеческой активности, которая именуется „деятельность“:

Наиболее крупной такой единицей является целенаправленная и целесообразная последовательность действий, соотносящаяся с определенным мотивом и завершается в определенном результате. Именно она и называется деятельностью. Деятельность, следовательно, есть максимально значимая единица активного человеческого бытия. А ее результаты служат мерилем для оценивания итогов человеческой жизни: будь-то по отношению к завершению какой-либо деятельности (постройка дома, издание книги, покупка или ремонт автомобиля и т.п.), или же по отношению к жизни в целом как итога многообразных деятельностей человека. Именно деятельность как наиболее крупная единица целенаправленной активности человека становится объектом оценивания со стороны других людей (этического, эстетического, практического, аксиологического), отнимая или придавая достоинство человеческой жизни.

Деятельность реализуется через действия, состоит из действий. Если деятельность предполагает конечную цель самой себя, действие направлено на промежуточную, этапную цель. Действие – это единичный акт деятельности, предполагающий конкретную цель в данной ситуации, которая и определяет его назначение, его смысл.

Действие, таким образом, является целостной, но более дробной единицей анализа, чем деятельность. Если деятельность соотносится с жизнью человека, ее событиями, этапами и итогами, то действие соотносится с конкретными эпизодами, ситуациями и промежуточными целями. В свою очередь, действие состоит из совокупности еще более дробных актов, которые носят название операций. Операция есть такой компонент действия, который соотносим со способом действий, диктуемым логикой действия. К примеру, исполнение одного и того же музыкального произведения на фортепиано, аккордеоне, баяне или гитаре требует совершенно разных движений пальцев при одних и тех же нотах. Иначе говоря, выполнение одного действия (исполнение пьесы) требует различных операций. Операция, следовательно, есть компонент действия, определяющийся средством (орудием, инструментом) с помощью которого выполняется действие. Деятельность, действия и операция, представляя собой различные иерархические единицы взаимодействия человека с миром, образуют гибкую динамическую систему. Более того, они могут изменять свой

статус, т.е. действие может разворачиваться в отдельную деятельность, операция может трансформироваться в действие. И, наоборот, прежнее действие и даже прежняя деятельность могут стать простыми операциями в структуре более сложных новых деятельностей.

Овладение человеком системой осуществления требуемых действий называется умением. А овладение требуемыми операциями называется навыком.

Понимание психологического содержания и подлинной психологической структуры деятельности позволяет открыть главное в психологическом анализе деятельности – ее смысл. Смысл деятельности определяется для деятеля подлинным мотивом, поддерживающим деятельность, а для окружающих – истинным значением результатов. Осмысление человеком значимости своих операций и действий в общей структуре деятельности, понимание подлинных мотивов и целей, равно как и психических состояний, порождаемых деятельностью и порождающих деятельность, придает осмысленность самой жизни человека.

23. Системно-структурный анализ патологии психики.

Содержание ответа. Метод, реализующий принцип системности в анализе психических явлений, выявляющий строение системы и характер существующих уровней и связей. А. с. включает: уточнение, какой психологический феномен берется для анализа как целое; параметры, число и вид элементов; их группировки в подструктуры и структуры; определение связей между ними; системообразующий фактор; условия функционирования системы, ее ресурсы; взаимосвязи с другими системами.

А. с. дополняется другими методами, сопряженными с системным подходом – генетическим, лонгтитудным, индуктивным, дедуктивным и композиционным. Одной из разновидностей А. с. являются системные описания, которые не сегодняшний день являются наиболее информативными и конструктивными. Они представляют собой структурированную интеграцию различной информации о системном объекте и выполняют объяснительную и предсказательную функции. Спецификой психологических и акмеологических системных описаний является то, что многие из них непосредственно не наблюдаемы – сознание, образ, мысль. В акмеологических системных описаниях объектами являются данные, относящиеся как к отдельному человеку, так и определенной выборке (профессиональной, возрастной, типологической). Кроме того, выявляются условия и факторы, способствующие или препятствующие развитию личности и ее профессионализма.

Виды системных описаний: вербальное (качественно строгое), символическое (формулы, знаки), структурно-функциональное, предметное. Первичным материалом для системных описаний в психологии и акмеологии являются экспериментальные данные и психологические шкалы (в том числе данные тестирования, наблюдений, анкетирования, интервьюирования). Процедуры построения системных описаний являются многошаговыми.

Категории: функциональная система деятельности; системогенез профессиональной деятельности; функционально-динамическая система личности; психические состояния в деятельности и пр. В акмеологии – системные описания профессионализма личности и деятельности, качественно строже (на уровне общего и особенного) системного описания профессионализма конкретных видов деятельности, акмеограммы специалистов.

24. Анализ проективного рисунка.

Содержание ответа.

В проективном рисовании используются следующие методики (классификация С. Кратохвила):

1. Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Тема или задается, или выбирается членами группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 мин, затем рисунки

вывешиваются, и начинается обсуждение. Сначала о рисунке высказываются члены группы, а потом - автор. Обсуждаются расхождения в интерпретации рисунка.

2. Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение процесса рисования. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования.

3. Совместное рисование: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе (например, группу, ее развитие, настроение, атмосферу в группе и т.д.). По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками в процессе рисования.

4. Дополнительное рисование: рисунок посылается по кругу - один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д. Существует два способа работы с готовыми рисунками:

1. Демонстрация всех рисунков одновременно, просмотр и сравнение, нахождение совместными усилиями общего и отличительного содержания.

2. Разбор каждого рисунка отдельно (он переходит из рук в руки, и участники высказываются о его психологическом содержании).

Проективный рисунок способствует самопознанию, взаимопониманию и активизации группового процесса.

При интерпретации проективного рисунка внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры, повторяющиеся в различных рисунках одного клиента специфические особенности.

В проективном рисунке находят отражение непосредственное восприятие клиентом той или иной ситуации, различные переживания, часто неосознаваемые и невербализуемые.

25. Произвольность и воля как явления, свойственные только человеческой психике.

Онтогенез произвольности и воли и их планомерное формирование в педагогическом процессе.

Содержание ответа. Воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Главная функция воли заключается в сознательной регуляции активности в затрудненных условиях жизнедеятельности – активизация и торможение. Среди остальных функций воли выделяют выбор мотивов и целей в ситуации конфликта (селективная), иницирующую (побуждение к действию), ингибирующую (ослабление избыточной мотивации), контроль над выполнением внешних и внутренних действий.

Любая деятельность человека всегда сопровождается конкретными действиями, которые могут быть разделены на три большие группы: произвольные, непроизвольные и волевые действия. Непроизвольные действия носят импульсивный характер, лишены отчетливого плана и осуществляются без участия воли. Произвольные действия предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые предстоит выполнить. Волевые действия – это сознательное целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом.

Волевые действия отличаются друг от друга прежде всего уровнем своей сложности. С. Л. Рубинштейн разделил их на простые и сложные. Простое производится почти автоматически, как только дан импульс. В сложном волевом действии можно выделить 4 основные стадии в развернутом виде: 1) возникновение побуждения и предварительная

постановка цели; 2) стадия обсуждения и борьба мотивов; 3) решение; 4) исполнение. Основа волевого действия — целеустремленная, сознательная действенность. Основой усложнения действий является тот факт, что не всякая цель, которая ставится нами, может быть достигнута сразу. Чаще всего достижение поставленной цели требует выполнения ряда промежуточных действий, приближающих нас к поставленной цели. А. Н. Леонтьев полагал, что сложное волевое действие завершается победой социальных и идеальных мотивов над предметными и приводит к определенной перестройке в иерархии человеческих побуждений: культурно – обусловленное подчиняет себе «естественное».

Закрепившиеся у человека волевые качества обозначаются специальными терминами, такими как целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность, выдержка, настойчивость и т.д. Воля проявляется как уверенность человека в своих силах, как решимость совершить необходимый поступок. Обобщенная способность к преодолению различных затруднений, возникающих на пути к достижению поставленной цели, получила название «сила воли». Такие личностные черты, как выдержка и самообладание выражаются в умении сдерживать свои чувства и импульсивные побуждения. Целеустремленность – это сознательная и активная направленность личности на достижение определенного результата – сознательно поставленной цели. Настойчивость характеризует стремление человека достичь цели даже в самых сложных ситуациях. Инициативность заключается в способности предпринимать попытки реализации возникших у человека идей и замыслов. Преодоление собственной инертности – наиболее трудный момент волевого акта. Самостоятельность непосредственно связана с инициативностью и проявляется в способности осознано принимать решения и в умении не подчиняться внешнему давлению и влиянию различных факторов, препятствующих достижению цели. Решительность заключается в отсутствии излишних колебаний и сомнений при борьбе мотивов, в своевременном и быстром принятии решений.

Развитие волевой регуляции поведения у человека осуществляется в нескольких направлениях. С одной стороны — это преобразование произвольных психических процессов в произвольные, с другой — обретение человеком контроля над своим поведением, с третьей — выработка волевых качеств личности. Все эти процессы онтогенетически начинаются с того момента жизни, когда ребенок овладевает речью и научается пользоваться ею как эффективным средством психической и поведенческой саморегуляции.

Воля, как и большинство других высших психических процессов, формируется в ходе возрастного развития человека. Так, у новорожденного ребенка преобладают рефлексорные и инстинктивные действия. Волевые, сознательные действия начинают формироваться значительно позднее. Причем первые желания ребенка характеризуются большой неустойчивостью. Желания быстро сменяют друг друга и очень часто носят неопределенный характер. Лишь на четвертом году жизни желания приобретают более или менее устойчивый характер.

В этом же возрасте у детей впервые отмечается возникновение борьбы мотивов. Например, дети двухлетнего возраста после некоторых колебаний могут делать выбор между несколькими возможными действиями. Однако выбор, осуществляемый в зависимости от мотивов морального порядка, становится возможным для детей не ранее конца третьего года жизни. Это происходит лишь тогда, когда ребенок уже может контролировать свое поведение. Развитие воли ребенка связано с выполнением требований взрослых, за которыми стоят потребности и нормы общества. Чем выше уровень требований и большая четкость и постоянство их предъявлений - в пределах возрастных и индивидуальных возможностей человека, конечно, - тем значительнее и надежнее результаты воспитания. Важную роль в воспитании волевых качеств играет школа. Учебная деятельность способствует развитию произвольности познавательных процессов - произвольного восприятия, произвольной памяти, произвольного внимания и пр.

26. Предмет, объект, задачи, проблемы патопсихологии. Организация и проведение патопсихологического обследования: задачи, принципы, методы.

Содержание ответа. Патопсихология является практической отраслью психологической науки, возникшей на стыке психологии и психиатрии. Ее данные имеют теоретическое и практическое значение для обеих «материнских» дисциплин. В этом смысле ее можно причислить к прикладным областям знания.

Объектом патопсихологии, как и психиатрии, в широком смысле является человек, страдающий психическим заболеванием. Однако тот факт, что патопсихология является психологической дисциплиной, определяет ее предмет как отличный от предмета психиатрии.

Психиатрия, как и всякая отрасль медицины, направлена на выяснение причин психической болезни, исследование синдромов и симптомов, типичных для того или иного заболевания, закономерностей их появления и чередования, а также на лечение и профилактику болезни.

Патопсихология, как психологическая дисциплина исходит из закономерностей развития и структуры психики в норме. Она изучает закономерности распада психической деятельности и свойств личности в сопоставлении с закономерностями формирования и протекания психических процессов в норме.

Следовательно, при всей близости объектов исследования психиатрия и патопсихология отличны по своему предмету. Всякое забвение этого положения (т.е. положения о том, что патопсихология является психологической наукой) приводит к размыванию границ этой области знаний, к подмене ее предмета предметом так называемой "малой психиатрии". Лишь в том случае, когда анализ результатов патопсихологического эксперимента проводится в понятиях современной психологической теории, они оказываются полезными клинической практике, не только дополняя ее, но и вскрывая новые факты.

Практические задачи, стоящие перед патопсихологическим исследованием, разнообразны. Прежде всего данные психологического эксперимента могут быть использованы для дифференциально-диагностических целей. Конечно, установление диагноза — дело врача, оно производится на основании комплексного клинического исследования. Однако в психологических лабораториях накоплены экспериментальные данные, характеризующие нарушения психических процессов при различных формах заболеваний, которые служат дополнительным материалом при установлении диагноза.

Так, например, при клинической оценке психического состояния больного нередко возникает необходимость отграничения астенического состояния органической природы от состояния шизофренической вялости. Замедленность психических процессов, плохое запоминание и воспроизведение предъявленного материала — все это обнаруживается чаще при органическом заболевании, в то время как инактивность больного, сопровождающаяся непоследовательностью суждений и разноплановостью мышления при хорошем запоминании, чаще является показателем изменений личности больного шизофренией.

Перед психологическим экспериментом может быть поставлена задача анализа структуры дефекта, установления степени психических нарушений больного, его интеллектуального снижения вне зависимости от дифференциально-диагностической задачи, например при установлении качества ремиссии, при учете эффективности лечения.

27. Психологическое консультирование лица, находящегося в остром периоде стресса.

Содержание ответа. Экстренная психологическая помощь оказывается людям в остром стрессовом состоянии (или ОСП – острое стрессовое расстройство). Это состояние представляет собой переживание эмоциональной и умственной дезорганизации.

Психодиагностика, психотехники воздействия и процедура оказания психологической помощи в экстремальных ситуациях имеют свою специфику. В частности, психодиагностика в экстремальных ситуациях имеет свои отличительные особенности. В этих условиях из-за

нехватки времени невозможно использовать стандартные диагностические процедуры. Действия, в том числе практического психолога, определяются планом на случай чрезвычайных обстоятельств.

Главными принципами оказания помощи перенесшим психологическую травму в результате влияния экстремальных ситуаций являются: безотлагательность; приближенность к месту событий; ожидание, что нормальное состояние восстановится; единство и простота психологического воздействия. Безотлагательность означает, что помощь пострадавшему должна быть оказана как можно быстрее: чем больше времени пройдет с момента травмы, тем выше вероятность возникновения хронических расстройств, в том числе и посттравматического стрессового расстройства.

Смысл принципа приближенности состоит в оказании помощи в привычной обстановке и социальном окружении, а также в минимизации отрицательных последствий «госпитализма». Ожидание, что нормальное состояние восстановится: с лицом, перенесшим стрессовую ситуацию, следует обращаться не как с пациентом, а как с нормальным человеком. Простота психологического воздействия – необходимо отвести пострадавшего от источника травмы, предоставить пищу, отдых, безопасное окружение и возможность быть выслушанным.

В целом служба экстренной психологической помощи выполняет следующие базовые функции: – практическую: непосредственное оказание скорой психологической и (при необходимости) доврачебной медицинской помощи населению; – координационную: обеспечение связей и взаимодействия со специализированными психологическими службами.

Ситуация работы психолога в экстремальных условиях отличается от обычной терапевтической ситуации, по меньшей мере, следующими моментами: работа с группами; пациенты часто пребывают в остром аффективном состоянии. Иногда приходится работать, когда жертвы находятся еще под эффектом травмирующей ситуации, что не совсем обычно для нормальной психотерапевтической работы; нередко низкий социальный и образовательный статус многих жертв. Среди жертв можно встретить большое количество людей, которые по своему социальному и образовательному статусу никогда в жизни не оказались бы в кабинете психотерапевта; разнородность психопатологии у жертв. Жертвы насилия часто страдают, помимо травматического стресса, неврозами, психозами, расстройствами характера и, что особенно важно для профессионалов, работающих с жертвами, целым рядом проблем, вызванных самой катастрофой или другой травмирующей ситуацией; наличие почти у всех пациентов чувства потери, ибо поскольку часто жертвы теряют близких людей, друзей, любимые места проживания и работы и пр.; отличие посттравматической психопатологии от невротической патологии.

Цель и задачи экстренной психологической помощи включают профилактику острых панических реакций, психогенных нервно-психических нарушений; повышение адаптационных возможностей индивида; психотерапию возникших пограничных нервно-психических нарушений. Экстренная психологическая помощь населению должна основываться на принципе интервенции в поверхностные слои сознания, то есть на работе с симптоматикой, а не с синдромами.

28. Мотивация, структура потребностно-мотивационной сферы личности. Влияние мотивации на продуктивность и качество деятельности. Учебная мотивация и ее роль в педагогическом процессе.

Содержание ответа. В психологии сложилось следующее определение мотива: мотив — это то, что отражаясь в сознании человека, побуждает его к деятельности, направляя ее на удовлетворение определенной потребности. В общем виде мотив есть отражение потребности, которая действует как объективная закономерность, выступает как объективная необходимость. По мнению Р.Г.Асеева, мотивация есть специфический вид психической

регуляции поведения и деятельности. Таким образом, в наиболее широком смысле мотивация определяет поведение.

В основе любой деятельности человека лежит мотив, побуждающий его к этой деятельности. Однако соотношение деятельности и мотива как личного образования не простое и не однозначное. Тот или иной мотив, возникший у личности и побуждающий ее к определенной деятельности, не всегда в этой деятельности исчерпывается, тогда, завершив ее, личность начинает другую. В процессе деятельности мотив может измениться, и, напротив, при сохранности мотива может измениться выполняемая деятельность.

Мотив является не просто одной из составляющих деятельности, а выступает в качестве компонента сложной системы — мотивационной сферы личности. Под мотивационной сферой личности понимается вся совокупность ее мотивов, которые формируются и развиваются в течение ее жизни. В целом эта сфера динамична и развивается в зависимости от обстоятельств. Но некоторые мотивы относительно устойчивы и, доминируя, образуют как бы стержень всей сферы (в них проявляется направленность личности).

Мотивы и интерес в процессе школьного обучения. Характеристика учебного процесса. Виды интереса и его роль в обучении. Строение мотивации учения. Учебная мотивация и ее формирование у учащихся. Основные теории учебной мотивации. Формирование мотивации учения школьников. Формирование мотивации на отдельных этапах урока

29. Психология и психиатрия: взаимосвязь и различия.

Содержание ответа. Основные науки, которые изучают психическую патологию, — это психиатрия и клиническая (медицинская) психология.

Клиническая психология изучает:

- как воздействуют различные психологические факторы на возникновение, развитие и лечение болезней;
- как влияют различные заболевания на психику человека и его поведение;
- как влияют особенности взаимоотношений больного человека с медицинским персоналом и окружающей его средой на процесс выздоровления.

В задачи клинической психологии также входит разработка принципов и методов психологического исследования в клинике, создание и изучение психологических методов воздействия на психику человека в лечебных и профилактических целях.

Психиатрия относится к медицинским дисциплинам, и следовательно, ее основная задача - это лечение и профилактика (предупреждение) психических болезней.

До настоящего времени остается дискуссионным вопрос о разграничении предмета теоретических разделов клинической психологии и психиатрии: патопсихологии и психопатологии. Трудности такого разграничения неизбежны, так как обе науки имеют дело с одним и тем же объектом — нарушениями психической деятельности. Различие между психопатологией и патопсихологией можно видеть в том, что первая, будучи клинической дисциплиной, оперирует медицинскими категориями (этиология, патогенез, симптом, синдром), основываясь при этом главным образом на клиническом методе, в то время как патопсихология изучает закономерности нарушений психики, пользуясь психологическими методами и понятиями.

Между тем в обществе существует стойкое предубеждение, своего рода страх перед обращением к психиатру или психологу, и отчасти это связано с тем, что отдельные психические расстройства могут служить ограничениями в социальном функционировании человека. Преодолеть этот страх будет возможно при росте общей психологической культуры населения.

В современной психиатрии существуют разные подходы к диагностике психических заболеваний, но при этом, с одной стороны, наблюдается отчетливая тенденция к интеграции, а с другой — существует общая система терминов и понятий, благодаря которой

психиатры и клинические психологи разных теоретических направлений понимают друг друга.

30. Психотерапия в очаге чрезвычайной ситуации. Психокоррекционная помощь родственникам людей, оказавшихся в чрезвычайной ситуации.

Содержание ответа. В условиях катастроф и стихийных бедствий, нервно-психические нарушения у значительной части населения, проявляются в диапазоне от состояния дезадаптации и невротических, неврозоподобных реакций до реактивных психозов. Их тяжесть зависит от многих факторов: возраст, пол, уровень исходной социальной адаптации; индивидуальных характерологических особенностей; дополнительных факторов к моменту катастрофы (одиночество, наличие на попечении детей, больных родственников, собственная беспомощность: беременность, болезнь и т.д.). Цель и задачи психотерапевтической коррекции: профилактика острых панических реакций, психогенных нервно-психических нарушений; повышение адаптационных возможностей индивида; психотерапия возникших пограничных нервно-психических нарушений. Проведение психотерапии и психопрофилактики необходимо реализовывать в двух направлениях. Первое - со здоровой частью населения в виде профилактики: а) острых панических реакций; б) отсроченных "отставленных" нервно-психических нарушений. Второе направление - психотерапия и психопрофилактика лиц с развившимися нервно-психическими нарушениями. Характерной особенностью терапии в таких ситуациях является то, что она должна будет проводиться в экстремальных условиях: на месте происшествия, в приспособленных помещениях, палатках. Технические сложности ведения спасательных работ в зонах катастроф, стихийных бедствий определяют ситуацию относительно продолжительного пребывания пострадавших в условиях полной изоляции от внешнего мира. Основываясь на опыте специалистов из Владивостока (Л.П. Яцков, Н.Д. Белокобыльский, М.А. Глушков, П.Л. Яцков), на первом этапе наиболее оптимальной формой психотерапевтической помощи пострадавшим является информационная психотерапия. Она применяется в экстренном порядке. Ее целью является психологическое поддержание жизнеспособности тех, кто жив, но находится в полной изоляции от окружающего мира (землетрясения, разрушение жилищ в результате аварий, взрывов и т.д.). Руководят и осуществляют психотерапию на первом этапе специалисты лаборатории психофизиологического обеспечения Территориального центра медицины катастроф и другие врачи, привлеченные для данной работы по специальной схеме. Эта психотерапевтическая работа проводится психотерапевтами, психиатрами, психологами, или подготовленными по специальной программе врачами других медицинских специальностей. Сеансы информационной терапии реализуются через систему звукоусилителей. Рекомендации, которую должны услышать пострадавшие

- Первая - информация о том, что окружающий мир устремился к ним на помощь и делает все, чтобы она пришла к ним как можно быстрее.

- Вторая - находящиеся в изоляции должны сохранять полное спокойствие, т.к. это одно из главных средств к их спасению.

- Третья - оказать себе в случае необходимости и по возможности самопомощь.

- Четвертая - пострадавшие не должны принимать каких-либо физических усилий к самоэвакуации, что может привести к опасному для них смещению обломков.

- Пятая - максимально экономить свои силы.

- Шестая - находиться с закрытыми глазами, что позволит приблизить себя к состоянию легкой дремоты и большей экономии физических сил.

- Седьмая - дышать медленно, неглубоко и через нос, что позволит экономить влагу и кислород в организме и кислород в окружающем воздухе.

