



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ДГТУ)**

**ОЛИМПИАДА «Я – МАГИСТР»**

**ДЛЯ ПОСТУПАЮЩИХ В МАГИСТРАТУРУ в 2026 году**

По направлению

44.04.02 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Программа магистратуры

«Психологическое сопровождение образования одаренных детей»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ**

**К ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМУ ЭТАПУ ОЛИМПИАДЫ**

Составитель

кандидат психологических наук,

доцент Короченцева А.В

Председатель методической комиссии:

Короченцева А.В.

## **ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП**

Характер и уровень сложности олимпиадных задач направлены на достижение целей проведения Олимпиады: выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности; стимулирование учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся; развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей; создание необходимых условий для формирования качественного контингента магистрантов, ориентированных на продолжение академической карьеры; формирование системы непрерывного взаимодействия с одаренной и талантливой молодежью; распространение и популяризация научных знаний; привлечение талантливой молодежи, в том числе из зарубежных стран, к обучению в магистратуре.

Задания дифференцированы по сложности и требуют различных временных затрат на верное и полное решение. Задания направлены на выявление интеллектуального потенциала, аналитических способностей и креативности мышления участников и т.п.

Очный этап Олимпиады проводится только в письменной форме. Каждый участник Олимпиады получает бланк с заданием (1 или 2 вариант), содержащий 5 заданий. При выполнении заданий требуется:

1. Теоретический вопрос. Дать полный ответ на теоретический вопрос с указаний фамилий ученых, которые занимались исследованием данной проблемы, описать основные положения теорий, концепций, имеющихся в рамках данной проблемы.

2. Теоретический вопрос. Дать полный ответ на теоретический вопрос с указаний фамилий ученых, которые занимались исследованием данной проблемы, описать основные положения теорий, концепций, имеющихся в рамках данной проблемы.

3. Ситуационная задача. Необходимо проанализировать предложенную ситуацию; сформулировать проблему и ее причины; предложить алгоритм работы, который возможен с участниками ситуации (с указанием методов психолого-педагогической работы).

4. Ситуационная задача. Необходимо проанализировать предложенную ситуацию; сформулировать проблему и ее причины; предложить алгоритм работы, который возможен с участниками ситуации (с указанием методов психолого-педагогической работы).

5. Творческое задание. Необходимо дать содержательный ответ на заданный вопрос, отражающий личностное, индивидуально-окрашенное отношение к профессии педагога-психолога, а также понимание специфики данной профессии.

При подготовке к Олимпиаде следует повторить приведенные ниже темы.

### **ПЕРЕЧЕНЬ ЭЛЕМЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ЗАДАНИЯ ОЛИМПИАДЫ ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОГО ЭТАПА 2025/2026 УЧЕБНОГО ГОДА**

## **Тема 1. Возрастная психология и психологии развития, предмет и задачи Описание раздела.**

История возрастной психологии. Развитие возрастной психологии в России и за рубежом. Основные задачи психологии развития и возрастной психологии с учетом социальных задач. Место психологии развития и возрастной психологии в системе наук о человеке. Основные категории психологии развития и возрастной психологии: филогенез, антропогенез, онтогенез. Характеристика методов исследования в возрастной психологии. Стратегии исследования психического развития ребенка: история и современное состояние. Методы психологии развития и возрастной психологии. Соотношение исследовательских и практических методов. Современное состояние исследований в возрастной психологии.

### **Пример вопроса. Биогенетические и социогенетические концепции психического развития.**

Ответ. Сторонники *биогенетической концепции* развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др.

Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель (1834–1919) и немецкий физиолог И. Мюллер (1801–1958) сформулировали биогенетический закон, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог С. Холл (1846–1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют *теориями рекапитуляции*.

Выдающийся русский физиолог И.П. Павлов (1849–1936) доказал, что существуют приобретенные формы поведения, в основе которых лежат условные рефлексы. Это породило точку зрения о том, что развитие человека сводится к проявлению инстинкта и дрессуре. Немецкий психолог В. Келер (1887–1967), проводя опыты на человекоподобных обезьянах, открыл у них наличие интеллекта. Этот факт лег в основу теории, согласно которой психика в своем развитии проходит три этапа: 1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект.

Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога

3. Фрейда (1856–1939), в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул принцип удовольствия. Он связывал этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний – переживанием удовольствия и связанного с ним действия. Бюлер утверждал, что на первом этапе развития – этапе инстинкта – благодаря удовлетворению инстинктивной потребности наступает так называемое «функциональное удовольствие», являющееся следствием выполнения действия. А на этапе интеллектуального решения задачи возникает состояние, предвосхищающее удовольствие.

В. Келер, изучая развитие ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента, заметил сходство в примитивном применении орудий труда у человека и обезьяны.

Диаметрально противоположного подхода к развитию психики ребенка придерживаются сторонники *социогенетической (социологизаторской) концепции*. Они считают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие – лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов.

Еще в XVII в. английский философ Джон Локк (1632–1704) считал, что ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие. Согласно этой точке зрения наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведения ребенка.

Американский психолог Дж. Б. Уотсон (1878–1958) выдвинул лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!». Он считал, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие есть продукт внешней стимуляции. Следовательно, манипулируя внешними раздражителями, можно «создать» человека любого склада. В исследованиях науки, в которых учитывались экспериментальные результаты, полученные И.П. Павловым, на первый план вышла идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов, был выделен временной параметр этой связи. Это легло в основу *ассоциалистической концепции науки* Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма. Бихевиоризм – это направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. По словам Дж. Уотсона, «все такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воображение или воля, могут быть исключены при описании человеческой деятельности». Поведение человека он отождествлял с поведением животного. Человек, по мнению Уотсона, – это биологическое существо, которое может быть изучено подобно всякому другому животному. Таким образом, в классическом бихевиоризме акцент делается на процессе науки на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Представители необихевиоризма, американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Б. Скиннер (1904–1990) создали концепцию науки, которое получило

название «оперантное обучение». Эта разновидность обучения характеризуется тем, что в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи важную роль играют функции безусловного стимула, т. е. главный акцент делается на значении подкрепления.

Н. Миллер и американский психолог К.Л. Халл (1884–1952) – авторы теории, в которой был дан ответ на вопрос: зависит ли обучение, т. е. установление связи между стимулом и реакцией, от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль.

На основе существующий теорий можно сделать вывод, что в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривается среда, а активность ребенка не учитывается.

## **Тема 2. Возраст и возрастная периодизация психического развития в возрастной психологии**

### **Описание раздела.**

Возраст и возрастная периодизация психического развития в возрастной психологии. Понятие возраста в психологии развития и возрастной психологии. Соотношение биологического, социального и психологического возраста. Психологические характеристики развития в классических и современных периодизациях. Критерии построения возрастных периодизаций, психологические основания возрастных периодизаций.

Младенчество. Общая характеристика младенчества и его роль в психическом развитии в раннем онтогенезе и на протяжении жизни. Особенности общения и социального взаимодействия младенца со взрослым. Понятие комплекса оживления, психологические проявления комплекса оживления. Понятие и проявления госпитализма.

Ранний возраст. Основные достижения психического развития ребенка раннего возраста: развитие речи; развитие предметных и предметноспецифических (орудийных действий); особенности овладения предметным замещением и условия освоения замещающих действий; развитие знаковой функции сознания и овладения знаковыми формами опосредствования. Развитие общения со взрослыми и его роль в развитии речи, социальном развитии. Особенности познавательного развития в раннем возрасте. Психологические новообразования в раннем возрасте, развивающиеся в предметной деятельности.

Дошкольный возраст. Основные психологические достижения и новообразования: развитие идентификации и обособления как механизма общения; развитие рефлексии; развитие знаковой функции сознания. Особенности общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Развитие ребенка в семье. Умственное развитие дошкольника. Практическое овладение языком и речью. Особенности развития словаря и грамматического строя речи. Развитие функций речи. Сенсорное развитие. Сенсорные эталоны и их усвоение дошкольниками. Развитие действий восприятия.