- Восьмая - мысленно повторять фразу: "Я совершенно спокоен (а)" 5 - 6 раз через промежутки счета между ними до 15 - 20, что позволит снять внутреннее напряжение и добиться нормализации пульса и артериального давления, самодисциплины.

- Девятая рекомендация - высвобождение из "плена" может занять времени больше, чем хочется потерпевшим. Будьте мужественными и терпеливыми. Помощь прорывается к Вам. Целью информационной терапии является также нивелировка и уменьшение чувства страха у пострадавших, т.к. известно, что в кризисных ситуациях от страха погибает больше, чем от воздействия реального разрушительного фактора. После освобождения пострадавших из-под обломков строений необходимо продолжить психотерапию (и прежде всего амнезирующую терапию) в стационарных условиях в сочетании с релаксантами и антидепрессантами. Во время спасательных работ в зоне катастроф, стихийных бедствий должны быть категорически запрещены паническая суеда, возгласы безнадежности, крики, плач, приводящие как установлено, к снижению темпа и качества аварийно - спасательных мер. Следующей группой людей, к которым применяется психотерапия в условиях ЧС, являются родственники людей находящихся под завалами, живыми и погибшими. Для них применим весь комплекс психотерапевтических мероприятий: поведенческие приёмы и методы направлены на снятие психоэмоционального возбуждения, тревоги, панических реакций; экзистенциальных приемов и методов направленных на принятие ситуации утраты, устранения душевной боли, поиск ресурсных психологических возможностей для дальнейшей жизни. На госпитальном этапе, в дополнение к названным приемам и методам может подключаться психоаналитически ориентированная психотерапия.

31. Задатки и способности. Сензитивность как психическое явление. Проблема согласования сензитивных периодов с программами воспитания, обучения и развития ребенка.

Содержание ответа. Способности – это психическое свойство личности, отражающее проявление таких ее особенностей, которые позволяют успешно заниматься и овладевать одним или несколькими видами деятельности.

Способности бывают специальные и общие. Специальные (профессиональные) способности – это возможности к развитию отдельных психических процессов и качеств личности для какого-то конкретного вида деятельности. Общие способности – это благоприятные возможности развития особенностей психики человека, которые одинаково важны для многих видов деятельности.

Совокупность общих и специальных способностей, свойственных конкретному человеку, составляет одаренность. Одаренность обуславливает особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяет его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее на тех же условиях. Высокая степень одаренности, реализованная человеком в определенной области, называется талантом. Талант выражается в высоком уровне качеств и в своеобразии проявлений индивидуальных особенностей личности. Высокая степень одаренности, выражающаяся в результатах, достигнутых одновременно в ряде областей деятельности, называется гениальностью. Творчество гениального человека имеет для общества историческое и обязательно положительное значение. Отличие гения от таланта не столько в степени одаренности, сколько в том, что гений создает эпоху в области своей деятельности.

Выделяются три основных признака способностей: 1. Под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого. 2. Под способностями имеют в виду не все различия, а те, которые ведут к успешной деятельности. 3. Понятие способности не сводится к умениям и навыкам, которые выработаны человеком.

Задатки – врожденные, способности – результат развития. Факторы: 1) сензитивный период; 2) мотивация.

Существуют природные предпосылки способностей – задатки. Нет точных сведений о том, в чем они стоят. Возможно, это некоторые свойства НС – степень общей активности, повышенная чувствительность, повышенная чувствительность нервных структур и т.д. Возможно, это какая-то специальная предрасположенность, например, к восприятию звуков,

красок, пространственных форм, к установлению связей и отношений, к обобщениям и т.д. То, насколько проявится и оформится задаток, зависит от условий индивидуального развития. По результатам этого задатка, т. е. по наличной способности, нельзя сказать, каков был вклад задатка. Нет пока способов определить меру участия генотипического фактора в развитии способностей.

Становление и развитие способностей, по-видимому, связано с прохождением ребенка через различные сензитивные периоды с возможным научением в эти периоды по типу «запечатления». У особо одаренных детей возможна синхронизация нескольких сензитивных периодов, обычно сменяющих друг друга. Тогда возможности развития их способностей многократно увеличиваются. Неотъемлемый компонент способностей – повышенная мотивация. Она обеспечивает интенсивную и в то же время «естественно» организующуюся деятельность, необходимую для развития способностей. Таким образом, неблагоприятные условия для развития способностей могут быть различной природы. При высокой спонтанной активности ребенка это может быть нехватка соответствующих впечатлений – обедненная среда.

32. Проблема локализации высших психических функций.

Содержание ответа. Проблема соотношения психики и мозга принадлежит к числу важнейших проблем естествознания. Долгое время мозг считался своеобразным "черным ящиком", а в сознании большинства людей принципиальное различие между душой и телом было незыблемо. Но постепенно мозг стали рассматривать как материальный субстрат психики, имеющий сложную организацию. Первые попытки представить психические процессы как функции определенных участков мозга предпринимались еще в средние века, когда философы и натуралисты считали возможным поместить такие функции, как воображение, мышление и память, в три мозговых желудочка. Но истинное исследование проблемы взаимосвязи мозга и психических функций началось в XIX в., и в настоящее время можно выделить четыре основных подхода, сложившихся в науке, которые по-разному отвечали на главный вопрос: как же связаны психические функции с мозгом. Это узкий локализационизм (или психоморфологическая концепция), антилокализационизм (или концепция эквипотенциальности), эклектическая концепция и теория системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ).

Появление узкого локализационизма связывают с именем известного австрийского анатома Фрэнсиса Галля (1758- 1828). Ф. Галль считал, что существуют определенные соотношения между особенностями психического склада людей и формой их черепа. Эту зависимость он объяснял различиями в интенсивности роста разных областей коры.

Сотрудник Галля Шпурцхейм распространял данные идеи под названием "френология" и добился их широкого признания. По сути это была первая попытка привязать конкретную функцию к строго ограниченному участку мозга, но, к сожалению, теория не опиралась на серьезные исследования и подверглась обоснованной критике. Кроме того, Галль не располагал соответствующими методами оценки умственных способностей, и многие его заключения основывались на измерении черепа отдельных людей, которых он рассматривал как носителей каких-либо определенных черт, вроде "дружелюбия" или "скрытности".

Но коренной перелом в исследовании мозга наступил в 1861 г., когда французский анатом Поль Брока описал больного с грубым нарушением моторной речи (больной не мог произнести ни одного слова при полной сохранности движений губ, языка и гортани). Сделав после смерти больного вскрытие, Брока предположил, что этот дефект был вызван опухолью в задней трети нижней лобной извилины левого полушария. Таким образом впервые клинически была доказана связь психической функции с определенным участком мозга. Последовавшие затем годы вошли в историю науки под названием "блистательные 70-е" по тому количеству открытий, которые были сделаны в этот период. В 1873 г. немецкий психиатр Карл Вернике описал случай, когда поражение другого участка мозга (задней трети

верхней височной извилины левого полушария) вызывало четкую картину нарушения понимания слышимой речи. В эти же годы были найдены "центр понятий", "центр письма", "центры ориентировки в пространстве". Узкий локализационизм стал наиболее популярным направлением в науке о мозге. Одна из наиболее серьезных попыток узкой локализации психических функций была предпринята немецким психиатром К. Клейстом в 1934 г. На материале черепно-мозговых ранений времен первой мировой войны он составил карту локализации психических функций.

Е. Д. Хомская выделяет основные положения узкого локализационизма: функция рассматривалась как неразложимая на компоненты психическая способность, которая соотносится с определенным участком мозга; мозг, в свою очередь, представляет собой совокупность различных "центров", каждый из которых целиком заведует определенной функцией; под локализацией понималось непосредственное наложение психического на морфологическое. Но, к сожалению, представители данного подхода не могли объяснить хорошо известные клинические факты: почему при поражении отдельных участков мозга могли нарушаться одновременно несколько психических функций и почему одна и та же функция страдала при поражении разных участков.

В противовес локализационизму появился антилокализационизм (эквипотенциальная концепция). Наиболее яркими представителями данного направления были физиологи М. Флуранц, К. Гольдштейн, Гольц, К. Лешли и психологи Вюрцбургской школы. Мишель Флуранц утверждал, что мозг неразделим на отдельные части, кора однородна и равноценна, как любая железа, например, печень. И мозг продуцирует психику так же, как печень - желчь. Результаты, полученные Флуранцом, противоречили опытам френологов. Он обнаружил, что частичное разрушение коры не влияет на поведение и что надо удалить весь конечный мозг, чтобы нарушить такие высшие психические процессы, как восприятие и регуляция произвольных движений. Исследования М. Флуранца продолжил К. Лешли, английский невролог, доказавший своими знаменитыми экспериментами на крысах, что степень нарушения психических функций зависит не от локализации очага поражения, а от массы пораженного мозга. Или, другими словами, нарушение функции не зависит от места повреждения ("закон эквипотенциальности"), но пропорционально величине повреждения ("закон действия массы"). Опираясь на работы Е. Д. Хомской, можно обозначить основные методологические положения антилокализационистов: психическая функция есть неразложимая на компоненты психическая способность; локализация функции представляет собой непосредственное соотнесение психического и морфологического; мозг - это однородное целое, равноценное и равнозначное для всех психических функций во всех своих отделах; психическая функция равномерно связана со всем мозгом.

Открытия тех или иных "мозговых центров" в 70-80-е годы XIX в. поставили под сомнение правомерность представлений о мозге как примитивной, недифференцированной нервной массе.

33. Профилактика «эмоционального сгорания» у психологов.

Содержание ответа. Чтобы не пропустить начало синдрома эмоционального выгорания, необходимо:

- знать признаки опасности (ухудшение отношений с близкими, коллегами, друзьями; нарастающий негативизм к себе, своей профессии и деятельности; постоянное чувство вины и неудачи; обидчивость, раздражительность, потеря чувства юмора; повышенная утомляемость, ухудшение памяти, внимания и прочие совсем не полезные и неприятные переживания);

- уметь оказывать помощь себе самому и обращаться к специалистам, когда это необходимо;

- уметь рассчитывать и обдуманно распределять все свои нагрузки (работа - всего лишь часть жизни!);

- проще относиться к конфликтам, особенно мелким и не принципиальным;

- знать свои особенности, чтобы уметь переключаться с одного вида деятельности на другой;

- знать свои неэффективные модели поведения и уметь менять их на более эффективные и менее разрушающие и еще много всего, что и является профилактикой (предупреждением) эмоционального выгорания.

В настоящее время проводится очень много консультаций, семинаров и тренингов по профилактике эмоционального выгорания. Тренинги рассчитаны как на специалистов, так и на всех, кому по роду деятельности может грозить эмоциональное выгорание. На этих тренингах учат не только определять свое настоящее состояние, но и подбирать те психологические приемы, которыми можно пользоваться самостоятельно. А заодно, и научиться помогать коллегам по работе, друзьям и близким.

Отдельным аспектом в системе предупреждения проф.деформации личности сотрудников стоит проведение профессионального психологического отбора при приеме лиц на службу. Качественно проводимые мероприятия по психологическому изучению личности будущих сотрудников, а также лиц при перемещении на различные должности позволяют прогнозировать вероятность возникновения профессиональной деформации у сотрудников в конкретных условиях служебной деятельности и могут быть использованы при принятии кадровых решений. В этой связи психологам необходимо обращать внимание на наличие у сотрудника профессионально важных качеств личности, которые бы обуславливали успешность его служебной деятельности и оказывали предупреждающее воздействие на возникновение профдеформации. Немаловажным для профилактики профессиональной деформации личности является проведение психологических тренингов, на которых осваивают упражнения аутотренинга – основного метода психической саморегуляции. Эти упражнения помогают осуществлять регуляцию своего состояния, что особенно важно при выполнении служебных обязанностей в сложных ситуациях.

34. Язык и система знаков. Знаково-символическая деятельность и сознание.

Содержание ответа. Особым языком, одним из средств коммуникации выступает искусство. Художественное произведение рассматривается как «передача», «кодирование» в материальном объекте некоторого идеального содержания и последующего «прочтения» воспринимающим. Современный анализ такого подхода к искусству дан Ю. М. Лотманом, Е. Я. Васиным, М. А. Бусевым и др. Семиотический подход к искусству выявляет то обстоятельство, что выполнение одной лишь функции коммуникации не может рассматриваться как требование, необходимое и достаточное для возведения знаковой системы в ранг языка. Это, скорее, только необходимое требование (В. В. Налимов).

Другим основанием отнесения знаков к языкам выдвигается наличие системы знаков. Язык определяют как вторичную моделирующую систему (Ю. М. Лотман); вторичную материальную систему (В. М. Солнцев). Системный характер языка был выделен еще Ф. Соссюром (системность как один из основных признаков языка). Э. Бенвенист определяет язык как системно-структурное образование, содержащее небольшое число основных элементов, которые могут вступать в большое число комбинаций. Язык — «система систем», «многоярусная по структуре», «полифункциональная по целям» (И. А. Зимняя), имеет иерархическое строение, в нем выделяются разные уровни, причем каждая единица одного уровня становится составляющей более высокого уровня (В. В. Налимов, В. М. Солнцев). Ч. Моррис, обсуждая проблему системности языка (в семиотическом его понимании), пишет: «...нельзя считать языком совокупность знаков, у которых отсутствует синтаксическое измерение, так как единичные знаки обычно языками не признаются, но согласно принятой точке зрения... даже изолированный знак потенциально является знаком языка. Можно было бы сказать, что изолированный знак имеет определенное отношение к самому себе».

Языки могут различаться по степени сложности синтаксической структуры, области означаемых объектов, задачам, которые могут адекватно выполняться. Так, естественные языки принадлежат к наиболее богатым-языкам и получили название универсальных,

поскольку с их помощью может быть выражено все. Но в решении ряда задач естественный язык не выступает средством решения в силу его неоднозначности, часто не ясно, в пределах какого измерения тот или иной знак функционирует, не всегда четко указан уровень референции символов. Создаются специальные языки в математике, формальной логике, в изобразительном искусстве и др.

Системность — один из основных принципов построения языка. Ф. Соссюр выделил и другие принципы, такие как: деление языковой деятельности на язык (социальное явление, некий код правил, существующий вне индивида, но обязательный для него) и речь — конкретное выражение языка; рассмотрение языка как формы, а не субстанции; автономность языка; примат отношений над элементами. Эти принципы, сформулированные Ф. Соссюром, совершили переворот в лингвистике. «Небезупречные порой... с точки зрения своего идеологического обоснования, они открыли широкую перспективу для подлинно научного изучения языка как системы знаков...».

Для семиотического подхода характерно выделение трех уровней, планов исследования языка: 1) синтаксический — отношение знаков друг к другу внутри системы знаков, сочетание единиц и правил их образования и преобразования; 2) семантический — отношение знаков к обозначаемым ими предметам, знаковые системы как средство выражения смысла, интерпретация знаков и их сочетаний; 3) прагматический — отношение знаков к конкретной деятельности, к тем, кто выступает, интерпретирует и использует содержащееся в знаке сообщение. Вместе с тем во многих работах подчеркивается, что «действительный язык представляет собой нечто большее, чем совокупность синтаксических или семантических правил. Он образует «среду», где эти правила образуются или преобразуются. Кроме того, функции языка, осуществляемые с целью разграничения полей означаемого, сочетаются с другими функциями, посредством которых смысл производится и воспроизводится в контекстах коммуникации».

Таким образом, основанием отнесения тех или иных знаков к языку является наличие устойчивой системы знаков и правил сочетания единиц, образования и преобразования. Некоторые исследователи критерием отнесения знаковых систем к языку считают наличие в них иерархической структуры.

35. Психосоматика. Психологические исследования в соматической клинике. Психосоматические расстройства, их виды. Основные психосоматические концепции.

Содержание ответа. Психосоматика — направление в медицине (психосоматическая медицина) и психологии, изучающее влияние психологических факторов на возникновение и течение соматических (телесных) заболеваний.

В рамках психосоматики исследовались и исследуются связи между характеристиками личности (конституциональные особенности, черты характера и личности, стили поведения, типы эмоциональных конфликтов) и тем или иным соматическим заболеванием.

Популярно мнение в альтернативной медицине, что все болезни человека возникают по причине психологических несоответствий и расстройств, возникающих в душе, в подсознании, в мыслях человека. Наиболее изучены психологические факторы следующих заболеваний и симптомов: бронхиальная астма, синдром раздраженной толстой кишки, эссенциальная артериальная гипертензия, головная боль, напряжения, головокружения, вегетативные расстройства типа панических атак (часто называемые «вегетососудистой дистонией»).

Соматические заболевания, обусловленные психогенными факторами, называют «психосоматическими расстройствами». Методы исследования: диагностическая беседа и психологическое тестирование. Принципы выбора комплекса тестовых методик при исследовании психосоматических клиентов. Методики, модифицированные для психосоматических больных. Краткий обзор проективных тестов.

Классификация психосоматических расстройств. Полиморфизм клинических соматических расстройств. Классификация психосоматических расстройств. Концепции происхождения психосоматических расстройств. Многообразие подходов к пониманию психосоматического симптома. (З.Фрейд, Ф.Александр, А.Митчерлих, Х.Кохут, Я.Морено).

Основные задачи и стратегии психотерапии у больных с психосоматическими расстройствами. Основные направления и методы психотерапии в соматической клинике. Методы оказания психологической поддержки в соматической клинике (элементы рациональной терапии, эмоционально-поддерживающей психотерапии, техники релаксации).

36. Педагогическая психология: основные характеристики.

Содержание ответа. Педагогическая психология - междисциплинарная отрасль научного знания. Общенаучная характеристика педагогической психологии. История становления педагогической психологии. Предмет, задачи, структура педагогической психологии. Методы исследования в педагогической психологии.

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

Одной из важнейших в развитии детей является проблема сензитивных периодов в жизни ребенка. Суть проблемы состоит в том, что: во-первых, не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, деятельность и конец; во-вторых, в жизни каждого ребенка они индивидуально своеобразны наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности возникают и с определением психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в данном сензитивном периоде.

Вторая проблема касается связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием. Ведет ли обучение и воспитание за собой развитие ребенка или нет? Всякое ли обучение является развивающим (развивает)? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка? Третья проблема касается общего и возрастного сочетания обучения и воспитания. Известно, что каждый возраст ребенка открывает свои возможности для интеллектуального и личностного роста. Одинаковы ли они для всех детей, как оптимально использовать эти возможности? Как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие?

Следующей является проблема системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий. Суть ее заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого сказывается на становлении множества других свойств и в свою очередь зависит от них.

Другой проблемой является проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка. Шестой является проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению. Решая ее, нужно определить, что означает психологическая готовность к обучению и воспитанию, в каком смысле слова следует эту готовность понимать: в смысле наличия у ребенка задатков или развития способностей к воспитанию и обучению; в смысле личного уровня развития; в смысле достижения определенной ступени интеллектуальной и личностной зрелости.

Важна и проблема педагогической запущенности ребенка (под которой подразумевается его неспособность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванную устранимыми причинами, в частности тем, что на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали).

Восьмой проблемой является обеспечение индивидуализации обучения. Под ней понимается необходимость научно обоснованного разделения детей по группам в соответствии с имеющимися у них способностями и задатками, а так же применения к

каждому ребенку методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

Последняя проблема социальной адаптации и реабилитации. Здесь речь идет о приспособлении детей, которые оказались социально изолированными и неготовыми к нормальной жизни среди людей, к обучению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях. Социальная реабилитация - это восстановление нарушенных социальных связей и психики таких детей, чтобы они могли успешно учиться и развиваться как все нормальные дети в общении и взаимодействии с окружающими людьми. Решение перечисленных психолого-педагогических проблем требует от учителя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

37. Проблема личности в социальной психологии. «Я-концепция» личности.

Социализация личности. Социально-психологические качества личности.

Содержание ответа. Изучение активности личности в группе. Классификация личностных характеристик членов группы (М.Шоу) и их влияние на групповой процесс: конфликтность, модели внутригруппового межличностного поведения, эффективность деятельности и т.д. (Р. Стогдилл, Р.Л. Кричевский, Р. Райс и др.) Черты личности (межличностная ориентация, социальная сензитивность, стремление к власти, надежность, эмоциональная устойчивость – М.Шоу) и групповой процесс: анализ эмпирических исследований. Исследования Ф. Фидлера; эксперименты У. Хейторна; влияние направленности личности на структурообразование группы (Р.Л. Кричевский); эксперименты Д. Ароноффа. Понятие «роль». Статусно-ролевая концепция (Р. Линтон). Типы ролевых теорий (структуралистские и интеракционистские теории). Социальная роль личности (Буева, Кон, Шакуров и др.). Социологический и социально-психологический аспекты социальной роли. Классификация ролей личности (Т. Сарбин, В. Ален; Т. Шибутани; Тибо, Келли; Р. Линтон и др.). Факторы, воздействующие на восприятие роли и ее выполнение личностью. Понятия «исполнение роли», «управление впечатлением», «ролевая дистанция» (И. Гофман).

Принятие роли. Ролевой конфликт. Типы ролевых конфликтов: межролевой и внутриролевой. Понятие «ролевая напряженность» (У. Гуд). Межролевые конфликты маргинальной личности.

Соотношение статуса и роли личности. Понятия «социальный», «социально-психологический», «социометрический» статус личности. Характеристики статуса. Факторы, детерминирующие статус личности.

38. Психический дизонтогенез: понятие, причины, структура, классификация, закономерности.

Содержание ответа. Термин «дизонтогенез» (от греч., «dys» - приставка, означающая отклонение от нормы, «ontos» - сущее, существо, «genesis» - развитие) впервые был употреблен Швальбе в 1927-м году для обозначения отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального хода развития. В отечественной дефектологии данные состояния объединяются в группу нарушений (отклонений) развития.

В настоящее время понятие «дизонтогенез» включает в себя также постнатальный дизонтогенез, преимущественно ранний, ограниченный теми сроками развития, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости. Психический дизонтогенез - нарушение психики в целом или ее отдельных составляющих, а также нарушение соотношения темпов и сроков развития отдельных сфер и различных компонентов внутри отдельных сфер.

Основными типами психического дизонтогенеза являются регрессия, распад, ретардация и асинхрония психического развития.

Регрессия (регресс) - возврат функций на более ранний возрастной уровень, как временного, функционального характера (временная регрессия), так и стойкого, связанного с повреждением функции (стойкая регрессия). Так, например, к временной потере навыков ходьбы, опрятности может привести даже соматическое заболевание в первые годы жизни. Примером стойкого регресса может быть возврат к автономной речи вследствие потери потребностей в коммуникации, наблюдаемой при раннем детском аутизме.

Явления регресса дифференцируют от явлений распада, при котором происходит не возврат функции на более ранний возрастной уровень, а ее грубая дезорганизация либо выпадение. Чем тяжелее поражение нервной системы, тем более стоек регресс и более вероятен распад.