Младший школьный возраст. Основные психологические характеристики и достижения младшего школьника. Социальная ситуация развития младшего

школьника. Соотношение в социальной ситуации развития младшего школьника общения со взрослым (учителем, родителями) и сверстниками в учебном классе. Обучение и воспитание как основное условие психологического развития младших школьников. Учебная деятельность младшего школьника. Предпосылки овладения учебной деятельностью.

Подростковый возраст. Психологическая характеристика и основные достижения подросткового возраста: сензитивность к социальным явлениям; социальная рефлексия на себя и других; потребность к идентификации со сверстниками, формирование основ самосознания и самоопределения как творчества собственной жизни. Социальная ситуация развития. Подросток в семье, школе и в обществе сверстников. Условия развития и социализации подростка в современном мире.

Юность. Психологические достижения возраста: сензитивность к социальным явлениям; социальная рефлексия на себя и других; профессиональная и личностная ориентация на жизненные перспективы в ранней юности; потребность к идентификации с собственным Я, потребность в обособлении и построении автономной среды общения. Детерминанты смысла жизни и ориентация на социальные стереотипы. Социальная ситуация развития в юности. Профессиональные ориентации и предпочтения, выбор профессии и способов получения профессионального образования, устремленность в профессиональную карьеру и возможности ее продуктивного конструирования. Ориентация на создание собственной семьи и автономии от родительской семьи. Учебная и учебно-профессиональная деятельность в юношеском возрасте: структура, особенности и условия психологического сопровождения.

**Пример вопроса. Психическое развитие ребенка в период новорожденности, основные новообразования этого возрастного периода.**

В этот период ребенок умеет различать соленый, горький, сладкий вкус и реагировать на звуковые раздражители. Однако самым важным моментом в его психическом развитии является возникновение слухового и зрительного сосредоточения. *Слуховое сосредоточение* возникает в 2–3 недели. Ребенок замирает и замолкает при резком звуке, например хлопнувшей двери. На третьей-четвертой неделе он уже реагирует на голос человека. Проявляется это следующим образом: он не только замирает, а еще и поворачивает голову в сторону его источника. На третьей-пятой неделе появляется *зрительное сосредоточение*. Это происходит так: ребенок замирает и ненадолго задерживает взгляд на ярком предмете, который попал в его поле зрения.

Таким образом, благодаря развитию слухового и зрительного сосредоточения у ребенка к 5–6 неделям начинает закладываться основа для перехода от ощущений к восприятию. Он уже может воспринимать предмет не по частям, а в целом, проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука. На раздражитель он реагирует следующим образом: замирает и сосредоточивается только на источнике звука или объекте, все остальные реакции в данный момент прекращаются.

Со временем, после приобретения способности узнавать голос ухаживающей за ребенком матери, видеть ее лицо, происходит установление эмоционального контакта с нею. Появляется так называемый «комплекс оживления».

Основные новообразования периода новорожденности.

С первых часов жизни ребенка взрослые являются для него источниками звуковых и слуховых сигналов. Они смотрят на новорожденного, показывают ему разные предметы, разговаривают с ним, активизируя таким образом его ориентировочные реакции.

При наблюдении за рождением и первыми неделями жизни ребенка были получены следующие результаты.

Ребенок начинает свою жизнь с крика, и это считается нормальным. Затем крик становится проявлением негативных эмоций. Новорожденный кричит, когда возникают неприятные ощущения, связанные с потребностью во сне, в пище, тепле, крик является реакцией на мокрые пеленки и т. д. Крик сопровождается мимическими изменениями: сморщиванием лица, покраснением кожи, кроме того, ребенок начинает совершать некоординированные движения.