Ретардация - запаздывание или приостановка психического развития. Различают общую (тотальную) и частичную (парциальную) психическую ретардацию. В последнем случае речь идет о запаздывании или приостановке развития отдельных психических функций, отдельных свойств личности.

Асинхрония, как искаженное, диспропорциональное, дисгармоничное психическое развитие, характеризуется выраженным опережением развития одних психических функций и свойств формирующейся личности и значительным отставанием темпа и сроков созревания других функций и свойств, что становится основой дисгармонической структуры личности и психики в целом. На ранних этапах психического онтогенеза наблюдается опережающее развитие восприятия и речи при относительно замедленных темпах развития праксиса. Взаимодействие восприятия и речи является в этот период ведущей координацией психического развития в целом. В патологии происходит нарушение межфункциональных связей. Временная независимость превращается в изоляцию. Изолированная функция, лишняя воздействия со стороны других психических функций, стереотипизируется, фиксируется, заикливается в своем развитии. Изолированной может оказаться не только поврежденная, но и сохраняемая функция, что происходит в том случае, когда для ее дальнейшего развития необходимо координирующее воздействие со стороны нарушенной функции. К основным проявлениям асинхронии относят следующие:

1. Явления ретардации — незавершенность отдельных периодов развития, отсутствие инволюции более ранних форм, характерные для олигофрении и задержки психического развития (F84.9). Описаны дети с общим речевым недоразвитием, у которых наблюдалось патологически длительное сохранение автономной речи. Дальнейшее речевое развитие у этих детей происходит не в результате смены автономной речи на обычную, а внутри самой автономной речи, за счет накопления словаря автономных слов.

2. Явления патологической акселерации отдельных функций, например, чрезвычайно раннее (до 1 года) и изолированное развитие речи при раннем детском аутизме (F84.0).

3. Сочетание явлений патологической акселерации и ретардации психических функций, например, сочетание раннего возникновения речи с выраженным недоразвитием сенсорной и моторной сферы при раннем детском аутизме.

Механизмы изоляции, патологической фиксации, нарушение инволюции психических функций, временные и стойкие регрессии играют большую роль в формировании различных видов асинхронного развития.

Классификация психического дизонтогенеза предложенная В.В. Лебединским имеет следующий вид: общее психическое недоразвитие; задержанное психическое развитие; поврежденное психическое развитие; дефицитарное психическое развитие; искаженное психическое развитие; дисгармоничное психическое развитие.

39. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса.

Содержание ответа. Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в

деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода. Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно ориентированным (И. С. Якиманская, Е. В. Бондаревская, М. Н. Берулава, В. В. Сериков и др.) подходом. Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они «производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями».

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником, студентом. Адресованные ученику, студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, подчеркивает А. К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т. д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

40. Темперамент, теории темперамента. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.

Содержание ответа. Типы темпераментов. Понятие о темпераменте. Виды темпераментов: холерический, сангвинический, флегматический, меланхолический. Положительные и отрицательные стороны каждого типа темперамента. Отсутствие чистых типов темпераментов, их смешанность у большинства людей. Достоинства и недостатки каждого типа темперамента.

Свойства темперамента. Темперамент и основные свойства нервной системы человека. Психологическая характеристика темперамента, проявление его основных свойств: активности, темпа, продуктивности, возбудимости, тормозимости, переключаемое — применительно к познавательным процессам, предметной деятельности и общению человека.

Темперамент и индивидуальный стиль деятельности. Понятие индивидуального стиля деятельности. Связь темперамента и индивидуального стиля деятельности. Общее и различное в темпераменте и в индивидуальном стиле деятельности. Индивидуальный стиль деятельности как результат приспособления врожденных свойств нервной системы человека и других анатомо-физиологических способностей организма к требованиям той или иной деятельности.

Темперамент и личность. Связь темперамента с основными свойствами личности. Темперамент, впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность человека. Темперамент и поступки. Темперамент и характер. Темперамент и способности человека.

Типы темпераментов

Темпераментом называют совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. Свойства темперамента к числу собственно личностных качеств человека можно отнести только условно, они скорее составляют индивидуальные его особенности, так как в основном биологически обусловлены и являются

врожденными. Тем не менее темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, иногда определяет его поступки, его индивидуальность, поэтому полностью отделить темперамент от личности нельзя. Он выступает как бы связующим звеном между организмом, личностью и познавательными процессами.

Личность и темперамент связаны между собой таким образом, что темперамент выступает в качестве общей основы многих других личностных свойств, прежде всего характера. Он, однако, определяет лишь динамические проявления соответствующих личностных свойств.

От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность. Впечатлительность — это сила воздействия на человека различных стимулов, время их сохранения в памяти и сила реакции на них. Одни и те же стимулы на впечатлительного человека оказывают большее воздействие, чем на недостаточно впечатлительного. Впечатлительный человек, кроме того, дольше помнит соответствующие воздействия и дольше сохраняет реакцию на них. Да и сила соответствующей реакции у него значительно больше, чем у менее впечатлительного индивида.

Эмоциональность — это скорость и глубина эмоциональной реакции человека на те или иные события. Эмоциональный человек придает большую значимость тому, что происходит с ним и вокруг него. У него гораздо более, чем у неэмоционального человека, выражены всевозможные телесные реакции, связанные с эмоциями. Эмоциональный индивид — это тот, кто почти никогда не бывает спокойным, постоянно находится во власти каких-либо эмоций, в состоянии повышенного возбуждения или, напротив, подавленности.

Импульсивность проявляется в несдержанности реакций, в их спонтанности и появлении еще до того, как человек успеет обдумать сложившуюся ситуацию и принять разумное решение по поводу того, как в ней действовать. Импульсивный человек сначала реагирует, а потом думает, правильно ли он поступил, часто сожалеет о преждевременных и неправильных реакциях.

Тревожный человек отличается от малотревожного тем, что у него слишком часто возникают связанные с беспокойством эмоциональные переживания: боязнь, опасения, страхи. Ему кажется, что многое из того, что его окружает, несет в себе угрозу для собственного «Я». Тревожный человек боится всего: незнакомых людей, телефонных звонков, экзаменов, испытаний, официальных учреждений, публичных выступлений и т.п.

Сочетание описанных свойств и создает индивидуальный тип темперамента, поэтому, характеризуя его, мы не случайно вынуждены были время от времени отступать от чисто динамических описаний и включать в них характерологические личностные качества. Те проявления темперамента, которые в конечном счете становятся свойствами личности, зависят от обучения и воспитания, от культуры, обычаев, традиций, многого другого.

Темперамент в некоторой степени влияет на развитие способностей человека, особенно тех, в состав которых входят движения с такими их существенными характеристиками, как темп, скорость реакции, возбудимость и тормозимость. В первую очередь это способности, включающие в свой состав сложные и точные движения с непростой траекторией и неравномерным темпом. К ним также относятся способности, связанные с повышенной работоспособностью, сопротивляемостью помехам, выносливостью, необходимостью длительной концентрации внимания.

41. Восприятие. Нарушения восприятия при локальных поражениях мозга.

Содержание ответа. При некоторых патологических состояниях, особенно при психических и нервных болезнях, бывает, возникают нарушения восприятия. Например, нарушение восприятия времени — невозможность ориентироваться в коротких (секунды, минуты, часы) и длинных (дни, месяцы, годы) промежутках времени. Восприятие нарушения пространства — трудности ориентировки во внешнем (зрительном, слуховом) и внутреннем (кожно-кинестетическом) пространстве.

Существуют различные формы нарушения восприятия пространства. 1. Нарушения, связанные с нарушением сознания и проявляющиеся в виде дезориентировки в окружающем пространстве. 2. Невозможность ориентироваться во внешнем зрительном пространстве, в трудностях понимания право-левых и верхне-нижних координат, зрительного пространства (агнозия). 3. Трудности определения направления и удаленности звукового сигнала. 4. Трудность ориентировки во внутреннем пространстве (соматоагнозия). 5. Трудности ориентировки в пальцах своей руки. 6. Нарушения, связанные с длительной сенсорной депривацией или искажением сенсорных сигналов.

Агнозия — нарушение различных видов восприятия. Возникает при определенных поражениях мозга. Различают: 1) зрительные агнозии, проявляющиеся в том, что человек при сохранении остроты зрения не может узнавать предметы и их изображения; 2) тактильные агнозии, проявляются в виде расстройств опознания предметов наощупь — астереоагнозия, а также в нарушении узнавания частей собственного тела, в нарушении представления о схеме тела — соматоагнозия; 3) слуховые агнозии проявляются в нарушении способности различать звуки речи или знакомые мелодии, звуки, шумы при сохранении слуха.

Агнозии могут возникать при локальных поражениях коры головного мозга в результате сосудистых заболеваний, травм, опухолевого процесса и других патологических состояниях. Например, больные с предметной агнозией (нарушение узнавания предметов) не могут нарисовать на бумаге кувшин, говорят, что это треугольник или какой-нибудь другой предмет. Большие трудности представляют для больных с агнозией узнавание предметов с недостающими деталями. При предметной агнозии на первый план выступает нарушение обобщенного восприятия предметов.

У некоторых больных наблюдаются преимущественно нарушения зрительного индивидуализированного восприятия при относительно сохранном обобщенном восприятии предметов. У таких больных, например, нарушается способность узнавать знакомые лица. При выраженной глубине болезненных расстройств больные плохо различают мимику. Например, при оптико-пространственной агнозии нарушается восприятие пространственного расположения отдельных предметов — расположение улиц в городе. Больные не могут найти дверь в палату, в свое отделение, койку в палате и т.д.

Больные с нарушениями высших форм осязательного восприятия не могут, ощупывая предмет, например, ключ, ручку, очки и т.д., определить его форму, узнать его, а с открытыми глазами легко узнают предмет. При слуховой агнозии нарушается узнавание знакомых звуков: шелеста бумаги, шума движущегося поезда, звуков, издаваемых различными животными и т.д. При органических поражениях головного мозга, реже при интоксикациях и соматических заболеваниях, могут возникать расстройства восприятия типа дереализации. Это сложное патологическое состояние, в основе которого лежит нарушение восприятия, сочетающееся, по-видимому, со своеобразным нарушением сознания. При этом больные узнают окружающую обстановку, но она кажется им «какой-то не такой». Привычные раздражители окружающей среды утрачивают остроту своего воздействия на органы чувств. Это болезненное состояние иногда сочетается с патологией самовосприятия — деперсонализацией.

Нарушение восприятия, при котором окружающее представляется нереальным, называется дереализация. При этом часто внешний мир воспринимается отдаленным, бесцветным. Может сопровождаться нарушениями памяти. Возникает состояние «уже виденного», когда незнакомые явления воспринимаются, как ранее встречающиеся. Возникает переживание воспринимаемого, как неясного, лишнего характера реальности. Дерееализация может возникать как при поражениях мозга, так и при просоночных состояниях или при некоторых психических заболеваниях.

Существуют и другие термины, описывающие нарушения восприятия. Иллюзии — искаженное, ошибочное восприятие реального объекта. Наибольшее число иллюзий наблюдается в области зрения. Часть иллюзий может быть связана со строением глаза, часть

с особенностями восприятия предметов, форм и т.д. К сложным иллюзиям относятся парейдолии. Они могут возникать у больных с невротическими расстройствами и у здоровых людей при утомлении. Например: в рисунке ковра, орнаменте обоев и т.д., человек видит страшные головы, необычные узоры и т.п.

Галлюцинации — восприятие без объекта, ложные восприятия. Они различаются, как и иллюзии, по органам чувств. Больные видят образы, которых нет, слышат речь, слова, чувствуют запахи, которых не существует. Среди нарушений восприятия выделяют псевдогаллюцинации. Они проецируются не во внешнем пространстве, а во внутреннем, то есть голоса звучат как бы «внутри головы». Больные слышат голоса как бы внутренним ухом, говорят об особых видениях, голосах, но не идентифицируют их с реальными предметами и звуками.

42. Развивающее обучение в отечественной образовательной системе.

Содержание ответа. Наибольшую известность приобрела теория и практика развивающего обучения в рамках деятельностного подхода к обучению (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Занков Л.В.). Это активно-деятельностный способ обучения, противостоящий объяснительно-иллюстративному. Он основан на учете и использовании закономерностей развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума. При этом педагогическое воздействие опережает, стимулирует и направляет развитие, осуществляемое под контролем внутренних факторов; учащийся выступает полноценным субъектом учебной деятельности. Обучение направлено на развитие личности в целом, а не только познавательной сферы и строится в зоне ближайшего развития учащегося. Главная задача развивающего обучения в рамках рассматриваемой парадигмы – сформировать у обучаемого теоретическое мышление, которое противопоставляется стихийно складывающемуся эмпирическому мышлению. Опора на теоретическое мышление требует его опережающего развития уже на стадии школьного обучения. Соответственно, усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер (обобщенные модели действительности) в организованном обучении должно предшествовать знакомству с более частными и конкретными вариантами. Кроме понимания образования как процесса, содержания и результата обучения и воспитания (в последнем случае говорят об обученности, образованности) термин «образование» используется и для обозначения социального института и системы образовательных учреждений, которым также присуще развитие. Однако, для описания качественного изменения типов образовательных учреждений, форм, методов и средств обучения и воспитания чаще используется термин «инновационный», а термин «развивающий» применяется, прежде всего, по отношению к субъектам образовательного процесса: индивиду (ученику, преподавателю), группе, сообществу.

43. Понятие о психическом развитии. Закономерности психического развития в онтогенезе человека. Периодизация психического развития.

Содержание ответа. Согласно Л. С. Выготскому, движущую силу психического развития составляет обучение как специально организованный процесс воздействия на ребенка. Он писал, что «правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека». Вместе с тем обучение и развитие – не тождественные процессы: процесс развития имеет внутреннюю логику и представляет собой процесс возникновения новых качеств, которые отсутствовали на более ранних этапах развития ребенка.

Для объяснения внутренней связи обучения и развития Л. С. Выготский ввел понятие зоны ближайшего развития. «У ребенка, – писал он, – развитие из сотрудничества путем подражания... развитие из обучения – основной факт... На этом основано все значение

обучения для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития». Зона ближайшего развития определяется посредством задач, решаемых ребенком самостоятельно или с помощью взрослого. На определенном этапе своего развития ребенок может решать некоторые задачи только с помощью другого; эти задачи и составляют зону его ближайшего развития, поскольку впоследствии они могут выполняться им самостоятельно. Понятие зоны ближайшего развития одновременно выступает у Л. С. Выготского конкретизацией механизма интериоризации: социальная (внешняя) форма психических процессов создает зону ближайшего развития, внутренняя – составляет актуальный уровень развития ребенка. Интериоризация, преобразование интерпсихического в интрапсихическое, превращение зоны ближайшего развития в уровень актуального развития и составляют суть и ход психических изменений развития ребенка.

Исходные положения Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии были восприняты и развиты представителями его школы. «Психическое развитие происходит в обучении – организованном регулировании процессов взаимодействия ребенка с той идеальной формой, которой он должен достичь. Обучение – это процесс взаимодействия ребенка с идеальной формой, опосредствованного взрослым». Вместе с тем наряду с понятием обучения использовалось и более широкое понятие присвоения: развитие – это присвоение индивидом достижений предшествующих поколений. Понятие присвоения в соотношении с понятием обучения существенно сместило акценты в понимании субъектов активности: если обучение указывало на внешний источник развития – взрослого, то присвоение подчеркивало внутреннюю активность самого ребенка.

Новым шагом в развитии учения о закономерностях психического развития выступило введение А. Н. Леонтьевым в детскую психологию категории деятельности. В работах Л. С. Выготского обучение выступало преимущественно в форме общения, прежде всего речевого, взрослого и ребенка. А. Н. Леонтьев показал, что за развитием сознания, поведения, личности ребенка лежит не общение языкового типа, а предметная деятельность. Он писал: «В изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни... Только при таком подходе, исходящем из анализа содержания самой развивающейся деятельности ребенка, может быть правильно понята и ведущая роль воспитания, воздействующего именно на деятельность ребенка, на его отношения к действительности и поэтому определяющего его психику, его сознание». В соответствии с этим движущей силой психического развития выступила собственная деятельность ребенка, в которой он под руководством взрослых присваивает исторически сложившиеся человеческие способности.

В онтогенезе формы деятельности ребенка изменяются: на определенном отрезке жизни ведущую роль в психическом развитии играют одни формы активности, на следующем этапе – другие. Понятие деятельности как формы усвоения социального опыта было конкретизировано А. Н. Леонтьевым относительно определенного этапа психического развития в понятии «ведущий вид деятельности». Это понятие имеет важное значение при анализе проблем динамики развития – ведущая деятельность стала рассматриваться как критерий периодизации психического развития, как психологический показатель возраста ребенка.

44. Агнозии. Зрительные агнозии, слуховые агнозии, тактильные агнозии при локальных поражениях мозга.

Содержание ответа. Агнозия (от др.-греч. ἀ- — отрицат. частица + γνῶσις — знание) — нарушение различных видов восприятия (зрительного, слухового, тактильного) при сохранении чувствительности и сознания. Агнозия является патологическим состоянием, возникающим при повреждении коры и ближайших подкорковых структур головного мозга, при асимметричном поражении возможны односторонние (пространственные) агнозии.

Зрительная агнозия — невозможность узнавать и определять информацию, поступающую через зрительный анализатор. В данной категории выделяют:

предметную агнозию Лиссауэра — нарушение узнавания различных предметов при сохранности функции зрения. При этом больные могут описывать отдельные их признаки, но не могут сказать, что за предмет перед ними.;

прозопагнозию (агнозию на лица) — нарушение узнавания знакомых лиц при сохранном предметном гнозисе. Больные хорошо различают части лица и лицо, как объект в целом, но не могут сообщить о его индивидуальной принадлежности.;

агнозию на цвета — неспособность подбирать одинаковые цвета или оттенки, а также определять принадлежность того или иного цвета к определенному объекту.;

слабость оптических представлений — расстройство, связанное с невозможностью представить какой-либо объект и описать его характеристики — форму, цвет, фактуру, размер и т. п.;

симультанную агнозию — расстройство, связанное с функциональным сужением зрительного поля и ограничения его только одним объектом;

агнозию вследствие оптико-моторных нарушений (синдром Балинта) — расстройство, связанное с невозможностью направить взгляд в нужную сторону при общей сохранной функции движения глазных яблок.

Оптико-пространственные агнозии — расстройство определения различных параметров пространства. В данной категории различают:

агнозию глубины — нарушение способности правильно локализовать объекты в трех координатах пространства, особенно в глубину, то есть в сагиттальном (вперед) по отношению к больному направлении, определять параметры дальше-ближе.;

нарушение стереоскопического зрения — поражение левого полушария;

одностороннюю пространственную агнозию — расстройство, при котором выпадает одна из половин пространства, чаще левая;

нарушение топографической ориентировки — нарушение, при котором больной не может ориентироваться в знакомых местах, не может найти дом, плутает в собственной квартире.

Нарушение восприятия времени и движения — расстройства, связанные с нарушением восприятия скорости течения времени и движения объектов. Встречается редко и описано всего несколько случаев таких расстройств, связанных с поражением затылочных долей. Нарушение восприятия движущихся объектов называется акинетопсия.

Слуховые агнозии — расстройства распознавания звуков и речи, при сохранной функции слухового анализатора. Развиваются при поражении височной области. Выделяют следующие виды: простая слуховая агнозия, слухоречевая агнозия, тональная агнозия.

Соматоагнозия. Выделяют два основных вида:

Анозогнозия — отсутствие осознания болезни. К которой относятся: анозогнозия гемиплегии; анозогнозия слепоты; анозогнозия афазии. Аутоагнозия — расстройство, при котором возникает игнорирование половины тела, но, главным образом, неузнавание отдельных его частей. К данной группе относятся:

аутоагнозия гемикорпа (гемисоматоагнозия) — игнорирование половины тела при частичной сохранности её функций. Так, при полной или неполной сохранности движений в руке и ноге, больной не пользуется ими для осуществления разнообразных действий.;

соматопарагнозия — восприятие поражённой части тела как чужеродной. Больной испытывает ощущение, что рядом с ним лежит другой человек, которому принадлежит одна из его ног, находящихся в кровати (левая нога больного), либо это не его нога, а палка или другой предмет;

соматическая аллостезия — расстройство, связанное с ощущением увеличения количества конечностей (неподвижных или двигающихся). Наиболее часто это касается левых конечностей, особенно левой руки (псевдополиэмимия). В зарубежной литературе псевдополиемелия чаще называется «множественным фантомом» конечности, «лишней конечностью» или «удвоением частей тела»;

аутопагнозия позы — расстройство, при котором больной не может определить, в каком положении находятся части его тела (поднята или опущена его рука, лежит он или стоит и т. п.).

45. Педагог как субъект педагогической деятельности.

Содержание ответа. Еще в начале века П.Ф. Каптеревым были отмечены «специальные учительские свойства», к которым П.Ф. Каптерев отнес «научную подготовку учителя» и «личный учительский талант». «Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом - в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство - субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве». Второе включает педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль П.Ф. Каптерева о том, что творческого учителя и ученика объединяет потребность самообразования и развития, и что они, по сути, представляют собой два противоположных конца одного поля, одной «лестницы». По Н.В. Кузьминой, структура субъектных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический. Последний компонент структуры включает профессиональные знания и умения. Это профессиональная компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Существенны здесь предложенная автором дифференциация самого явления компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик: объективные характеристики, субъективные характеристики, профессиональные, психологические, педагогические знания, профессиональные умения, профессиональные, психологические позиции, установки, личностные особенности.

46. Понятие о сознании. Структура сознания, самосознание образ собственного «Я», механизмы психологической защиты и самоконтроля. Онтогенез сознания.

Содержание ответа. Сознание: подходы к определению понятия, функции. Различные определения сознания (З.Фрейд, В.Э Франкл, А.Н.Леонтьев, Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, Х.Дельгадо, А.М. Иваницкий). Физиология сознания. Роль и функции сознания в человеческой деятельности.

Бессознательное: его структура и значение. Определение бессознательного в работах З.Фрейда, К.Юнга, В.Э. Франкла. Современное представление о бессознательных психических явлениях. Структура бессознательного.

Развитие сознания в онтогенезе. Высшие психические функции. Усвоение или присвоение общественно-исторического опыта - специфически человеческий путь онтогенеза, полностью отсутствующий у животных. У животного генетическую основу поведения составляют безусловно-рефлекторные механизмы, инстинкты, в ходе индивидуальной жизни они развиваются, формируются, приспособляются к меняющимся элементам внешней среды, это процесс "развертывания" наследственного опыта.

Процесс усвоения человеческого видового опыта происходит в индивидуальной жизни ребенка, в ее практической деятельности, которую опосредует взрослый человек. Наиболее совершенно исследовал этот процесс Л.С.Выготский в рамках культурно-исторической теории развития сознания, главным принципом которой является историческое понимание психических процессов. Исходя из того, что психика детерминирована трудовой деятельностью, Выготский выдвигает идею "психологических орудий", которые изготовлены человечеством искусственно и представляют собой элемент культуры.

47. Нарушения произвольных движений и действий при локальных поражениях мозга.

Содержание ответа. Произвольные движения и действия относятся к числу наиболее сложных психических функций человека. Они участвуют в реализации разнообразных форм поведения (устной и письменной речи, рисования, лепки и пр.). В современной психологии проблемой движений и действий занимались И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, но важнейшая роль, вне всякого сомнения, принадлежит Н. А. Бернштейну и П. К. Анохину. Физиологический подход к построению движений, разработанный Н. А. Бернштейном, исходит из особенностей афферентных систем. Они обеспечиваются разными уровнями нервной системы, на каждом из которых имеют свой характер и опосредуют различные типы движений и действий. При выполнении движения решающее звено перемещается от афферентных к эфферентным системам, сигнализирующим как о положении конечности в пространстве, так и о состоянии мышечного аппарата, учитывая "модель потребного будущего". Эта система обратной афферентации включает зрительную афферентацию (зрительно-пространственные координации), систему кинестетических сигналов (общий тонус мышц, равновесие, положение в пространстве), контроль над выполнением действий и коррекцию ошибочных действий. В результате поступления афферентных сигналов происходит сличение параметров результата выполняемого действия с исходным намерением (акцептор результата действия по П. К. Анохину)

При поражении первичных отделов постцентральной коры можно выделить:

- выпадение чувствительности в соответствующем сегменте тела;
- афферентный парез: больной не может производить тонкие дифференцированные движения, поскольку отсутствует кожно-кинестетическая афферентация движений;
- двигательные импульсы теряют дифференцированный характер и перестают доходить до нужной группы мышц, и движение не выполняется.

Вторичные отделы постцентральной коры надстроены над первичными, сохраняют модальную специфичность, но теряют соматотопическую организацию, их нейроны реагируют на более комплексные раздражители, более распространенные ощущения. При их поражении возникают различного рода апраксии. Под апраксиями понимают такие нарушения движений и действий, которые не сопровождаются частными элементарными двигательными расстройствами (в виде параличей и парезов), грубыми нарушениями мышечного тонуса. Это нарушения произвольных движений, совершаемых с предметами:

- отсутствуют грубые нарушения чувствительности, но страдают комплексные формы кожно-кинестетической чувствительности (невозможен синтез отдельных ощущений в целостную структуру);
- астериогноз (не узнает на ощупь предъявляемые предметы в контралатеральной руке);
- афферентная апраксия - нарушается непосредственная афферентная основа движений: рука, не получающая нужных афферентных сигналов, не может выполнить тонкие дифференцированные движения, не может адекватно приспособиться к характеру предмета (симптом "рука-лопата");
- афферентная моторная афазия - если поражение распространяется на нижние отделы постцентральной коры, нарушается организация движений речевого аппарата: невозможно найти положение губ и языка, необходимые для артикуляции соответствующих звуков речи.

48. Обучающийся (ученик, студент) субъект учебной деятельности.

Содержание ответа. Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, т.е. особенностями задатков (индивидуально-типологическими предпосылками), способностей, интеллектуальной деятельности, когнитивного стиля, уровня притязаний, самооценки, работоспособности; особенностями выполнения деятельности (планируемость, организация, точность и т.д.). Каждый обучающийся характеризуется собственным стилем деятельности, в частности учебной, отношением к ней, обучаемостью.

В то же время все обучающиеся на определенной ступени образовательной системы характеризуются исходными общими и типическими для них особенностями, чертами. Это объясняется тем, что каждая образовательная ступень соотнесена, как правило, с определенным периодом в жизни человека. Так, во всем мире учатся в начальной школе дети не старше 10 лет (хотя в экстремальных социальных ситуациях, например ликвидации безграмотности, в эту ступень образования включаются взрослые). Кроме того, следует учитывать специфику (содержание, форму) самих ступеней образования, соотносим не только с возрастными особенностями, но и с законом кумулятивности, наращивания, увеличения знаний; структурированием индивидуального опыта; построением индивидуального тезауруса как упорядоченной структуры вербального интеллекта. В силу этого абстрактно-типические субъекты «школьник», «студент» выделяются общественным сознанием как определенные обобщения исходя из этих двух (возрастного и социокультурного) оснований.

Рассмотрение школьника и студента как субъектов учебной деятельности основывается на тезисах Д.Б. Эльконина: ведущая деятельность ребенка (игра, учебная деятельность, личное общение и т.д.) протекает в определенной социальной среде, ситуации развития, что в совокупности формирует психические и личностные новообразования. Следует также принять во внимание, что «„в процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения, и все это не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития. Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития».

Значение каждого возрастного периода определяется его местом в общем цикле развития ребенка. А.Н. Леонтьев, отмечая специфику внутри межстадийного развития, подчеркивает, что внутри стадии реализуются два ведущих направления: от изменения круга жизненных отношений к развитию действий, операций и обратно — от перестройки этих функций и операций к новой деятельности. Между стадиями происходит вхождение предметной деятельности в новый круг общественных отношений. Отсюда берет начало тенденция генетического рассмотрения каждого возраста как этапа целостного развития личности в качестве субъекта познания, общения, труда. При этом, согласно результатам исследований психологической школы Б.Г. Ананьева, само развитие имеет инволюционно-эволюционный характер. Как уже отмечалось, оно осуществляется по основным линиям интеллектуального, личностного и деятельностного становления ребенка. Эти линии неотделимы друг от друга, что обуславливает и определяет развитие человека в целом как личности, как субъекта деятельности.

49. Виды, уровни и функции воображения. Игра как ступень развития воображения.

Содержание ответа. Воображение. Понятие воображения. Воображение и представление. Функции, свойства, виды воображения. Механизмы воображения. Способы диагностики и развития воображения.

Каждый период детского развития творческого воображения работает особым образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребенок. Детство – пора наиболее развитой фантазии, но по мере развития ребенка его воображение идет на

убыль. В процессе развития ребенка развивается его воображение, достигая зрелости только у взрослого человека. Ребенок воображает гораздо меньше, чем взрослый, но доверяет продуктам своего воображения, поэтому ненастоящего, вымышленного у ребенка больше. На первых порах воображение неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры, а для средних и старших выполнение взятой на себя роли. Постепенно воображение начинает опираться на предметы, вовсе не похожие на замещаемые.

Воображение дошкольника остается в основном произвольным. Рост произвольности воображения проявляется у дошкольника в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение.

У младших дошкольников замысел рождается нередко после того, как выполнено действие. А если и формируется до начала действия, то неустойчиво, замысел легко разрушается или теряется по ходу его реализации. Возникновение замысла происходит, под влиянием ситуации, кратковременного эмоционального переживания. У детей до пяти лет создание новых образов протекает непреднамеренно, но руководить деятельностью воображения малыши не могут.

В старшем дошкольном возрасте, при развитом воображении замысел предвосхищает исполнение; воображение переходит во внутренний план. Произвольный характер воображения возможен при использовании детьми особых средств образов особого типа, которые можно назвать символическими.

50. Память. Виды нарушений памяти в патопсихологии.

Содержание ответа. Память: понятие, виды. Различные определения памяти. Виды памяти и их классификация. Особенности и роль различных видов памяти в психической деятельности.

Теории памяти. Теория временной организации памяти: виды памяти и механизмы, которые их обуславливают, экспериментальные исследования. Теория активной и пассивной памяти.

Основные процессы памяти. Запоминание, сохранение, воспроизведение. Кодирование и структурирование информации. Хранение информации в памяти: организация и переработка информации. Забывание, его роль и причины. Ретроактивное и проактивное торможение: проявления, причины. Различные гипотезы причин забывания.

Основные закономерности памяти. Объем кратковременной памяти, закон Эббингауза, факторы влияющие на запоминание и забывание, ретроактивное и проактивное торможение, приемы запоминания. Способы диагностики и развития памяти.

51. Общая характеристика учебной деятельности.

Содержание ответа. Процесс научения может осуществляться в форме попутного научения или в форме целенаправленного учения. Попутное научение происходит в ходе деятельности, имеющей иную цель. Так, ребенок, выполняя действие с каким-либо предметом, попутно знакомится с его свойствами — цветом, формой, величиной. Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения.

Целенаправленное учение возможно либо в форме учебной деятельности, либо в форме самостоятельной работы. Отметим основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

- 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- 3) общие способы действий предваряют решение задач (И. И. Ильясов);
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте (Д. Б. Эльконин, И. Лингарт);

5) изменение психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий (И. Лингарт).

Учебная деятельность имеет определенное предметное (психологическое) содержание. В нем выделяется предмет учебной деятельности, средства, способы, продукт и результат. Предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего происходит развитие самого ученика. В качестве средств учебной деятельности выступают интеллектуальные действия (знаковые, языковые, вербальные средства), в форме которых усваивается знание, а также фоновые знания, при помощи которых структурируется индивидуальный опыт ребенка. Способы учебной деятельности могут быть совершенно разными. К ним относят репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия. Продуктом учебной деятельности являются структурированное знание, новообразования в психике и поведении ученика, его индивидуальный опыт. Результат учебной деятельности — потребность ее продолжать либо уведение от нее.

Учебная деятельность, как и любая другая, характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью. Она имеет определенную внешнюю структуру.

3. Структура учебной деятельности. Внешняя структура учебной деятельности включает пять основных компонентов:

- мотивацию;
- учебные задачи, представленные в форме учебных заданий;
- учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи;
- действия контроля, переходящие в самоконтроль;
- действия оценки, переходящие в самооценку.

Проанализируем каждый из компонентов подробнее. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. При анализе учебной мотивации важно изучить мотивы, побуждающие ребенка овладевать знаниями, навыками и умениями. Мотивы учебной деятельности могут быть внешними или внутренними. В работах Л. И. Божович и ее сотрудников, исследовавших учебную деятельность школьников, отмечается, что одних учащихся в большей степени мотивирует сам процесс познания. В ходе учебной деятельности, других — отношения с людьми, складывающиеся внутри нее. Соответственно, принято выделять две большие группы мотивов учебной деятельности — познавательные и социальные.

Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Среди них встречаются:

- широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями;
- учебно-познавательные мотивы, отражающие ориентацию на усвоение способов добывания знаний;
- мотивы самообразования, состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы также распадаются на несколько подгрупп:

- широкие социальные мотивы, отражающие стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии;
- узкие социальные мотивы (позиционные), которые проявляются в стремлении занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;
- мотивы социального сотрудничества связаны с ориентацией на других людей. При этом ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с окружающими, но и стремится осознать, анализировать способы своего сотрудничества, постоянно их совершенствовать.

Самым главным компонентом в структуре учебной деятельности является учебная задача. Она предлагается ученику как определенное учебное задание, формулировка которого существенна для решения и его результата. По А. Н. Леонтьеву, задача — это цель, данная в определенных условиях. Основное отличие учебной задачи от других различных задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта учебной деятельности, а не в изменении предметов, с которыми он действует (Д. Б. Эльконин).

52. Мышление, его виды и уровни. Формы и операции мышления. Онтогенез мыслительной деятельности. Обучение мышлению.

Содержание ответа. Мышление: подходы к определению понятия. Определение понятия мышления в различных направлениях психологии: ассоционизме, гештальт-психологии, в концепции вюрцбургской школы, в бихевиоризме, в теориях Ж.Пиаже и Дж.Брунера, в отечественной психологии.

Виды мышления. Классификация видов мышления по различным основаниям: по используемым операндам, по способу решения задач, по степени развернутости, по степени новизны, по произвольности, по степени осознанности.

Операции мышления. Анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, систематизация как мыслительные операции, их взаимосвязь, особенности проявления в разных видах мышления.

Формы мышления: понятие, суждение, умозаключение. Развитие этих форм у детей: различные концепции (В. Штерн, Ш. Бюлер, Л.С. Выготский, Дж. Брунер).

Мышление как процесс, индивидуальные свойства мышления. Начало, этапы мыслительного процесса. Мыслительные стратегии, индивидуальные свойства мышления. Факторы, влияющие на развитие индивидуальных свойств и стратегий мышления.

Стадии формирования мышления, развитие мышления у детей. Стадии развития мышления в концепциях Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Игры и упражнения, направленные на развитие мышления у детей. Способы диагностики мышления.

53. Внимание. Нарушения внимания при локальных поражениях головного мозга.

Содержание ответа.

Как известно, в психологии не существует единой точки зрения на проблему внимания. Это проявляется и в определении внимания как психического явления, и в объяснении различных видов и уровней внимания. Его трактуют и как сенсорный феномен, и как фактор, обеспечивающий селективность протекания всех психических процессов (С. Л. Рубинштейн), и как фактор, способствующий селективности не только психических процессов, но и эмоционально-волевых. Последняя точка зрения, как считает Е. Д. Хомская, в большей степени отвечает современным представлениям и поэтому лежит в основе нейропсихологического подхода к вниманию. Всякая организованная психическая деятельность человека характеризуется определенной избирательностью: из всей информации человек выбирает наиболее сильную или существенную, соответствующую интересам и намерениям. Эту избирательность принято называть вниманием, понимая под ним тот фактор, который выделяет существенные для психической деятельности элементы. Существует произвольное и произвольное внимание (непосредственная ориентировочная реакция). Физиологическими индикаторами внимания являются: изменение сердечной деятельности, дыхания, КГР, появление медленных потенциалов в коре больших полушарий. Е. Д. Хомская утверждает, что нейропсихологическое исследование различных форм нарушения внимания может дать многое для выявления как общих закономерностей, свойственных всем видам внимания, так и специфическим, характерным только для того или иного вида.

Нейропсихологические исследования позволили выделить два типа нарушения внимания - модально-неспецифические и модально-специфические. Первые характерны для больных с поражением неспецифических структур мозга:

- нижние отделы ретикулярной формации (уровень продолговатого мозга и среднего мозга) являются основными механизмами перехода от сна к бодрствованию и обеспечивают элементарные формы внимания (генерализованное состояние внимания). При их поражении возникает быстрое истощение, резкое сужение объема и нарушение концентрации внимания в любом виде деятельности;

- уровень диэнцефальных отделов мозга и лимбической структуры обеспечивают уровень активности. Кроме того, гиппокамп содержит нейроны, отвечающие на модально-специфические раздражения и проводящие сличение старых и новых раздражителей. В результате они обеспечивают реакцию на новые сигналы или их свойства, наряду с угашением реакции на старые, уже привычные раздражители. Поэтому гиппокамп выполняет роль "фильтрующего аппарата", который необходим для избирательных реакций на специфические раздражители;

- лобные доли (медиобазальные отделы мозга) обеспечивают торможение реакции на любые побочные раздражители и сохранение направленного программированного поведения (произвольное внимание).

При нарушении рассмотренных отделов мозга наступают следующие дефекты внимания:

- при поражении ретикулярной формации ухудшаются все свойства внимания (объем, концентрация, устойчивость, переключение, распределение). В тяжелых случаях больные находятся в полусонном состоянии, посторонние раздражители вплетаются в течение их мыслей, сознание становится спутанным;

- при поражении гиппокампа нет отчетливых нарушений гнозиса и праксиса, но наблюдаются выраженные нарушения избирательности. Они проявляются в повышенной отвлекаемости больного, быстром прекращении активной деятельности, легком всплывании ассоциаций;

- при поражении лобных отделов мозга ориентировочные реакции могут быть сохранены и даже патологически усилены. Налицо диссоциация между резко ослабленным произвольным вниманием и патологическим усилением непроизвольного. У такого больного нельзя вызвать устойчивое произвольное внимание по речевым инструкциям.

Второй аспект нарушения внимания - модально-специфическая патология внимания, которая проявляется только по отношению к стимулам одной модальности (в зрительной, слуховой, тактильной сфере) и заключается в игнорировании тех или иных стимулов (специфические для данной модальности трудности осознания стимула). Выделяют зрительное невнимание, слуховое невнимание, двигательное невнимание. В их основе лежит изменение локальных активационных процессов, которые развиваются в корковых зонах соответствующего анализатора.

54. Усвоение – центральное звено учебной деятельности обучающегося.

Содержание ответа. Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с разных позиций, с точки зрения разных подходов.

Во-первых, усвоение — это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева, социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий

безотносительно к тому, как оно протекает — стихийно или в специальных условиях образовательных систем.

Во-вторых, усвоение — это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение — это результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Л. Рубинштейну. Более того, согласно В.В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности».

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. По определению С.Л. Рубинштейна, «процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.»

Структурная организация усвоения

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, к понятию «психологических компонентов усвоения» Н.Д. Левитовым были отнесены: 1) положительное отношение учащихся, 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом, 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала и 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Эти психологические компоненты усвоения были дидактически интерпретированы В.А. Крутецким [97, с. 152-159] и представлены в свою очередь определенными психическими состояниями, которыми эти компоненты выражаются. Так, первый компонент усвоения — положительное отношение учащихся — выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Это дидактически связывается с оптимальным для усвоения учебного материала учащимися каждого конкретного возраста темпом учебной работы. Отмечая роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом (второго компонента усвоения), В.А. Крутецкий подчеркнул два существенных момента их организации в процессе усвоения: наглядность самого материала и воспитание наблюдательности у обучаемых. При этом отмечается необходимость связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

Процесс мышления как третий компонент усвоения рассматривается в терминах осмысливания и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему. Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала в памяти. Многочисленные исследования в этой области (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.) позволяют отметить, что наибольшая эффективность этих процессов определяется: а) конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике и т.д.) и б) включенностью обучающегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного правила (положения) и ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другими правилами, например по точности формулировки, оно будет зафиксировано, удержано в памяти прочнее, чем в том случае, если бы оно специально произвольно заучивалось.

55. Память. Теории памяти. Индивидуальные и возрастные особенности памяти, развитие памяти.

Содержание ответа. Память – это отражение непосредственного и прошлого опыта человека путем запоминания, сохранения и последующего воспроизведения ранее пережитых им чувств, мыслей и образов прежде воспринятых предметов и явлений.

В основе памяти лежат ассоциации, или связи. С физиологической точки зрения ассоциация представляет собой временную нервную связь.

Основными процессами памяти являются запоминание, сохранение, узнавание и воспроизведение. Запоминание – процесс, направленный на сохранение в памяти полученных впечатлений. Сохранение – процесс активной переработки, систематизации материала, овладение им. Воспроизведение и узнавание – процессы восстановления прежде воспринятого. Различия заключаются в том, что узнавание происходит при повторной встрече с объектом, а воспроизведение – в отсутствие объекта. Запоминание может быть произвольным (ненамеренное, когда человек не прилагает усилий, так запоминается то, что связано с деятельностью, ее основным содержанием) и произвольным (характеризуется наличием сознательной цели – запомнить материал).

По другому признаку – характеру связей – запоминание делится на механическое и осмысленное. Механическое основано на закреплении внешних связей путем многократного повторения. Осмысленное – основано на установлении смысловых связей с уже известным материалом и между частями данного материала. Более быстрым и прочным является осмысленное запоминание, однако в учебной деятельности нельзя обойтись без механического.

Иногда при сохранении наблюдается реминисценция, когда отсроченное на 2-3 дня воспроизведение оказывается лучше, чем непосредственное после заучивания. С физиологической точки зрения реминисценция объясняется тем, что сразу после заучивания наступает торможение, а затем оно снимается.

Забывание может быть частичным. Оно проявляется в невозможности воспроизвести, но возможности узнать. Усвоенным можно считать только то, что воспроизводится. Воспроизведение может быть произвольным и произвольным. Сознательное воспроизведение, связанное с преодолением затруднений, требующих волевых усилий, называется припоминанием. Физиологическая основа узнавания и воспроизведения – оживление следов прежних возбуждений в коре головного мозга. Оживление следа возбуждения может происходить и при второсигнальных раздражителях: объяснение, слово учителя, подсказка и т.д.

Выделяют три этапа: 1) от органов чувств нервные импульсы поступают в кору больших полушарий и задерживаются там на несколько секунд для анализа – оперативная память; 2) часть информации в процессе анализа переводится в первичную память; 3) информация через промежуточные инстанции, а иногда непосредственно, переходит из первичной памяти во вторичную.

Проявляются все виды памяти в двух формах: логической (оперирует понятиями) и образной (оперирует представлениями – зрительная, слуховая, вкусовая, обонятельная, двигательная). Качества памяти: скорость (количество повторов для запоминания определенного объема материала), точность (количество правильно воспроизведенной информации), прочность (возможность воссоздать через 2-3 дня). Память развивается с течением жизни, как количественно, так и качественно. Ее становление и формирование связаны с развитием нервной системы и зависят от условий воспитания и обучения, от особенностей различных видов деятельности.

В младенческом возрасте память связана с органическими потребностями: ребенок узнает мать, которая его кормит, бутылочку и т.д. В дальнейшем память формируется в связи с развитием отношений ребенка с внешним миром. Овладение ходьбой расширяет круг запоминаемых ребенком предметов. С появлением речи развивается словесная память. К 3

годам ребенок запоминает до 800-1000 слов. Более других у ребенка двух-трех лет развита образная память.

У дошкольников очень быстро развивается словесная память: они легко запоминают стихи, считалки и т.д. В основном память у дошкольника произвольная. Ребенок этого возраста еще не умеет ставить перед собой цель – запомнить или припомнить.

К концу дошкольного возраста развиваются зачатки произвольной памяти. Он начинает использовать приемы запоминания (механическое повторение).

56. Мышление. Нарушения мотивационного компонента мышления.

Содержание ответа. Мышление является сложной саморегулирующейся формой деятельности, которая определяется целью и поставленной задачей. Существенным этапом мыслительной деятельности является сличение результатов с условиями задачи и предполагаемыми итогами. Утеря целенаправленности мышления приводит не только к поверхностности и незавершенности суждений, но и к тому, что мышление перестает быть регулятором действия человека.

Источником человеческого действия является осознанная потребность. Такая потребность для человека выступает в виде конкретных жизненных целей и задач. Реальная деятельность человека, направленная на достижение этих целей и задач, регулируется и корректируется мышлением. Мысль, пробужденная потребностью, становится регулятором действия. Для того чтобы мышление могло регулировать поведение, оно должно быть целенаправленным, критичным, личностно-мотивированным. П. Я. Гальперин в разработанной им теории поэтапного формирования умственных действий указывал на необходимость формирования прежде всего мотива действия.

Нарушение мотивационного компонента мышления выражается в искажении уровня обобщения, если больные опираются в своих суждениях на нереальные признаки и свойства предметов (ложка может быть объединена с автомобилем «по принципу движения», а шкаф – с кастрюлей, потому что «у обоих есть отверстия»). Особенно ярко нарушение мотивационного компонента обнаруживается в разноплановости мышления и резонерстве.

Разноплановость мышления. Под разноплановостью мышления понимается протекание суждений в разных руслах. Классификация, выполненная больным, страдающим разноплановостью суждений, не имеет единого характера. Во время выполнения одного и того же задания больные объединяют карточки на основании то свойств самих изображенных предметов, то личных вкусов и установок. Процесс классификации протекает у испытуемых в разных руслах. Г. В. Биренбаум указывала, что мышление у таких лиц течет как бы по различным руслам одновременно. Она определяла этот симптом как «минование сущности». Например, больной объединяет в группу карточки со следующими изображениями: лопата, кровать, ложка, автомобиль, самолет, корабль и дает им объяснение: «Железные. Предметы, свидетельствующие о силе ума человеческого». Больные часто подменяют выполнение задания выявлением субъективного к нему отношения. Парадоксальность установок, смысловая смещенность приводят к глубокому изменению структуры любой деятельности. В качестве существенного при этом выступает то, что соответствует измененным парадоксальным установкам больных.

Резонерство. Резонерство – это бесплодное мудрствование, непродуктивные многоречивые рассуждения. Резонерские рассуждения больного определяются не столько нарушением его интеллектуальных операций, сколько повышенной аффективностью, неадекватным отношением, стремлением подвести любое, даже незначительное явление под какую-то концепцию.

Резонерство выражается в претенциозно-оценочной позиции больного и склонности к большому обобщению по отношению к мелкому объекту суждений. Аффективность проявляется в самой форме высказывания: многозначительной, с неуместным пафосом. Грамматический строй речи отражает эмоциональные особенности резонерства: своеобразен синтаксис, лексика резонерских высказываний, часто используются инверсии и вводные

слова. Разноплановость и резонерство больных находят свое отражение в речи, которая приобретает характер «разорванности». «Разорванная» речь больных лишена основных, характерных для человеческой речи признаков. Она не является ни орудием мысли, ни средством общения между людьми.

Нарушение критичности мышления. Нарушения мышления могут возникнуть и в тех случаях, когда выпадают постоянный контроль за своими действиями и коррекция допущенных ошибок. Выделяя качества ума, Б. М. Теплов указывал на критичность и оценивал ее как умение строго оценивать работу мысли, тщательно взвешивать все доводы за и против. При выполнении больными экспериментальных заданий обнаруживается группа ошибок, связанная с: бездумным манипулированием предметами; безразличным отношением к собственным ошибкам.

И.И.Кожуховская отмечает, что именно градация отношений больного к допускаемым ошибкам может служить в какой-то степени показателем критичности мыслительной деятельности больных. Больные шизофренией в основном безучастны к собственным ошибкам. Это объясняется нарушением мотивации мышления этих больных. Больные эпилепсией, напротив, чрезвычайно остро переживают свои неправильные ответы и ошибки, однако оценить качество ответа они не могут. Их болезненная реакция, скорее, связана с оценкой их ответа экспериментатором, чем с содержанием ответа.

57. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности.

Содержание ответа. Говоря об учебной деятельности, исследователи традиционно имеют в виду работу ученика в классе. Однако организация учебной деятельности школьника включает наряду с классной его домашнюю, внеклассную и самостоятельную работу по учебному предмету. Наименее изученной и в то же время представляющей наибольший интерес в плане психологического анализа учебной деятельности является самостоятельная работа школьника, студента. Именно в ней более всего могут проявляться его мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества. Самостоятельная работа обучающегося может служить основой перестройки его позиций в учебном процессе.

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в школе, в вузе. В современной методике преподавания в школе и в вузе она обязательно соотносится с организующей ролью учителя. Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям (А.А. Миролюбов).

Общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, согласно которому она представляет собой различные виды деятельности учащихся (воспитательного и образовательного характера, организуемые и проводимые школой во внеурочное время), положено в основу рассмотрения самостоятельной деятельности учеников многими исследователями. В развитие этой темы в общем контексте организации факультативных курсов в школе говорится о нескольких формах самостоятельной работы, таких как внеурочная, внеклассная, внешкольная, объединяемых общим понятием «внеучебная работа». Формулируются три основных отличия внеурочной работы: добровольность участия школьников в ней, внеурочность проведения, большая самостоятельность. Предъявляемые к ней требования включают связь урочной и внеурочной работы, обязательность в выполнении... добровольно взятых на себя внеклассных поручений, целенаправленность и регулярность внеклассных занятий, массовый охват учащихся и т.д. (С.Ф. Шатилов).

Определение самостоятельной работы. При достаточно многостороннем освещении общепедагогических и методических вопросов этой проблемы ее психологическая сторона остается наименее представленной, тем более с позиции учебной деятельности. Определим исходные для рассмотрения этой проблемы положения.

Самостоятельная работа школьника есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время. Соответственно организуемая и управляемая учителем учебная (классная и внеклассная по заданию учителя) работа учащегося должна выступать в качестве определенной присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению учебным предметом. Это означает для учителя не только четкое осознание своего плана учебных действий, но и осознанное его формирование у учащихся как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач.

58. Закономерности развития психики, эволюция форм поведения животных (инстинктивное, заученное и интеллектуальное поведение). Филогенез сознания.

Содержание ответа. Развитие психики - последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения психики живых существ. Эти изменения обуславливают переход живых существ от низших (более простых) к высшим (более сложным) формам взаимодействия с окружающей средой. Определяясь биологическим, общественно-историческим и онтогенетическим развитием жизни, изменения психики в этом процессе взаимодействия в качестве одного из важных его факторов. Научное изучение возникновения и развития психики - путь познания ее природы и сущности. Проблема развития психики имеет три аспекта изучения: возникновение и развитие психики в животном мире (филогенез); возникновение и развитие человеческого сознания; развитие психики в онтогенезе человека, т.е. начиная от рождения и до конца жизни. Филогенез (греч. *phyle* — род, племя, вид; *genos* — происхождение) — историческое формирование группы организмов. В психологии филогенез понимается как процесс возникновения и исторического развития (эволюции) психики и поведения животных; возникновения и эволюции форм сознания в ходе истории человечества. Онтогенез - развитие индивида в отличии от развития вида (филогенеза). Онтогенез психики означает ее развитие от рождения до конца жизни человека или животного.

Каждый человек в процессе онтогенеза как бы повторяет в «сжатом» виде весь процесс эволюционного развития видов.

Развитие психики в животном мире тесно связано с возникновением и развитием нервной системы, особенно головного мозга.

Существуют разные подходы к пониманию того, какому объекту присуща психика:

- 1) антропсихизм (Р. Декарт) - психика присуща только человеку;
- 2) панпсихизм (французские материалисты) - всеобщая одухотворенность природы, всей природе, всему миру присуща психика (и камню в том числе);
- 3) биопсихизм - психика - это свойство живой природы (присуще и растениям);
- 4) нейропсихизм (Ч. Дарвин) - психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему;
- 5) мозгопсихизм (К.К. Платонов) - психика только у организмов с трубчатой нервной системой, имеющих головной мозг (при таком подходе у насекомых психики нет, так как у них узелковая нервная система, без выраженного головного мозга);
- 6) критерием появления зачатков психики у живых организмов является наличие чувствительности (А.Н. Леонтьев) - способность реагировать на жизненно незначимые раздражители среды (звук, запах и т.п.), которые являются сигналами для жизненно важных раздражителей (пища, опасность) благодаря их объективно устойчивой связи. Критерием чувствительности является способность образовывать условные рефлексы - закономерная связь внешнего или внутреннего раздражителя с той или иной деятельностью через посредство нервной системы.

Эволюционная теория утверждает, что наиболее приспособленные к данной среде особи оставят больше потомства, чем менее приспособленные, потомки которых постепенно будут уменьшаться и исчезать. Эта теория позволяет понять, как происходила эволюция

поведения и психики со времени появления жизни на Земле до наших дней. Психика возникает и развивается у животных именно потому, что иначе они не могли бы ориентироваться в среде и существовать.

Одну из гипотез, касающуюся стадий и уровней развития психического отражения, начиная от простейших животных и заканчивая человеком, предложил А.Н. Леонтьев в книге «Проблемы развития психики», выделяя три стадии развития психики животных:

1) на стадии элементарной чувствительности животное реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира;

2) на стадии предметного восприятия деятельность животного определяется воздействием уже не отдельных свойств предметов, а вещами в целом. Отражение действительности осуществляется в виде целостных образов;

3) стадия интеллекта характеризуется еще более сложной деятельностью и сложными формами отражения действительности. Существенной для этой стадии является способность решать двухфазные задачи, требующие предварительных подготовительных действий для своего решения.

Сложные акты поведения, направленные на удовлетворение биологических потребностей и основанные на безусловных рефлексах, называются инстинктами. Различают инстинкты питания, самосохранения, размножения и др. Для инстинктов характерны их относительное постоянство, однотипность проявления у животных одного и того же вида.

Интеллектуальное поведение представляет собой тип поведения, являющийся вершиной психического развития животных и выражающийся прежде всего в умении животного решать некоторые наглядно-действенные задачи. Интеллектуальное поведение животных характеризуется «изобретением» ими новых способов решения задачи, использованием внешних предметов как орудий, обходом препятствий, решением двухфазных задач, явлением инсайта (внезапное нахождение решения) и т.д.

Интеллектуальный характер носят, прежде всего, действия человекообразных обезьян. Однако заметим, что интеллектуальные действия животных, в отличие от человеческих, не вытекают из знания объективных законов и не осознаются ими, не обобщаются и не передаются «человеческими» способами (через речь, орудия и продукты труда). Все развитие психики животных подчинено биологическим законам (наследственность, естественный отбор).

Интеллект обезьян при всей его кажущейся сложности ограничен. Он всецело определяется образом жизни и чисто биологическими закономерностями. Обезьяна не способна понимать причинно-следственные связи. Она способна решать лишь те задачи, которые встречаются в естественных условиях ее жизни.

Интеллект обезьян качественно отличен от мышления человека. Обезьяна решает совершенно конкретные задачи, связанные с непосредственно действующими на нее раздражителями. Позднее она была доработана и уточнена К.Э. Фабри на основе новейших зоопсихологических данных, поэтому теперь ее правильнее называть концепцией Леонтьева-Фабри. Вся история развития психики и поведения животных, согласно этой концепции, делится на ряд стадий и уровней. Выделяется две стадии элементарной сенсорной психики и перцептивной психики. Первая включает в себя два уровня: низший и высший, а вторая - три уровня: низший, высший и наивысший.

59. Эмоции. Нарушения эмоций в патопсихологии.

Содержание ответа. Эмоции – это "интегральное выражение измененного тонуса нервно-психической деятельности, отражающееся на всех сторонах психики и организации человека". Расстройства эмоций характерны для больных с разными психическими заболеваниями. У больных неврозами отмечаются болезненные эмоционально-аффективные реакции раздражения, негативизма, страха и др., а также эмоциональные состояния (страх, астения, пониженное настроение и т.д.) У больных неврозом навязчивых состояний наблюдается высокая сензитивность, тревожность. У больных истерией – лабильность

эмоций, импульсивность; у больных неврастенией – раздражительность, чувство усталости, утомляемость, слабость. При всех типах неврозов отмечается низкая фрустрационная толерантность.

У больных психопатией отмечается склонность к эмоционально-аффективным реакциям патологического характера; эмоционально-агрессивные вспышки при эпилептоидной, гипертимной, истероидной психопатиях. Наблюдается тенденция к пониженному настроению, тоске, отчаянию, вялости при астенической, психастенической, сензитивной психопатиях. У шизоидных психопатов – диссоциация эмоциональных проявлений (“хрупкие, как стекло, по отношению к себе и тупые, как дерево, по отношению к другим”). При эпилепсии отмечается склонность к дисфориям. При височной эпилепсии – страх, тревога, снижение настроения, злобность; реже – приятные ощущения в различных органах, чувство “озарения”. У больных с органическими поражениями ЦНС также отмечаются эмоционально-аффективные реакции и состояния разного знака, интенсивности в зависимости от заболевания, психотравмирующих ситуаций. Например, эксплозивность, раздражительность, “недержание эмоций”, слезливость, эйфория, тревожность. Эмоциональной тупостью, утратой дифференцированности эмоциональных реакций, их неадекватностью отличается эмоциональная сфера у больных шизофренией. Из трех видов эмоций в большей степени страдают эмоциональные отношения, которые становятся патологически искаженными.

Значительными перепадами направленности эмоций характеризуются эмоциональные проявления у больных МДП (от эйфории до глубокой депрессии). Отмечается склонность к дисфориям у больных депрессией. Изменения в эмоциональной сфере характерны и для больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями (например, при инфаркте миокарда – мрачная окраска будущего; при язвенной болезни желудка и 12-перстной кишки – повышенная тревожность, возбудимость, перепады настроения и т.д.)

В норме у испытуемого сохраняется побуждение к деятельности и стремление завершить выполнение задания. При патологии возможны различные реакции: аффективные вспышки, негативные реакции отказа от продолжения деятельности, выраженные вегетососудистые реакции (тремор, покраснение лица, учащение дыхания), усиление мышечной напряженности и др.

Стрессы. По мнению некоторых авторов, стресс может быть причиной возникновения психических заболеваний. До сих пор нет единого мнения относительно определения стресса. В середине 30-х годов канадский патофизиолог и эндокринолог Г. Селье провел исследование многочисленных факторов нарушения различных сторон деятельности организма под влиянием внешних воздействий и сформировал учение об общем адаптационном синдроме (ОАС). Им были выделены две реакции на вредные воздействия внешней среды:

- а) специфическая (конкретная болезнь со специфической симптоматикой);
- б) неспецифическая, характерная для любого заболевания, проявляющаяся в ОАС.

Последняя состоит из трех фаз:

- Фаза А. Реакция тревоги. Организм меняет свои характеристики под влиянием стресса. Если стрессор очень сильный, стресс может наступить и на этом этапе.
- Фаза В. Реакция сопротивления. Действие стрессора совместимо с возможностями организма, организм сопротивляется. Признаки тревоги почти исчезают, уровень сопротивляемости поднимается значительно выше нормального.
- Фаза С. Реакция истощения. Если стрессор действует длительно, силы организма постепенно истощаются, вновь появляется реакция тревоги, но теперь она необратима. В данном случае можно говорить о дистрессе. В результате последнего развиваются реактивные состояния, провоцируются эндогенные заболевания.

При этом стресс не всегда вреден, он неизбежен, он необходим. “Стресс – острая приправа к повседневной жизни... ничто не изнуряет так, как бездеятельность, отсутствие раздражителей, препятствий, которые предстоит преодолеть”. В стрессе постоянно

происходит тренинг организма и психики. Селье описывает возможность выявления и формулирования закономерностей развития всякого патологического процесса, проявляющегося во взаимодействии болезнетворных агентов и "почвы", то есть организма. Этот патологический процесс является причиной стресса.

В результате взаимодействия разных сил поддерживается гомеостаз (сохранность внутренних условий при любых колебаниях внешней среды). Поэтому, независимо от разных влияний среды, можно говорить об общих закономерностях реакций организма на воздействие.

60. Психологический анализ урока (занятия) как единство проективно-рефлексивных умений педагога.

Содержание ответа.

Анализ цели урока (формы и методы доведения цели до учеников; целесообразность и доступность этих форм и методов).

Анализ структуры и организации урока. Соответствие структуры урока его целям. Продуманность выбора типа урока, его структуры, логическая последовательность и взаимосвязь этапов урока. Целесообразность распределения времени урока между ними. Рациональность выбора форм обучения. Оборудование урока. Рациональная организация труда учителя и учащихся.

Организация учебной работы на уроке (как осуществлялась постановка учебных задач на каждом этапе; как сочетались разные формы: индивидуальная, групповая, классная; осуществлялось ли чередование разных видов деятельности учащихся; как организовывался контроль за деятельностью учащихся; правильно ли оценивались знания и умения учащихся; какие приемы использовал учитель для организации учащихся; как подводил итоги этапов и всего урока).

Организация самостоятельной работы учащихся (характер тренировочных упражнений, виды самостоятельных работ, степень сложности, вариативность, учет уровня подготовленности учащихся класса, инструктаж и помощь учителя, связь нового с ранее изученным; повторение: организация, формы, приемы, объем).

Анализ методики проведения урока (разнообразие приемов и методов, применяемых учителем, эмоциональность подачи материала, эффективность использования наглядных пособий, дидактического раздаточного материала и технических средств обучения).

Анализ работы и поведение учащихся на уроке (общая оценка работы класса, внимание и прилежание, интерес к предмету, активность класса, работоспособность учащихся на разных этапах урока, организация самостоятельной учебной работы учащихся, выработка рациональных приемов учебного труда учащихся, выполнение единых требований, индивидуальная работа со слабыми и сильными учениками, сочетание коллективной и индивидуальной работы, дисциплинированность класса и приемы поддержания дисциплины).

Качество знаний, умений и навыков (степень владения практическими навыками, характер проверки знаний учащихся учителем, виды проверки, объективность выставленных оценок, их мотивировка, воспитывающий стимулирующий характер).

Анализ домашнего задания, полученного учащимися (цель, объем, соотношение между объемом работы, выполненной на уроке, и объемом работы, заданной на дом, характер домашнего задания (творческий, тренировочный, закрепляющий, развивающий, его посильность), комментарий и инструктаж учителя по домашнему заданию).

Оценка санитарно-гигиенических условий урока (классная доска: форма, цвет, чистота, пригодность для работы мелом, для закрепления наглядности; проведения физкультминуток, фрагментов релаксации, элементов аутотренинга, применение наглядности, соответствующей нормам (величина букв, их цвет, четкость написания); соблюдение правил охраны труда и техники безопасности на соответствующих уроках).

Психологический анализ урока (анализ развивающего компонента урока)

х Психологическое состояние учащихся перед началом урока и в ходе него (готовность к уроку, собранность, настроение и его причины, уровень утомления, эмоциональный отклик на происходящее на занятии).

х Психологическое состояние учителя перед уроком, динамика состояния в процессе урока.

х Внимание. Развитие внимания, устойчивость внимания на разных этапах урока, приемы привлечения внимания и поддержания его устойчивости, случаи отвлечения внимания и его причины, соотношение произвольного и непроизвольного внимания.

х Память. Развитие и тренировка памяти учащихся; как организация урока способствовала развитию всех видов памяти (механической, смысловой, произвольной, непроизвольной, зрительной, слуховой); приемы эффективной организации основных процессов памяти - восприятия, запоминания, сохранения и воспроизведения.

х Мышление. Развитие мышления учащихся: создание проблемных ситуаций, использование заданий, формирующих параметры мыслительных операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение, конкретизация систематизация, абстрагирование; создание условий для развития творческого мышления, развитие логического мышления.

х Воображение. Приемы развития воображения учащихся;

х Эмоции. Привлечение эмоций учащихся в процессе обучения. Эмоциональность учителя.

х Учет индивидуальных особенностей. В чем проявлялся учет индивидуальных познавательных и личностных особенностей учащихся.

х Развитие личности. Способствовал ли урок общему развитию личности школьника.

х Организация коллектива. Приемы организации детского коллектива.

х Контакт. Психологический контакт с классом; педагогический такт учителя.

Рекомендации по выявленным недостаткам урока, выделение сильных сторон урока.

61. Ощущение и восприятие. Виды, механизмы и свойства ощущения и восприятия.

Содержание ответа. Ощущение, восприятие, представление, воображение, мышление, речь, запоминание, сохранение, воспроизведение - это познавательные психические процессы.

Ощущения - это отражение отдельных свойств предметов и явлений, воздействующих в данный момент на органы чувств. Свойства ощущений. Наши органы чувств способны менять свои характеристики, приспосабливаясь к изменившимся условиям среды. Повышение чувствительности в результате взаимодействия ощущений или появления других раздражителей называется сенсбилизацией. Явление сенсорного голода, или большой дефицит ощущений, называется сенсорной депривацией. В случае сенсорной депривации в психике человека возникают разнообразные аномальные явления - от галлюцинаций и впадения в забытие до полного отключения мозга.

Виды ощущений. При классификации ощущений выдвигают следующие критерии:

а) по месту расположения рецепторов;

б) по наличию либо отсутствию непосредственных контактов рецептора с раздражителем, вызывающим ощущение;

в) по времени возникновения в ходе эволюции;

г) по модальности (виду) раздражителя.

Выделяют три основных класса ощущений: интерорецептивные (органические), экстерорецептивные и проприорецептивные. Интерорецептивные сигнализируют о том, что происходит в организме (ощущения боли, жажды, голода и т. п.). Экстерорецептивные возникают при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела. Проприорецептивные расположены в мышцах и сухожилиях, с их помощью головной мозг получает информацию о движении и положении частей тела. Кроме

того, ощущения могут быть дистантными и контактными. Каждый тип человеческих ощущений дает специфическую информацию. Чувствительность - это способность к распознаванию величины и качества раздражителя. «Порогом ощущений» называют психологическую зависимость между интенсивностью ощущения и силой вызывающего раздражителя. Минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется нижним абсолютным порогом чувствительности. Наибольшая величина раздражителя, при которой еще сохраняется данное ощущение, называется верхним порогом чувствительности (например, за этим порогом свет уже ослепляет). Изменения в силе и характере действующего раздражителя, замечаемого человеком, называют дифференциальным порогом, или «порогом различения». Величину различения между сигналом, при котором точность и скорость различения достигают максимума, называют оперативным порогом. Оперативный порог ощущений в 10-15 раз выше дифференциального.

Ощущение относится к более сложноорганизованному психологическому процессу - восприятию. Восприятие есть целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Различают слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные, вкусовые и кинестезические (двигательные) восприятия.

При резком эмоциональном или физическом переутомлении часто происходит повышение восприимчивости к обычным внешним раздражителям. Звуки оглушают, свет ослепляет, запахи «вьедаются», вызывая острое раздражение. Такие изменения восприятия называются гиперстезией. Гипостезия - противоположное состояние, выражающееся в понижении восприимчивости к внешним стимулам. Гипостезия связана с подвижными или неподвижными раздражителями, неменяющегося содержания (стабильные галлюцинации) и постоянно меняющегося: в виде разнообразных событий, разыгрывающихся как в театре или кино (сценopodobные галлюцинации). От галлюцинаций стоит отличать иллюзии (от лат. Illusio - «обман») - ошибочные восприятия реально существующих явлений или вещей. Иллюзии делят на аффективные, парейдолические и вербальные (словесные). Свойства восприятия. Исследователи выделяют пять основных свойств (качеств) восприятия: константность, целостность, осмысленность, избирательность и апперцепцию.

Апперцепция - это зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего психического состояния человека, его индивидуальных способностей. Когда наблюдается зависимость восприятия от устойчивых особенностей личности (убеждений, мировоззрения и т.п.), такую апперцепцию называют устойчивой. Различают также временную апперцепцию, в которой оказываются ситуативно возникающие психические состояния личности (сильные эмоции, действие установки и т.п.).

62. Этиология, патогенез, основные виды ЗПР. Эмоционально-волевые особенности детей с ЗПР, произвольная регуляция поведения.

Содержание ответа. Задержка психического развития (ЗПР) - это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. (Лебединский В.В., 2003). Мальцева Е. В. (1991), отмечает, что задержка психического развития - это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Дети с ЗПР представляют собой неоднородную группу. Этиология задержки психического развития связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера.

В психической сфере ребенка с ЗПР отмечается сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения ребенка. ЗПР является сложным полиморфным нарушением. Экспериментально выделены дизонтогенетический и энцефалопатический вариант ЗПР. К дизонтогенетическим формам отнесены психический инфантилизм и интеллектуальная недостаточность, наблюдаемая при отставании в развитии психомоторики, речи, школьных навыков. Среди энцефалопатических форм выделены цереброастенические синдромы с запаздыванием развития школьных навыков и психоорганические синдромы с нарушением высших корковых функций.

Классификация задержки психического развития. Классификация К.С. Лебединской (1982):

1). ЗПР конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). На первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для детей характерны: аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т.п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении.

2). ЗПР соматогенного происхождения, которая связана с длительными хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринных систем и др., именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций, замедляют формирования навыков самообслуживания, негативно сказывается на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Данный вид ЗПР характеризуется физической и психической астенией и большой физической и психической истощаемостью.

3). ЗПР психогенного происхождения.

Основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия развития. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие его личности. При ЗПР психогенного происхождения преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. При педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

4). ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция).

Является наиболее сложной и специфической формой задержки психического развития.

Этиология ЗПР церебрально-органического генеза связана с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы ЦНС в первые годы жизни ребенка. ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегетососудистой дистонии). При ЗПР церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине - эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности, ЗПР церебрально-органического генеза подразделяют на две группы:

1. С преобладанием органического инфантилизма: в психологической структуре сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной. При этом отмечается недостаточная сформированность, истощаемость и

дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей.

2. С преобладанием нарушений познавательной деятельности. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушение регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором - звено контроля и звено программирования. Все это обуславливает низкий уровень овладения дошкольниками всеми видами детской деятельности (предметно- манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте – учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно.

63. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Содержание ответа. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Это — аксиально-релятивное, личностно и социально ориентированное взаимодействие. Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя при этом всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств.

Функционально — это контактное (дистантное), информационное, побудительное, координационное взаимодействие, устанавливающее отношения всех субъектов образовательного процесса. Оно характеризуется полиобъектной направленностью, полиинформативностью, высокой степенью репрезентативности. Образующийся в нем специфический синтез всех его основных характеристик выражается в новом качественном содержании взаимодействия субъектов образовательного процесса, определяемого особенностями той системы отношений или «педагогической системы», в которой они находятся.

Как отмечает Н.В. Кузьмина, педагогическая система — понятие общественно-историческое и каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Эта система осуществляет организуемое педагогическим коллективом (как своим важнейшим элементом) обучение и воспитание личности обучающегося в процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на него. Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно для дальнейшего анализа общения, разные единицы: структурные, функциональные, содержательные. В этом широком контексте педагогическое общение определяется как «...такое общение учителя (и шире — педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению "психологического барьера"), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя». Добавим к этому, что педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся.

64. Воображение, его виды, уровни и функции. Способы создания образов, фантазий.

Содержание ответа. Наряду с восприятием, памятью и мышлением важную роль в деятельности человека играет воображение. Возможность воображения «забегать» вперед, предвидеть наступление тех или иных событий в будущем, показывает тесную связь воображения с мышлением и памятью. Подобно мышлению, воображение возникает из

проблемной ситуации, мотивируется потребностями личности, обусловлено уровнем развития общественного сознания. Воображение, подобно мышлению, является познавательным процессом, в котором опосредствованно отражается действительность. В качестве опосредствующих материалов отражения здесь выступают образы восприятия, представления, памяти. Подобно мышлению, воображение ориентировано на создание нового знания путем переработки прошлого опыта.

Воображение – это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи.

Функции воображения: представление в психике действительности в образах – во внутреннем психическом плане окружающая действительность отражается в виде соответствующих образов; при этом для обозначения образов явлений, которые человек воспринимал ранее, используют понятие «представление»; регуляция деятельности и поведения – благодаря воображению человек, столкнувшись с проблемной ситуацией; управление эмоциональным состоянием, эмоциями и физиологическими процессами в психологических технологиях различного типа.

Основные способы возникновения воображения. Наиболее ярко аналитико-синтетический характер воображения проявляется в приеме агглютинации (в переводе с греческого «склеивание»). Агглютинация представляет собой комбинацию, слияние отдельных элементов или частей отдельных предметов в один образ. Например: образ русалки, кентавра, сфинкса, избушки на курьих ножках и т.д. Аналитическим процессом создания образов можно считать и акцентирование, которое заключается в том, что в создаваемом образе какая-либо часть, деталь выделяется и особо подчеркивается, например, изменяясь по величине и делая объект непропорциональным. Прием создания образов воображения является гиперболизация – увеличение или уменьшение предмета по сравнению с действительностью, изменение отдельных частей предмета, их смещение. Конструирование представлений воображения может идти и синтетическим путем. Более сложным приемом является типизация – процесс разложения и соединения, в результате чего появляется определенный образ (человека, его дела, взаимоотношений). В образе художник обычно стремится передать определенный, более или менее осознанный замысел. В соответствии с этим замыслом происходит акцентирование определенных черт.

В зависимости от степени выраженности активности различают 2 вида воображения: пассивное и активное. В зависимости от волевых усилий пассивное воображение может быть либо преднамеренным, либо непреднамеренным.

Пассивное воображение характеризуется созданием образов, которые впоследствии не воплощаются в практических делах, деятельности. Создаваемые образы, которые заменяют реальную жизнедеятельность, называются фантазиями, грезами. Непреднамеренное (непроизвольное) пассивное воображение – это самопроизвольное создание новых образов. Оно происходит при ослаблении деятельности сознания, его расстройствах, в полудремотном состоянии, во сне, и т.д. Наиболее показательным проявлением пассивного воображения являются галлюцинации, при которых человек воспринимает несуществующие объекты. Как правило, галлюцинации наблюдаются при некоторых психических расстройствах.

Активное воображение – воображение, связанное с выполнением конкретной практической деятельности. Начиная что-то делать, мы представляем образ результата, методов деятельности и т.д. Активное воображение, наконец, и пробуждается задачей, и ею направляется, оно определяется волевыми усилиями и поддается волевому контролю. Активное воображение включает в себя артистическое, творческое, критическое, воссоздающее и др. Ближе к этим видам воображения находится эмпатия – способность понимать другого человека, проникаться его мыслями и чувствами, сострадать, вместе с ним радоваться, сопереживать.

Среди различных видов и форм произвольного воображения выделяют воссоздающее воображение, продуктивное (творческое) воображение и мечту.

65. Нарушения сознания (синдромы нарушенного сознания, оглушение, делирий, онейроидный синдром, сумеречное помрачение сознания, аменция).

Содержание ответа. Синдромы нарушения сознания встречаются не только при психических заболеваниях, но и у тяжелых соматических больных, которым необходима неотложная помощь. Поэтому знание клинических особенностей этих синдромов не только может облегчить практическому врачу установление дифференциального диагноза, но и даст возможность своевременно начать лечение.

Если считать, что у человека, находящегося в ясном сознании, сохранена способность адекватного восприятия окружающей действительности, последовательного логического мышления и активной целеустремленной деятельности, то при помрачении сознания эти психические функции оказываются расстроенными. Восприятие окружающего затрудняется, прежний тонкий контакт с внешним миром нарушается.

Для синдромов нарушенного сознания характерен комплекс симптомов:

1) отрешенность от внешнего мира (больные оказываются не в состоянии осознать происходящее, в результате чего нарушается их контакт с окружающими);

2) нарушение ориентировки (в месте, времени, окружающей действительности, собственной личности);

3) нарушение восприятия (могут возникать иллюзии, галлюцинации, психосенсорные расстройства);

4) нарушение мышления (ослабление способности суждения, бессвязность мышления, иногда бред);

5) нарушение памяти (во время помрачения сознания нарушается не только усвоение новой информации, но и воспроизведение уже имеющейся; кроме того, после выхода из состояния расстроенного сознания у больного может быть полная или частичная амнезия того что ему пришлось пережить).

Вместе с тем каждый из этих симптомов в отдельности может встречаться при различной психической патологии, и только комбинация их говорит о помрачении сознания. Всего выделяют пять синдромов нарушенного сознания: оглушение, делирий, онейроид, сумеречное помрачение сознания, аменция.

66. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности.

Содержание ответа. Сложной, педагогически значимой проблемой педагогической психологии, психологии общения является проблема затруднений, или «барьеров» общения, с которыми человек сталкивается в деятельности, в общении. Хотя само явление трудностей понимания, интерпретации высказывания (текста) и его порождения в диалогах и публичном общении обсуждалось еще в риторике древнего мира, например в упомянутом трактате Цицерона, эта проблема изучается в качестве объекта специального исследования в контексте коммуникативно-информационных теорий, социально-психологической теории и когнитивной психологии с середины нашего столетия (Д. Катц, Л. Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсон, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломинский, Б.А. Климов и др.).

В педагогической деятельности затруднения в процессе взаимодействия между учителем (преподавателем) и учениками (студентами) и между учениками (студентами) внутри класса (группы) исследуются достаточно интенсивно с целью определения факторов, влияющих на них, вызывающих их причин. Изучается также значение этих затруднений для учебной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Е.В. Цуканова, В.В. Рыжов, Л.А. Поварнищша и др.). Отметим, что «затруднение», «барьер» общения — это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации. Поэтому то, что вызывает затруднение у одного человека, может быть даже не замечено другим.

Определение затруднения. Затруднение в общении (в деятельности) — это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А.К. Маркова). С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и движения мысли (С.Л. Рубинштейн), в педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции затруднения (трудности) в процессе педагогического общения.

Функции затруднения. Позитивная функция затруднения (по А.К. Марковой) «...имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее, мобилизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта)». Показательна в этом плане двойственность позиции учителей относительно ошибки как следствия неадекватного решения сложной педагогической или коммуникативной задачи. Одни считают недопустимыми ошибки в этой деятельности, другие рассматривают их как необходимый и неизбежный элемент.

В то же время А.К. Маркова фиксирует и негативную функцию затруднения, также имеющую два значения: «а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки) и б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)».

67. Теории личности в зарубежной психологии.

Содержание ответа. Психодинамическая теория личности. Основоположителем психодинамической теории личности, также известной под названием «классический психоанализ», является австрийский ученый З. Фрейд. Психоаналитическая теория личности. Структура личности и ее становление в работах З. Фрейда. Значение каждой из подструктур личности. Причины внутриличностных конфликтов и неврозы. Психологические защиты. Методы преодоления внутриличностных конфликтов. Личность и ее структура в работах К. Юнга, Э. Фромма, К. Хорни.

Аналитическая теория личности. Аналитическая теория личности близка к теории классического психоанализа, так как имеет с ней много общих корней. Многие представители этого направления были учениками З. Фрейда. Коллективное бессознательное — совокупность всех врожденных архетипов. По мнению Юнга, личность формируется в течение всей жизни. В структуре личности доминирует бессознательное, основная часть которого составляет «коллективное бессознательное». Интроверсия — ориентация на внутренний мир, на собственные переживания. В каждом человеке существует одновременно и экстраверт, и интроверт. Однако степень их выраженности может быть совершенно различной.

Когнитивная теория личности. Когнитивная теория личности близка к гуманистической, однако в ней имеется ряд существенных отличий. Основоположителем этого подхода является американский психолог Дж. Келли.

Поведенческая теория личности. Поведенческая теория личности имеет еще и другое название — «наученческая», поскольку главный тезис данной теории гласит: наша личность является продуктом научения. Проблемы личности в бихевиоральной психологии и теории социального научения. Понимание личности. Факторы развития личности. Сущность,

способы обусловливания, их значение для развития личности. Теория социального научения А. Бандуры. Взаимодействие личностных и социальных факторов.

Теория личности в гуманистической психологии. Сущность личности. Холистический подход. Потребности личности и ее развитие. Самореализация как потребность личности и объяснительный принцип гуманистической психологии. Взаимодействие опыта личности и социальных воздействий. Принципы развития эффективной, самореализующейся личности.

68. Психологическое консультирование как метод воздействия на личность. Принципы, этапы, приемы психологического консультирования.

Содержание ответа. Психологическое консультирование - особый вид псих. помощи, направленный на поддержку клиента при решении им жизненно важных проблем.

Основная цель консультирования – предоставление клиенту возможности в процессе взаимодействия с психологом исследовать внутренние ресурсы возникших проблем.

Цели психологического консультирования:

1. Облегчение изменения поведения.
2. Совершенствование способностей клиента устанавливать и поддерживать взаимоотношения.

3. Увеличение продуктивности клиента и его способности к преодолению трудностей.

4. Помощь в процессе принятия решений.

5. Способствование раскрытию и развитию потенциальных возможностей клиента.

Разговор с психологом должен помочь человеку в решении его проблем и налаживании взаимоотношений с окружающими, осознать и изменить малоэффективные модели поведения, для того, чтобы принимать важные решения, разрешать возникающие проблемы, достигать поставленные цели. Психологическое консультирование решает следующие основные задачи:

1. Уточнение (прояснение) проблемы, с которой столкнулся клиент.

2. Информирование клиента о сути возникшей у него проблемы, о реальной степени ее серьезности. (Проблемное информирование клиента.)

3. Изучение психологом-консультантом личности клиента с целью выяснения того, сможет ли клиент самостоятельно справиться с возникшей у него проблемой.

4. Четкое формулирование советов и рекомендаций клиенту по поводу того, как наилучшим образом решить его проблему.

5. Оказание текущей помощи клиенту в виде дополнительных практических советов, предлагаемых в то время, когда он уже приступил к решению своей проблемы.

6. Обучение клиента тому, как лучше всего предупредить возникновение в будущем аналогичных проблем (задача психопрофилактики).

7. Передача психологом-консультантом клиенту элементарных, жизненно необходимых психологических знаний и умений, освоение и правильное употребление которых возможно самим клиентом без специальной психологической подготовки. (Психолого-просветительское информирование клиента.)

8. Изменение мешающих способов поведения

9. Развитие навыков преодоления трудностей

10. Формирование способностей принимать эффективные жизненно важные решения.

11. Углубление самопонимания, самосознания

12. Повышение личностного потенциала

13. Стимулирование процесса самоактуализации.

Этапы процесса психологического консультирования

а) Подготовительный этап консультирования. На данном этапе устанавливается график и очередность консультирования. Консультант по возможности осуществляет сбор информации о будущих клиентах, проводит предварительные беседы с официальными лицами (воспитателями, преподавателями) и людьми из ближайшего окружения клиента.

б) Основной этап консультирования

Основной этап консультирования — это беседа психолога с клиентом. Она представляет собой естественный непрерывный процесс, мягко и тактично контролируемый и направляемый консультантом. В развернутом виде основной этап включает несколько обязательных стадий (фаз), переходящих друг в друга.

Первая фаза — психологическая настройка консультанта. Она начинается задолго до приглашения клиента в кабинет и завершается с первыми словами взаимных приветствий.

Вторая фаза — взаимные приветствия будущих собеседников и их представление друг другу. Необходимо дать клиенту возможность освоиться и осмотреться в помещении в течение одной - трех минут.

Третья фаза — заключение «договора-контракта» между психологом и клиентом. Психолог уясняет первичный запрос и требования клиента к предстоящей консультации, принимает решение о ее проведении либо отказе от консультации и направлении клиента к другому специалисту. Именно в это время формируется либо усиливается позитивная мотивация клиента к предстоящей работе.

Четвертая фаза — так называемая фаза «исповеди». Психолог задает клиенту прямой вопрос примерно следующего содержания: «Расскажите подробно, что Вас ко мне привело?» Опытные консультанты отводят этой стадии не менее двух третей времени основного этапа консультации, но не более часа.

Пятая фаза — фаза активного расспроса клиента и получения дополнительной психологической информации.

Психолог задает ряд целенаправленных вопросов для уточнения психологического диагноза и проверки собственной гипотезы об источнике проблем клиента. Короткие методики выполняются непосредственно в ходе консультирования, более трудоемкие предлагаются в форме «домашнего задания»

Шестая фаза консультирования является решающей по своей значимости и требует от консультанта максимальной мобилизации, собранности, профессионального мастерства. Содержание этой стадии — совместная интерпретация психологических проблем клиента.

Седьмая фаза вытекает из предыдущей и направлена на оптимизацию личностных механизмов саморегуляции и формирование новой модели поведения клиента. В этот период работы полезна детальная проработка наиболее сложных для клиента новых моделей поведения.

Завершает общение с клиентом восьмая фаза, суть которой состоит в оценке эффективности консультации методом совместного обсуждения.

Клиенту предлагается высказать свое мнение о проведенной работе. Психолог дает окончательную оценку успешности консультации. Если в повторной консультации необходимости нет, целесообразно дать клиенту «домашнее задание» в форме конкретной программы действий по улучшению своего состояния и самостоятельному решению назревших проблем. В случае необходимости рекомендуются различные формы социально-психологического тренинга, овладение методиками саморегуляции и прочее. Если же проблему не удалось решить за одну встречу, намечается дата повторной консультации и ее примерная программа. Психологу необходимо убедиться, что клиент расстается с ним в нормальном психическом состоянии.

69. Формы и методы преподавания психологии. Учет преподавателем возрастных особенностей учащихся.

Содержание ответа. Любой думающий педагог в той или иной степени реализует в своей практической работе индивидуальный подход к учащимся. Так, толчком к созданию педагогического метода С.Н. Лысенковой послужили наблюдавшиеся ею различия в скорости усвоения нового материала у разных учащихся, а важнейшей задачей стало найти в обучении резервы времени, чтобы его было достаточно для усвоения программы всеми учащимися, даже самыми слабыми и тугодумами.

Своеобразие индивидуального подхода учителя, ищущего оптимальный метод преподавания, состоит в том, что он эмпирически старается обеспечить благоприятные внешние условия обучения для всех учащихся, предусмотреть чаще всего возникающие у них трудности и вопросы и таким образом не дать проявиться таким качествам, которые могут привести к отставанию, к пробелам в усвоении знаний. Однако эмпирический способ учета индивидуальных особенностей ученика носит ограниченный характер. Он позволяет учащемуся успешно овладевать учебным материалом, но не дает в полной мере развиваться его творческим способностям, его индивидуальности, так как не нацеливает на поиск своих, соответствующих его индивидуальным особенностям универсальных способов деятельности, применяемых в разных условиях и на разном содержании.

Хорошо поставленная методика обучения может привести к нивелированию индивидуальных различий только относительно нижнего порога достижений (т.е. все начинают выполнять действия не хуже, чем это считается сегодня приемлемым). Что же касается верхнего порога, когда встает вопрос о продвижении на более высокий уровень знаний, навыков, умений, то здесь обязательно предполагается сформированность своеобразных способов действий, определяемых индивидуальными особенностями человека. Игнорирование этих способов может явиться тормозом в достижении высоких результатов, в развитии способностей человека. Индивидуальный подход, как указывает Е.А. Климов, может считаться собственно педагогическим принципом (а не просто результатом здравого смысла) лишь тогда, когда учитель задается вопросом о природе индивидуальности: неизменна она или изменчива, и если изменчива, то в каких пределах? Иначе говоря, индивидуальный подход к учащемуся предполагает в своей основе не эмпирический опыт, а глубокие научные знания об индивидуальных особенностях человека.

В отечественной психологической науке индивидуальные особенности человека в течение длительного времени изучаются в связи с учением о типологических свойствах нервной системы. Согласно современным представлениям, свойства нервной системы имеют генотипическую природу и в этом смысле понимаются как неизменные, стабильные характеристики высшей нервной деятельности человека. Но нельзя предполагать какую-то однозначную форму их проявлений в психике и поведении. Каждое свойство нервной системы, как генотипический признак, имеет не одно, а несколько проявлений, образующих широкий, хотя и ограниченный природой самого свойства спектр. Благодаря этому широкому спектру проявлений в каждом отдельном случае могут быть достигнуты наилучшие результаты во взаимоотношении индивида со средой. Б.М. Теплов не раз указывал, что свойства нервной системы не предопределяют никаких фиксированных форм поведения, но образуют почву, на которой одни формы поведения складываются легче, другие труднее. Знание учителем этой почвы, т.е. свойств нервной системы, а также умение выделять их формально-динамические проявления в поведении и деятельности учеников поможет ему найти наиболее адекватные приемы работы с ними и повысить уровень педагогических воздействий на них.

Присущие человеку свойства нервной системы не могут непосредственно влиять на то, что усваивает человек, какие знания и умения становятся его достоянием. Но они оказывают определенное влияние как на процесс усвоения, так и на то, как реализует, использует человек свои знания и умения в деятельности.

Знание природных особенностей учащихся и их проявлений в учебной деятельности позволяет заранее предусмотреть (хотя и не полностью), в каких учебных ситуациях, условиях эти проявления окажутся благоприятными для достижения успеха, а в каких могут препятствовать ему. Это поможет выяснить, какие недостатки и какие положительные черты в учебной деятельности наиболее легко складываются на фоне, например, лабильности, а какие - на фоне инертности нервной системы. Задача учителя состоит в том, чтобы помочь учащемуся найти наиболее подходящий для него индивидуальный стиль деятельности, а не пытаться стандартизировать приемы и способы работы всех учеников, как если бы они все

были «на одно лицо». Так, те приемы и способы работы, которые хороши для лабильного, не следует навязывать инертному, медлительному ученику: он легче примет то, что является положительным в деятельности инертных, которые успешно приспособились к учебному процессу.

70. Интеллект и умственное развитие. Основные понятия, теории, подходы.

Содержание ответа. Интеллект (от латинского слова *intellectus* – разумение, понимание, постижение) в психологической науке рассматривается как «относительно устойчивая структура умственных способностей индивида» (Психологический словарь. П/р А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990).

В психологической науке можно выделить ряд теоретических подходов к трактовке природы интеллекта.

«Тестологический подход». Это название довольно условно, потому что конструирование психодиагностических методик, их использование в практике опирается на определенные представления о закономерностях развития и функционирования психики. Метод тестов был разработан в рамках концепции бихевиоризма. Но затем он получает быстрое и широкое распространение, что было обусловлено прежде всего направленностью тестологии на оперативное решение практических задач. Наиболее распространенными психодиагностическими методиками становятся «тесты интеллекта», предназначенные для измерения возрастного интеллектуального развития человека. Под интеллектом как объектом измерения понимается общая врожденная способность, определяющая успешность выполнения любых задач. Показателем интеллектуального развития выступает коэффициент интеллектуальности IQ, а интеллект, измеряемый с помощью системы тестовых заданий, получает название «тестового» или «психометрического» интеллекта.

Структура психометрического интеллекта исследовалась факторным анализом. Факторные модели интеллекта могут быть одноуровневые и иерархические. Одноуровневые модели предполагают множество первичных независимых интеллектуальных факторов (способностей) (Дж. Гилфорд, Л. Терстоун, Т. Келли). Например, Л. Терстоун выделил 12 независимых факторов, среди которых словесное понимание, пространственный фактор, ассоциативная память, скорость восприятия и т. д. Т. Келли относил к основным интеллектуальным факторам пространственное мышление, вычислительные способности, вербальные способности, память, скорость реакции.

Иерархические модели являются многоуровневыми, объединяя факторы интеллекта разного уровня обобщенности умственных способностей (Ч. Спирмен, Ф. Вернон, П. Хамфрейс, Д. Векслер, Р. Б. Кэттелл). Факторы взаимозависимы: уровень развития общего фактора связан с уровнем развития частных факторов. На вершине модели Ч. Спирмена находится генеральный G-фактор, общая способность. G-фактор определяется как общая «умственная энергия», которой в равной мере наделены люди и которая в той или иной степени влияет на успех выполнения любой деятельности. Далее следуют «групповые факторы интеллекта», представляющие механические, арифметические и вербальные способности. В основании модели находятся S-факторы – специальные способности, специфические для конкретной деятельности. Аналогично модель Д. Векслера включает уровень общего интеллекта, уровень «групповых» факторов – невербального и вербального интеллекта и уровень специфических факторов, соответствующих отдельным субтестам.

Факторные модели не исключают средовых влияний на интеллектуальные параметры. Так, в моделях Д. Векслера, Р. Б. Кэттелла в структуре психометрического интеллекта отражены как врожденные способности, так и приобретенные в ходе социализации знания и интеллектуальные навыки. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные индивидом способности, а невербальный – его природные психофизиологические возможности. Кэттелл выделил факторы «связанного» и «свободного» интеллекта. Фактор «связанного интеллекта» определяется совокупностью приобретенных знаний и навыков и является мерой овладения культурой того общества, к

которому принадлежит индивид. Фактор «свободного» интеллекта, по мнению Кэттелла, абсолютно независим от степени приобщенности к культуре, его уровень определяется развитием третичных зон коры больших полушарий.

Однако отделить в тестовых оценках IQ влияние степени обученности индивида и его врожденных способностей не представляется возможным (А. Анастаси, К. М. Гуревич). Следовательно, ставится под удар основная теоретическая посылка традиционной тестологии. Выход известен психолог Г. Ю. Айзенк видит в необходимости дифференцировать интеллект как фундаментальное свойство и его поведенческие проявления - следствия его природы. С этой целью в структуре интеллекта он различает биологический, психометрический и социальный уровни. Фундаментальным для психологии является генетически детерминированный биологический интеллект, который связан с протеканием нервных процессов. Сущность интеллекта сводится к скоростным характеристикам процесса переработки информации, обусловленным нейрофизиологическими факторами. Основным параметром, отражающим уровень интеллектуального развития, Айзенк рассматривает индивидуальную скорость переработки информации («ментальная скорость»). Психометрический интеллект, который измеряется уровнем IQ, по мнению Айзенка, зависит как от средовых факторов, так и от генотипа, влияние которого является преимущественным. Социальный уровень интеллекта определяется способностью индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества.

Подход Айзенка к объяснению механизмов интеллекта не означал «смену парадигмы» в психологии. Сохраняется представление об IQ как показателе уровня развития психометрического интеллекта, который автор расчленяет на дополнительные компоненты, требующие отдельного измерения: скорость решения, настойчивость в поиске решения, число ошибок. Эти компоненты сопоставляются с физиологическими показателями (характер вызванных потенциалов, время реакции и т. д.).

Подход к интеллекту как системе познавательных процессов, обеспечивающих приобретение, сохранение и использование человеком своих знаний, разрабатывается в когнитивной психологии. Знание в когнитивной психологии трактуется как информированность, а человек рассматривается как активный преобразователь информации.

71. Понятие об организации. Философия и стратегия организации, организационная культура. Социально-психологический климат организации.

Содержание ответа. Современный менеджмент рассматривает организационную культуру как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения и работников на общие цели.

Существует несколько определений организационной (корпоративной) культуры.

• усвоенные и применяемые членами организации ценности и нормы, которые определяют ее поведение;

• атмосфера или социальный климат в организации;

• доминирующая в организации система ценностей и стилей поведения.

Исходя из этих определений под организационной культурой понимаются в основном ценности и нормы, разделяемые большинством членов организации, а также их внешние проявления (организационное поведение). Чаще всего организационная (или корпоративная, что несколько сужает это понятие) культура определяется как совокупность ценностей, обычаев, традиций, норм, верований и предположений, воплощенных в различных сторонах деятельности организации, и которые делают ту или иную организацию уникальной.

Организационная культура выполняет две основные функции:

- внутренней интеграции: осуществляет внутреннюю интеграцию членов организации таким образом, что они знают, как им следует взаимодействовать друг с другом;
- внешней адаптации: помогает организации адаптироваться к внешней среде.

Основные элементы организационной культуры:

- Поведенческие стереотипы: общий язык, используемый членами организации; обычаи и традиции, которых они придерживаются; ритуалы, совершаемые ими в определенных ситуациях.

- Групповые нормы: свойственные группам стандарты и образцы, регламентирующие поведение их членов.

- Провозглашаемые ценности: артикулированные, объявляемые во всеуслышание принципы и ценности, к реализации которых стремится организация или группа («качество продукции», «лидерство на рынке» и т.п.).

Философия организации: наиболее общие политические и идеологические принципы, которыми определяются ее действия по отношению к служащим, клиентам или посредникам.

- Правила игры: правила поведения при работе в организации; традиции и ограничения, которые следует усвоить новичку для того, чтобы стать полноценным членом организации; «заведенный порядок».

- Организационный климат: чувство, определяемое физическим составом группы и характерной манерой взаимодействия членов организации друг с другом, клиентами или иными сторонними лицами.

- Существующий практический опыт: методы и технические приемы, используемые членами группы для достижения определенных целей; способность осуществлять определенные действия, передаваемая из поколения в поколение и не требующая обязательной письменной фиксации.

Аналогично культуре общества в целом, культуру организации нельзя понимать как абсолютно однородную и внутренне неразделимую сущность. Специфика организационной культуры определяется ее носителями: как в обществе есть различные социальные группы, которые могут выражать ценности, в определенной степени, отличающиеся от общей культуры социума, так и в организации существуют отдельные группы.

Организационная культура — заведомо неоднородное явление, так как в любой культуре главенствуют формирующие ее базовые характеристики, указывающие, какие принципы должны преобладать, если возникает конфликт внутри культуры. Это делает возможным наличие отличных от доминирующей культуры систем ценностей. Таким образом, в любой организации потенциально заложено множество субкультур, причем почти любая из них может стать доминирующей, если она поддерживается и используется руководством организации как консолидирующий элемент. Организационная культура сама по себе является определенной субкультурой в рамках культуры социума.

Формирование организационной культуры — это попытка конструктивного влияния на социально-психологическую атмосферу, поведение сотрудников. Формируя в рамках организационной культуры определенные установки, систему ценностей или «модель мира» у персонала организации, можно прогнозировать, планировать и стимулировать желаемое поведение. Однако при этом всегда необходимо учитывать стихийно сложившуюся в данной организации корпоративную культуру. Часто в бизнес-среде руководители пытаются сформировать философию своего предприятия, где декларируют прогрессивные ценности, нормы, и получают не соответствующие своим желаниям и вложениям средств результаты. Происходит это отчасти и потому, что искусственно внедряемые организационные нормы и ценности вступают в конфликт с реально существующими и поэтому активно отвергаются большинством членов организации.

72. Организация работы педагога-психолога в образовательном учреждении (ДОУ и школа).

Содержание ответа. Объектом деятельности педагога-психолога являются участники образовательного процесса администрация, педагоги, дети, их родители. Предметом деятельности - взаимодействие субъектов образовательного процесса в системах: взрослый - взрослый, взрослый-ребенок, ребенок-ребенок, индивид - группа.

Педагог – психолог несет ответственность за психологическое здоровье ребенка в условиях учебно-воспитательного процесса, его полноценное личностное и интеллектуальное развитие на каждом возрастном этапе, формирует способности саморазвитию, профессиональному самоопределению.

Педагог-психолог содействует обеспечению индивидуального подхода к каждому ребенку на основе психолого-педагогического изучения детей, занимается профилактикой и преодолением отклонений в интеллектуальном и личностном развитии ребенка.

Основной вид деятельности педагога-психолога - консультационная работа. В рамках консультационной работы по направлениям психопрофилактика, диагностика, развитие и коррекция решаются следующие задачи:

Психопрофилактическая работа:

- обеспечение психологизации образовательного процесса, повышение психологической культуры, формирование у педагогов, детей, их родителей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе, или в интересах собственного развития, создание условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- обеспечение социопсихологического мониторинга с целью углубленного психолого-педагогического изучения ребенка на протяжении всего периода школьного детства. Знание об индивидуально-психологических особенностях ребенка дает возможность оказать помощь педагогам по реализации в учебно-воспитательном процессе потенциальных возможностей ребенка, самого педагога, родителя, предупредить возможные нарушения в становлении личности и интеллекта. Психодиагностическая работа - углубленное психолого-педагогическое изучение основных причин появления проблем, постановка психологического диагноза.

Развивающая и коррекционная работа - разработка и реализация развивающих и коррекционных программ, составленных на основе результатов психологической диагностики, активное воздействие педагога-психолога на развитие личности и индивидуальности ребенка, на взаимодействие в системах: взрослый – взрослый, взрослый – ребенок, ребенок – ребенок, индивид – группа.

Выбор приоритетных направлений работы, соотношение различных видов работ определяются потребностями образовательного учреждения и количеством штатных и внештатных единиц психологов, которыми оно располагает.

73. Категория общения в психологии. Коммуникативная, перцептивная и интерактивная стороны общения.

Содержание ответа. Общение как реализация общественных и межличностных отношений. Общение и деятельность. Определяющая роль общественных отношений для развития индивидуального сознания. Возникновение межличностных отношений внутри системы общественных отношений. Роль как форма социального поведения личности. Общение и деятельность.

Коммуникативная сторона общения. Специфика коммуникативного процесса между людьми. Средства коммуникаций. Использование различных знаковых систем в коммуникативном процессе. Виды коммуникаций. Речевое общение и его психологические аспекты. Невербальная коммуникация.

Интерактивная сторона общения. Проблема взаимодействия людей в социальной психологии. Подход к взаимодействию в транзактном анализе (Э.Берн). Типы взаимодействия. Решение проблемы взаимодействия в «символическом интеракционизме». Взаимодействие как форма организации совместной деятельности.

Перцептивная сторона общения. Специфика анализа перцептивных процессов в социальной психологии. Роль межличностного восприятия в процессе общения. Механизмы межличностного восприятия (идентификация, рефлексия). Роль эмпатии в этих процессах. Эффекты межличностного восприятия - эффекты «ореола», «первичности», «новизны». Роль

установки при формировании первого впечатления о человеке. Эмоциональная сторона межличностного восприятия. Симпатия, дружба, любовь как различные уровни аттракции. Проблема точности межличностного восприятия. Практические средства повышения точности межличностного восприятия.

74. Понятие социальной группы. Типология групп. Большие группы. Психология массовых движений.

Содержание ответа.

В общественных науках - двойное употребление термина группы: условные группы - произвольное объединение людей по признаку, необходимому в данной системе анализа (социологический подход). С другой стороны под группой также понимают и реально существующее образование, в котором люди объединены общим признаком, и определенным образом осознают свою принадлежность к нему (социально-психологический подход - выполняя различные функции, человек является точкой, в которой пересекается влияние этих групп). Но, чтобы определить, каков вклад каждой из них, который и определит содержание личности - психологический план: социально-психологический - исследование закономерностей поведения и деятельности людей, обусловленная фактом их включения в реальные соц. группы, а фокусом анализа является содержательная характеристика этих групп. Группа - определенная система деятельности. Для обеспечения такого анализа необходимо обратиться к соц. группам, которые выделены по социологическим критериям в каждом плане общества, а потом на этом основании осуществить описание психологических характеристик каждой группы, их значимости для каждого члена при рассмотрении групп как субъекта социальной деятельности можно выделить некоторые черты, свойственные ей как субъекту деятельности: групповые интересы, нормы, цели. Для индивида, входящего в группу, необходимо осознание принадлежности к ней через принятие этих характеристик - факт психологической общности с другими членами группы, что позволяет идентифицироваться с ней. Выделяют следующие параметры групп: состав группы, ее структура, групповые процессы (организующие деятельность группы и рассматривать их в контексте развития группы), групповые нормы и ценности, система санкций (с помощью которой группа возвращает на место своего члена). Другой ракурс - рассматривать группу с точки зрения индивида в группе в качестве ее члена. Понятия - статуса или позиции (место в системе групповой жизни), роль (динамический аспект статуса, определяющийся через функции заданные группой).

Определение, классификация и виды больших социальных групп. Социально-психологические характеристики больших социальных групп типа «толпа»: иррационализм, заражение, подражание, сдвиг в сторону риска. Стихийные группы и массовые социальные движения. Психология социальных классов. Социальный характер. Психологические особенности этнических групп. Психология наций.

75. Тренинг как метод психологического воздействия: принципы, методические средства, групповая динамика.

Содержание ответа. Как способ психологической помощи людям групповой тренинг стал впервые применяться в зарубежной психологии. Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития. При этом автор отмечает, что тренинговые методы могут применяться как в рамках клинической психотерапии при лечении неврозов, алкоголизма и ряда соматических заболеваний, так и в работе с психически здоровыми людьми, имеющими психологические проблемы, в целях оказания им помощи в саморазвитии

Тренинг (от англ. train — тренироваться) — в самом общем значении рассматривается как способ, точнее, совокупность различных приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений. Как один из инструментов психолога он может

применяться в индивидуальной и групповой работе. Но наибольшую популярность этот способ воздействия приобрел в работе с группой.

Группа — одно из центральных понятий социальной психологии. Как объект и предмет изучения она привлекала внимание множества известных ученых и практиков, но наиболее активные исследования этого явления начали осуществляться во второй половине XX века. В этот же период в прикладных и практических областях психологии появилось и стало все активнее использоваться понятие тренинг.

76. Руководство и лидерство: соотношение понятий. Теоретические подходы к описанию лидерства. Авторитет. Стили лидерства.

Содержание ответа. Теории происхождения лидерства. Необходимость разделения понятий "лидер" и "руководитель". Основные направления исследования лидерства и руководства в социальной психологии. Стили руководства и способы его измерения. Функции руководства. Типы социальной власти. Вероятностная модель эффективности руководства.

Основные понятия.

Власть – способность и возможность личности или группы осуществлять свою волю с помощью авторитета, права, насилия и других средств, оказывая направляющее воздействие на деятельность, поведение и жизнь людей в обществе. Власть рассматривают как: 1) характеристика индивида; 2) межперсональная конструкция; 3) ресурс; 4) причинная конструкция. Власть понимается как способность и возможность личности или группы каким-либо желаемым образом и многими способами воздействовать на деятельность, поведение жизнь других людей в самых разных обстоятельствах

Авторитет – влияние индивида (института), обусловленное признанием другими, по их собственной воле, чьего-то права вводить нормы, базирующееся на опыте, профессионализме, знаниях, нравственности, установления либо распоряжаться, рассчитывая на повиновение. Понятие, обозначающее: 1) форму осуществления власти (влияния), основанную на высоко ценимых в обществе качествах, заслугах носителя авторитета или приобретенную на основании утвержденных процедур; 2) источник влияния преимущественно ненасильственными средствами; 3) легитимизированное руководство (управление), т.е. вид власти, основанной на ее добровольном признании правомерной управляемыми.

Лидерство можно определить как социально – психологический феномен, относящийся к динамическим процессам в малой группе, отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе, когда один член группы, организует и направляет других к достижению конкретной общей цели. Доминирование – это господство, преобладание, которое осуществляется и господствует в относительно устойчивых рамках какой-либо социальной системы.

77. Этническая психология: предмет, задачи, роль и значение этнопсихологии на современном этапе.

Содержание ответа. Актуальность этнопсихологических знаний на современном этапе развития общества. Основные тенденции развития этнических общностей. Феномен этнического возрождения (этнический парадокс) и его социально-психологические причины. Роль и возможности этнопсихолога в анализе и решении этнических проблем.

Междисциплинарный характер этнопсихологии. Основные понятия этнопсихологии: «этнос», «культура», «идентичность». Предмет и задачи этнопсихологии. Основные ветви, разделы этнопсихологии. –emic и –etic подходы в этнопсихологии. Психологическая антропология и сравнительно-культурная / кросс-культурная психология – особенности подходов к изучению этнопсихологических явлений. Достоинства и недостатки каждого из подходов. Предмет и задачи психологии межэтнических отношений. Национальный характер. Проблема этноцентризма.

78. Педагогическая оценка: понятие, виды, воздействие на личность учащихся.

Содержание ответа. При многообразии трактовок сущности и роли оценки в психолого-педагогической литературе имеет место понимание предмета оценки, во-первых, как индивидуально-личностных качеств учащегося и, во-вторых, как результатов его учебной деятельности.

Оценка – это определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания и состояния дисциплины. Оценке подлежат устные ответы, письменные, контрольные, практические, графические работы, а так же труд в мастерских, на производстве и пришкольном участке. В ней учитывается правильность ответа по содержанию, его полнота и последовательность, точность формулировок, прочность и сознательность усвоения знаний, их связь с практикой, профессиональная подготовка и качество изделий.

Содержательная оценка - это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения ученика в учении и б) определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, т.к. усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех. Содержательная оценка бывает внешней, когда ее осуществляет учитель или другой ученик, и внутренней, когда ее дает себе сам ученик. Оценочно-контролирующие операции осуществляются на основе эталона.

Условным отражение оценки является отметка, обычно выраженная в баллах.

В отличие от других способов оценивания, отметки учащихся фиксируются в школьной документации - классных журналах, протоколах экзаменов, ведомостях, а также в личной документации учащихся - дневниках, свидетельствах, аттестатах, специально выдаваемых справках.

Экзаменационные ситуационные задачи

ситуация № 1

У Даши пушистые светлые волосы и внимательный взгляд, ямочки на щеках и родимое пятно на левом плече. Даша любит розовый цвет и футболки Hello Kitty. А о чём она мечтает, чего хочет и кого боится, психолог не знает, и не уверена, что сможет узнать - Даша с ней не разговаривает.

И не только с ней. Даша не разговаривает в школе с учителями и одноклассниками, во дворе с соседями, в поликлинике с врачом и медсестрой. Даша разговаривает только дома и только со своей семьёй - с мамой, папой и бабушкой.

Мама не видит проблемы в Дашином молчании. Мама не хочет вести Дашу к врачу. У девочки хорошее здоровье и нормальное развитие. Но школа обеспокоена - уже второй класс, а от Даши до сих пор никто не слышал ни слова, школа тербит маму, мама приводит Дашу к психологу "чтобы в школе отстали".

Даша разговаривала до школы. Она ходила в садик два года перед школой, там была маленькая группа и хорошие воспитатели, и Даша со всеми общалась. Не было проблем и во дворе, и в других местах. Замолчала девочка летом перед школой, и в школе уже не разговаривала. На вопрос, случилось ли что-то в это время в семье или с самой Дашей, мама пожимает плечами: "Ничего не случилось, всё как всегда".

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 2

Действие происходит в центре психологической помощи, где квалифицированные психологи проводят индивидуальную и групповую работу. Рамиль пришёл на консультацию и рассказал о себе следующее:

«Мне 22 года. У меня большие трудности с речью, страх общения с другими людьми, спазмы в гортани, нехватка воздуха. Проблемы начались с раннего возраста. Моя мама - вспыльчивая, властная, раздражительная, своим поведением стремится обратить на себя внимание окружающих, у неё наблюдаются частые аффективные срывы. Отец по характеру очень мягкий, безвольный. Старшая сестра часто подавляла меня, насмеялась над моей застенчивостью, с разрешения матери жестоко наказывала меня за малейшие провинности. У меня такое чувство, что я нежеланный ребенок, и от этого чувства еще больше замыкаюсь.

Впервые почувствовал спазмы в гортани и нехватку воздуха, когда после очередного скандала мать заявила: "Ты проклятье на нашем роду". Сестра часто обрывала меня, когда я пытался возражать, такими словами, как: "Ты - дурак", "Что умного ты можешь сказать". В играх со сверстниками я стремился к лидерству или полу-лидерству, но, приходя домой, опять ощущал подавляющую власть сестры и замыкался в себе. Уже учась в школе, когда отвечал урок, почувствовал страх сказать что-то не так, появились спазмы, стал заикаться. С тех пор эти явления повторялись всякий раз, я пытался вступить в диалог или выступить на публике».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 3

«Я боюсь пауков и разной мелкой живности, не то, чтобы это фобия, скорее неприязнь, отвращение. За собой начала замечать данное обстоятельство в возрасте 7-9 лет, при виде букашек-таракашек, меня охватывал страх, наступало некое оцепенение, а, в следствии, мощный выплеск эмоций в виде слез и криков. Сейчас мне 20, и ситуация не изменилась, мне все так же страшно при виде некоторых видов насекомых, разве что на публике я стараюсь сдерживать свои эмоциональные проявления. Не помню, с какого момента начался отсчет данного страха, но логического объяснения для себя я так и не нашла, не могу понять, с чем это связано, меня ни кусали насекомые, я понимаю, что съесть или нанести серьезные увечья они мне не смогут, и все же это живет со мной.

Помню в детстве, родственница пыталась устранить мою проблему путем «клин клином вышибает», предложила подержать маленького паучка, помнится эксперимент прошел удачно, но, все же, это не исчезло, думаю, данный подход следовало систематизировать и провести в несколько этапов, что было бы эффективнее.

Стоит отметить, что даже, если во сне я вижу паучков или других насекомых, мне становится жутко и неприятно. Моя мама тоже боится пауков.

Я хочу избавиться от этого страха, потому что он доставляет мне дискомфорт. И в дальнейшем хочу избавить от страха маму».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 4

Екатерина (25 лет) два года встречается с молодым человеком (он старше на пару лет). Около трех месяцев назад он предложил ей выйти замуж, она ответила, что ей необходимо подумать. Спустя эти месяцы она так ничего не решила. Они пробовали жить вместе, но часто конфликтовали из-за пустяков, а также быта и общего времяпрепровождения (свободное время он проводил с друзьями или за играми). Они решили, что некоторое время лучше жить, как прежде, отдельно друг от друга. Теперь необходимо принять решение: согласиться на предложение (она его любит) и попытаться заново строить совместный отношения или ничего не измениться и ей стоит отказать ему и разорвать отношения.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 5

Настя, 18 лет. «Я зачастую за собой замечаю неудачливость своего рода. Постоянно что-то да идет не так. Взять, к примеру, мои неудавшиеся отношения с близким для меня по сей день человеком. С самого начала все было идеально, впрочем, как и у всех. Ну, а спустя какое-то время, моя «доблестная» ревность и собственничество начали ставить свои рамки, ограничивающие его в чем-либо. В конечном итоге это надоело ему, и он решил, что будет лучше отдохнуть от отношений. То, что ему хоть месяц, хоть день без меня лучше, чем со мной - это удар хороший. Когда тебе говорят, что от тебя устали, что без тебя весело, когда ты выкрикиваешь о своих чувствах, а тебя игнорируют просто так, когда ты стараешься что-то предложить, а тебя прогоняют. Это мешает мне нормально проводить свои будни. Мысли не дают покоя. Самая настоящая депрессия, думаю. Аппетит утрачен, сон тоже по минимуму, учеба провалилась. Ссоры с родителями, бесспорно, тоже появились, поскольку моя мама всегда чересчур заботится о каждой мелочи, особенно, когда дела касаются моего настроения или проблем.

Я хочу, чтобы мой молодой человек уделял мне больше времени, хотел проводить время вместе так же часто, как хочу этого я».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 6

За помощью к психологу обратилась молодая женщина Лена, и рассказала о своей проблеме следующее:

«Мне 27 лет, я замужем, моему мужу Сергею 29 лет, он работает в компьютерной фирме. Мы женаты уже 5 лет. У меня есть высшее образование по специальности иностранных языков. Я работаю переводчиком в одной фирме. В финансовом плане мы хорошо обеспечены. Мы с мужем целый день работаем, видимся только по вечерам и в выходные дни. Последний год мы очень часто ссоримся по пустякам, он говорит, что я достала его «пилить», что я цепляюсь к нему из-за всякой ерунды. Меня, в свою очередь, выводит из себя его любовь к работе, даже дома он за компьютером, он берёт работу на дом. Сергей приходит домой с работы уставший, подолгу молчит.

Мне обидно, что он мало уделяет мне внимания, ведь я тоже работаю и тоже устаю. Он разбрасывает одежду, не моет посуду за собой, не помогает мне по дому. Мой муж заиклен только на себе, как будто, всё хорошо. Он вечерами сидит за компьютером или смотрит телевизор, а я либо делаю домашние дела, либо читаю. Если я начинаю его

заставлять что-то делать по дому, то сразу наш разговор превращается в ругань. Мне надоедает такое его поведение, временами он меня выводит из себя, я больше не чувствую любви к нему, иногда он мне даже противен из-за своего поведения. Я хочу завести ребёнка, но как мы будем жить, когда родиться малыш, если у нас сейчас в отношениях такой хаос. Я хочу, чтобы всё нормализовалось, но я не знаю, как мне с ним говорить? Как мне себя вести, ведь он ничего не предпринимает».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 7

По натуре я очень ранимый человек и у меня высокое чувство эмпатии. Могу расстроиться из-за пустяка, а, порой, даже не сдержать слез. Иногда близкие люди очень сильно задевают меня, могут сказать что-то обидное и т.д. Адекватной реакцией любого другого человека было бы что-то грубое в ответ, ну или хотя бы какое-то негативное послание в сторону оппонента, но я со своей стороны не могу ничего ответить, не потому, что нечего сказать, или я теряюсь, а потому что я сталкиваюсь с некоторым внутренним барьером. Я боюсь, если я скажу что-то, то я могу обидеть человека, даже, несмотря на то, что человек обидел меня, я продолжаю думать о благополучии другого.

Я осознаю, что нельзя все копить в себе и что это вредно для организма, но не могу «перепрыгнуть» через внутренний барьер. Обиды, которые я коплю, часто выходят наружу, как извержение вулкана, в самые неподходящие моменты. Мне очень бы хотелось разобраться с тем, что сдерживает меня внутри, и научиться высказывать свое мнение людям, которые меня задевают, в нужные моменты.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 8

Мальчик 10 лет, из неполной семьи (проживает с бабушкой, младшей сестрой и матерью). В семье постоянные ссоры между бабушкой и матерью. Мать устраивает свою личную жизнь и не очень интересуется детьми, поэтому ребенка воспитывает бабушка. Ребенок, по оценке преподавателей, груб, агрессивен вербально и физически, плаксив. При беседе с бабушкой выяснено, что ребенок агрессивен со всеми домашними, бьет младшую сестру, плохо спит.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 9

«В какой-то момент я почувствовала вину перед сыном. Читая литературу по аутизму, периодически мне попадались неправильные и ненужные мне книги, про то, что аутизм - это навсегда, или о том, что виновата холодность матери... Я не считала и не считаю, что виновата в болезни сына, но присутствовало чувство того, что я сделала не все, что можно, когда ребенок был младенцем и на втором году жизни, имелась вина за несколько падений сына, которые случились в моем присутствии, и я не успела помочь. Меня это волнует и беспокоит.

Я сравнивала своего ребенка с другими детьми, я требовала от него соответствия, я расстраивалась тому, что он другой, я им недовольна. Был нарушен контакт между нами. И сейчас мне очень тяжело вновь читать сыну книги и рассказывать про природу и птичек. В моем мозгу сидит мысль, что Максим не понимает, что ему не интересно. Сын отверг мои потешки, охладил мой пыл учить его. Оттолкнул, между нами встала стена, он утратил доверие ко мне, я потеряла веру в себя и в свою нужность малышу.

Я чувствую неуверенность и пустоту там, где должно быть понимание и близость».

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 10

Женщина 55 лет, два месяца назад ушла на пенсию, работала инженером в конструкторском бюро. На работе пользовалась уважением сотрудников, к ней часто обращались за помощью как новички, так и опытные, она никому не отказывала в совете и дружеском расположении.

Имеет двух взрослых детей (дочь и сына) у которых есть свои собственные семьи. Она – бабушка трех внуков.

Муж умер два года назад, живет одна.

Описание ситуации. После выхода на пенсию наблюдается пониженное настроение, ощущение пустоты, ненужности в этом мире, неинтересности того, что происходит вокруг, будущее воспринимается в мрачных красках. Усилился страх смерти. Возникло чувство одиночества, которое не зависит от физического присутствия людей. Женщина стала замкнутой, не общается ни с бывшими сотрудниками, ни с друзьями. Общение с внуками и детьми не приносит, как раньше, столько радости.

Часто вспоминает о своем умершем муже.

Забросила свои любимые занятия: шитье, вязание и выращивание домашних растений.

Обратиться к психологу ей посоветовала дочь, которую беспокоит состояние матери.

Черты характера: отзывчивость, доброта, жизнерадостность, общительность, впечатлительность.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 11

Женщина, 31 год.

Замужем.

Разводится с мужем. Думает о том, идти ей на такой ответственный шаг или взвесить все «за» и «против». Развод происходит по причине неудовлетворенности браком, т.к. муж не обеспечивает, все деньги тратятся на игровые автоматы, выпивки, друзья... Она много раз задумывалась над тем, какие у них раньше были отношения: большая взаимная любовь, доверие друг к другу, взаимопонимание и совместное время провождения. И что происходит сейчас? В ней борются два чувства: вернуть то, что было или свести все на «нет». Клиент находится в состоянии беспомощности, удрученности, переживание за судьбу некогда близкого человека.

Она пыталась всеми силами сохранить брак, разговаривала, уговаривали его, чтобы не ходил в подобные заведения. Пыталась организовать совместный семейный отдых, привлечь общих знакомых, друзей.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 12

Женщина 56 лет.

Замужем, педагог по образованию, на пенсии.

Причиной обращения стали плохие отношения с внучкой. Девочке 14 лет. Два года назад маму девочки убили, с папой они находились в разводе. Воспитанием стали заниматься бабушка с дедушкой.

Клиент: «Внучка тяжело переживала смерть мамы, но не отдалялась, а наоборот всегда и везде была с нами, не замыкалась в себе. Сейчас все изменилось. Ухудшились отношения с одноклассниками, пропал интерес к учебе; стала резкой и грубой; все больше замыкается в себе. Попросила перевести в другую школу. Любые разговоры по поводу школы заканчиваются ссорами. Чтобы добиться желаемого результата по делам идет к дедушке, т.к. он не в чем ей не отказывает. На ней нет ни каких обязанностей и дел по дому, но и если даже что-то попросить сделать, сделано не будет».

Запрос: желание выстроить правильные отношения с внучкой.

Эмоциональное состояние клиента: взволнована, расстроена, чувствует свою беспомощность в этой ситуации. Испытывает чувство вины за то, что не смогла правильно выстроить отношения с внучкой.

Пыталась поговорить с внучкой, но результата не получилось. Пыталась некоторое время не контролировать ее поступки, и не поддавалась на ее провокации (поспорить). Пробовала воздействовать через дедушку.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 13

Женщина, 32 года.

Образование – высшее.

Семейное положение – замужем, двое детей (5, 12 лет).

Работает главным экономистом в одном из предприятий города.

Запрос: постоянное нервное напряжение. Стремиться быть хорошей матерью и женой и при этом стремиться к карьерному росту. По словам клиентки, проблема в том, что она иногда бывает неорганизована и не успевает выполнять некоторые из своих обязанностей. Даже шуточные замечания мужа по поводу ее обязанностей воспринимается ею как критика.

Женщина испытывает волнение, тревогу, ее мучает бессонница. Возникающее напряжение она сдерживает в себе, чтобы не вызывать конфликтных ситуаций с мужем, детьми и сотрудниками на работе. Доминирующая эмоция – тревога, связанная с завышенными требованиями к себе. Со слов клиентки она переживает такое состояние довольно длительный срок (около трех месяцев). При этом испытывает чувство вины за то, что не справляется со всеми своими обязанностями.

Женщина видит решение проблемы в правильной организации времени, по ее мнению, ей необходимо научиться правильно его организовывать.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 14

Женщина, 52 года.

Семейное положение – разведена, двое детей: старший – 28 лет, женат, имеет дочку двух лет, живет отдельно; младший – 25 лет, не женат, не работает, учиться в университете, живет с ней.

Проблема двусторонняя, с одной стороны не может найти общих интересов со старшим сыном и его семьей, они практически не общаются, не интересуются ее здоровьем. Во время беседы возникло предположение, что во всем виноват отец, который настраивает их против матери и с которым они очень часто общаются. С другой стороны, младший сын не работает, живет на «маминой шее», постоянные загулы, нет постоянной девушки, нет определенной цели.

Психоэмоциональное состояние: поначалу была слишком перевозбуждена, ее рассказ переходил на крик, потом неожиданно молчала. Под конец беседы женщина заплакала.

Сама пыталась поговорить и со старшим и с младшим сыном, но ни к какому результату это не привело.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 15

Семья: муж – 27 лет, жена – 25 лет. В браке – 2 года. Детей нет. Живут в собственной квартире. Родители мужа живут в этом же городе, родители жены – в другом.

Обращение к психологу поступило от жены. Ситуация, с которой обратилась женщина, состояла в следующем. Каждый приход родителей мужа к ним в дом сопровождался конфликтной ситуацией со свекровью, которая чувствовала себя полноценной хозяйкой в их доме. Начиналось всё с советов жене сливочное масло какой фирмы покупать и заканчивалось указаниями по поводу расстановки мебели в зале. При этом муж в присутствии своей матери занимал её сторону, но стоило ей уйти, как он сразу же говорил жене, что они поступят (в той или иной ситуации) так, как решат сами.

Запрос женщины состоял в желании выработать стратегию поведения в общении с матерью мужа и справиться с возникающим в подобных ситуациях чувством раздражения.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 16

Семья: муж – 28 лет, жена – 26 лет, оба с высшим образованием, работают в частных фирмах. Три года назад в семье родилась девочка, и весь этот период жена находилась в отпуске по уходу за ребёнком. Прошло полгода с того момента как дочка пошла в детский сад.

С запросом к психологу обратилась мать девочки. Причиной явилось ухудшение работоспособности, плохое самочувствие в течение рабочего дня, связанные с непрекращающимся чувством беспокойства по поводу нахождения дочери в детском саду. Чувство тревоги и беспокойства сопровождалось представлением различных негативных ситуаций, которые могут произойти в группе детского сада. Воображение женщины рисовало

картины падений и травм ребёнка из-за невнимательности воспитателей. Однако до периода обращения ничего подобного не случилось.

Запрос клиента. Преодоление чувства беспокойства, тревоги за дочь.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

ситуация № 17

Мужчина 33 года обращается к психологу со следующей ситуацией.

«Я развожусь со своей женой (как выясняется из дальнейшего хода, беседы причиной развода является измена жены). У нас есть сын, ему 7 лет, в этом году он пойдёт в школу. Вопрос развода является уже делом решённым. У меня нет никаких материальных претензий к бывшей (в речи клиента это слово особенно подчёркивается, хотя формально они ещё состоят в браке) жене. Единственное чего я хочу, так это – сын! Я пытался говорить с ней спокойно, говорил, что оставляю ей нашу квартиру, а она должна отказаться от сына. Он не достоин такой матери как она! Я знаю, что суд будет на моей стороне: я уже купил квартиру в хорошем районе, во дворе дома расположена школа, рядом есть спортивная секция – это самые лучшие условия для моего сына, для того, чтобы он был счастлив со мной! А что может дать ему такая мать?!»

Запрос клиента: «Я не хочу, чтобы для моего сына это было травмой. Как мне сделать так, чтобы он захотел жить со мной?!»

Дополнительная информация. В браке живёт 7,5 лет. Имеет высшее образование, работает в престижной консалтинговой фирме (является руководителем одного из отделов), материально обеспечен. Жене 30 лет, имеет высшее образование, работает менеджером по рекламе.

Черты характера клиента. Карьерист, уверен в себе, прагматичный, волевой, настойчивый, целенаправлен.

Проанализируйте проблемную ситуацию, выделите структурные единицы (локус жалобы, запрос, скрытое содержание жалобы) выполните психологический анализ проблемы и сформулируйте терапевтическую задачу, укажите способы психологической помощи.

1. Методические особенности подготовки к итоговому государственному междисциплинарному экзамену

Подготовка к государственному междисциплинарному экзамену включает в себя как повторение на более высоком уровне полученных в процессе профессиональной подготовки блоков и разделов государственной образовательной программы, вынесенных на экзамен, так и углубление, закрепление и самопроверку приобретенных и имеющихся знаний.

Особое внимание следует уделять интеграции знаний из разных дисциплин, то есть собственно междисциплинарности конструируемого ответа. На уровне требований на это указывает тезаурус к определенной теме. Например: описывая социально-психологическую девиацию, обязательно указать в ответе на место и роль средней общеобразовательной школы в регулировании девиантного поведения; характеризуя вопросы развития личности, описать методы изучения последней и т.д. Приветствуется самостоятельное включение материала из другой дисциплины в ответе на конкретный вопрос на госэкзамене.

Междисциплинарность при ответе на вопрос, поставленный в экзаменационном билете, означает, что выпускник должен продемонстрировать свои знания в совокупности учебных дисциплин, что позволит вынести заключение об уровне его подготовленности к самостоятельной практической деятельности.

Целесообразно начать подготовку со структурирования каждой из проблем, что впоследствии станет основой ответа на поставленный в экзаменационном билете вопрос.

Изучение проблемы целесообразно начать с базовой литературы по учебной дисциплине, к которой отнесена данная проблема. Как правило, базовые учебники (учебные пособия), имеющие гриф Министерства образования и науки РФ или рекомендацию Учебно-методического объединения, могут дать общее представление о проблеме, но этих сведений может оказаться недостаточно для исчерпывающего ответа на экзаменационный вопрос.

Поэтому следует, не ограничиваясь базовой учебной литературой, изучить специальные издания, которые дадут возможность более подробно рассмотреть некоторые специфические аспекты изучаемого явления, глубже рассмотреть теоретические и эмпирические методы его исследования, проанализировать накопленный в этом отношении отечественный и зарубежный опыт.

Критерии оценивания результатов освоения образовательной программы по направлению подготовки 37.03.01 – «Психология»

При оценке за государственный экзамен по психологии учитываются критерии, которые приводятся в положении «Фонд оценочных средств для государственной итоговой аттестации бакалавров по направлению подготовки 37.03.01 – Психология»

Также учитывается умение выпускником четко и логично излагать ответ, отвечать на вопросы.

Отметка «отлично» ставится, если:

знания студента отличаются глубиной и содержательностью, им дается полный исчерпывающий ответ, как на основные вопросы билета, так и на дополнительные;

студент свободно владеет научными понятиями;

логично и доказательно раскрывает проблему, предложенную в билете;

ответ не содержит фактических ошибок и характеризуется глубиной, полнотой, уверенностью студента;

ответ иллюстрируется примерами;

студент демонстрирует умение вести научную дискуссию.

Отметка «хорошо» ставится, если:

знания студента имеют достаточный содержательный уровень, однако отличаются слабой структурированностью;

содержание билета раскрывается студентом, однако имеются неточности при ответе на дополнительные вопросы;

в ответе имеют место несущественные фактические ошибки, которые студент способен исправить самостоятельно, благодаря наводящему вопросу;

недостаточно раскрыта проблема по одному из вопросов билета;

недостаточно логично построено изложение вопроса;

ответ прозвучал недостаточно уверенно, студент не свободно владеет материалом.

Отметка «удовлетворительно» ставится, если:

знания студента имеют фрагментарный характер, отличаются поверхностностью и малой содержательностью;

содержание билета раскрыто слабо, имеются неточности при ответе на основные вопросы билета:

программный материал в основном излагается, но допущены фактические ошибки;

студент не может обосновать закономерности и принципы, объяснить факты;

нарушена логика изложения, отсутствует осмысленность представляемого материала;

не отвечает или отвечает неправильно на дополнительный вопрос;

не знает ответа на один из вопросов билета.

Отметка «неудовлетворительно» ставится, если:

обнаружено незнание или непонимание студентом сущностной части сдаваемой дисциплины;

допускаются существенные фактические ошибки, которые студент не может исправить самостоятельно;

на большую часть дополнительных вопросов по содержанию экзамена студент затрудняется дать ответ или не дает верных ответов;

не знает ответ на основной вопрос билета.

На экзамене выпускники получают экзаменационный билет, включающий в себя 2 теоретических вопроса и практическое задание.

Результаты экзамена оцениваются по следующим критериям:

Критерии оценки результатов экзамена

№	Критерии оценки результатов экзамена	Баллы
1	Полнота ответов, свидетельствующая об уровне освоения знаний	от 0 до 50 баллов
2	Способность к решению проблемных вопросов, практических задач, рассмотрению конкретных ситуаций, свидетельствующая об уровне сформированных умений и навыков	от 0 до 20 баллов
3	Работа с основной и дополнительной литературой	от 0 до 5 баллов
4	Работа с основными нормативными документами в сфере профессиональной этики и специальной психологии	от 0 до 5 баллов
5	Уровень знания и освоения психодиагностических методик и принципов составления коррекционных программ	от 0 до 10 баллов
6	Уровень общей культуры, навыков аргументации, научной речи, умения вести дискуссию	от 0 до 10 баллов
	Сумма баллов	100

Шкала соотнесения баллов и оценок

Оценка	Количество баллов
«2» неудовлетворительно	0-60
«3» удовлетворительно	61-73
«4» хорошо	74-90
«5» отлично	91-100

На основании представленных критериев формируется итоговая оценка полноты формирования компетенций (форма оценочного листа представлена в приложении 1).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Лицевая сторона титульного листа

Оценочный лист результатов государственного экзамена

Критерии оценки	Баллы	Общекультурные компетенции: ОК-1, ОК-2, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-9	Общепрофессиональные компетенции: ОПК-1	Профессиональные компетенции				Итого
				Практическая деятельность: ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5	Научно-исследовательская деятельность: ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9	Педагогическая деятельность: ПК-10, ПК-11, ПК-12	Организационно-управленческая деятельность: ПК-13, ПК-14	
Полнота, точность и аргументация ответа на 1-ый вопрос	0-25							
Полнота, точность и аргументация ответа на 2-ой вопрос	0-25							
Способность к решению практических задач	0-20							
Работа с литературой	0-5							
Работа с основными нормативными документами в сфере профессиональной этики и специальной психологии	0-5							
Знание психодиагностических методик и принципов составления коррекционных программ	0-25							
Уровень общей культуры, аргументации, научной речи, умения вести дискуссию	0-10							
сумма	100							

Обратная сторона титульного листа

ОК-1	способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции
ОК-2	способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции
ОК-5	способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия
ОК-6	способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия
ОК-7	способностью к самоорганизации и самообразованию
ОК-9	способностью использовать приёмы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций
ОПК-1	способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учётом основных требований информационной безопасности
ПК-1	способностью реализации стандартных программ, направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, профессиональных рисков в различных видах деятельности
ПК-2	способностью к отбору и применению психодиагностических методик, адекватных целям, ситуации и контингенту респондентов с последующей математико-статистической обработкой данных и их интерпретацией
ПК-3	способностью к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий
ПК-4	способностью к выявлению специфики психического функционирования человека с учётом особенностей возрастных этапов, кризисов развития и факторов риска, его принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам
ПК-5	способностью к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека
ПК-6	способностью к постановке профессиональных задач в области научно-исследовательской и практической деятельности
ПК-7	способностью к участию в проведении психологических исследований на основе применения общепрофессиональных знаний и умений в различных научных и научно-практических областях психологии
ПК-8	способностью к проведению стандартного прикладного исследования в определённой области психологии
ПК-9	способностью к реализации базовых процедур анализа проблем человека, социализации индивида, профессиональной и образовательной деятельности, функционированию людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных заболеваниях
ПК-10	способностью к проектированию, реализации и оценке учебно-воспитательного процесса, образовательной среды при подготовке психологических кадров с учётом современных активных и интерактивных методов обучения и инновационных технологий
ПК-11	способностью к использованию дидактических приёмов при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека
ПК-12	способностью к просветительской деятельности среди населения с целью повышения уровня психологической культуры общества
ПК-13	способностью к проведению работ с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса
ПК-14	способностью к реализации психологических технологий, ориентированных на личностный рост сотрудников организации и охрану здоровья индивидов и групп

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Оценочный лист результатов защиты выпускной квалификационной работы бакалавра

Критерии оценки	Баллы	Общеуниверсальные компетенции: ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9	Общепрофессиональные компетенции: ОПК-1	Профессиональные компетенции				Итого
				Практическая деятельность: ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5	Научно-исследовательская деятельность: ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9	Педагогическая деятельность: ПК-10, ПК-11, ПК-12	Организационно-управленческая деятельность: ПК-13, ПК-14	
Работа с литературными источниками	0-5							
Качество оформления ВКР	0-5							
Обоснованность цели во введении	0-5							
Содержательность и аргументация проведенного теоретического исследования (1-ая глава)	0-10							
Качество эмпирической части (2-ая глава)	0-20							
Проработанность рекомендаций и коррекционных программ	0-15							
Оригинальность и практическая значимость рекомендаций в ВКР	0-5							
Качество доклада	0-5							
Содержание и оформление презентации	0-5							
Ответы на вопросы	0-25							
сумма	100							