В первую неделю жизни на лице новорожденного во время сна отмечаются движения, похожие на улыбку. Так как это происходит во сне, исследователи посчитали их спонтанным и рефлекторным сокращением мышц. Также в первую неделю жизни неосознанная улыбка возникает на лице ребенка при высоких звуках и различных звуковых стимулах, но уже к пятой неделе жизни просто человеческий голос не вызывает улыбку, ребенку нужны зрительные стимулы, в частности вид человеческого лица. Реакция на образ и голос взрослого проходит следующим образом: у ребенка возникает торможение общих движений, через 10 секунд на лице появляется выразительная улыбка, которая через 35 секунд исчезает. Так происходит общение со взрослым, которое считается проявлением первой социальной потребности ребенка.

Постепенно, примерно к одному месяцу, у новорожденного вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция: при виде лица матери он останавливает на нем взгляд, протягивает к ней ручки, быстро двигает ножками, издает радостные звуки и начинает улыбаться. Такая реакция называется *комплексом оживления*. Появление комплекса оживления является новообразованием данного периода, считается завершением периода новорожденности и свидетельствует о переходе к младенчеству.

Д.Б. Эльконин писал: «Улыбка на лице ребенка... является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается самостоятельная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения с взрослыми» (Эльконин Д.Б., 1989).

М.И. Лисина считала, что комплекс оживления свидетельствует о появлении потребности ребенка в общении со взрослыми.

Р. Шпитц и Ф. А. Вольф в своих исследованиях доказали, что в возрасте от 2 до 5 месяцев ребенок улыбается любому человеку, а с 4–5 месяцев начинает улыбаться матери и при виде других знакомых лиц. Посредством улыбки между

ребенком и родителями устанавливается положительный эмоциональный контакт, который приводит к привязанности и нежным, теплым отношениям.

Комплекс оживления выходит на первый план, когда в поле зрения ребенка попадает взрослый, – тогда другие потребности теряют свое значение. Ребенок начинает улыбаться и двигаться, желая привлечь внимание взрослых. Такая реакция на близких людей говорит о том, что они являются для ребенка не только необходимым условием для развития, но и его источником. Также установлено, что частое, доброжелательное общение взрослого с ребенком способствует развитию комплекса оживления, а редкое и равнодушное – препятствует, что может привести к задержке психического развития ребенка.

### **Тема 3. Педагогика и педагогическая психология**

Описание раздела.

Объект и предмет педагогической психологий и педагогики. Образование как способ вхождения человека в общество, мир науки и культуры. Теоретические и прикладные задачи педагогической психологий и педагогики. Методологические принципы и методы исследований в педагогической психологий и педагогики. Обучение и развитие. Соотношение понятий «обучение» и «развитие» в отечественной науке и практике образования. Понятие зоны ближайшего развития. Условия влияния обучения и развития. Зарубежные психолого-педагогические теории о закономерностях обучения и воспитания: бихевиоризм (Дж. Уотсон, Б. Скиннер), система М. Монтессори. Отечественные психолого-педагогические теории о закономерностях обучения и воспитания. Культурно - исторический подход к пониманию соотношения обучения и психического развития: Л.С. Выготский и его школа. Понятия «социальная ситуация развития», «психические новообразование». Теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Особенности обучения и развития в дидактических системах Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, Л.В. Занкова.

#### **Пример вопроса. Методы исследования в психологии развития.**

Самое ольшое распространение в психологии развития получили лонгитюдные и срезовые исследования. *Лонгитюдный эксперимент* применяется в том случае, когда есть возможность изучить определенную группу в течение длительного периода времени, например, исследовать развитие памяти, или самооценки, или какого-то другого параметра у детей с пятилетнего возраста до 10 или 15 лет.

Основным недостатком лонгитюдных исследований являются значительные затраты времени, требуемые на их организацию и проведение

*Срезовый эксперимент* используется для той же цели, но позволяет сэкономить время, так как можно одновременно изучать динамику становления определенной функции у детей разного возраста. Однако, так как все дети имеют индивидуальные особенности, эти данные менее точны, чем при лонгитюдном исследовании, хотя большое число испытуемых позволяет получить объективные значения.

**Сравнительный метод** заключается в рассмотрении отдельных механизмов поведения и психологических актов в процессе развития и в сравнении со сходными явлениями у других организмов. Наибольшее распространение этот метод получил в зоопсихологии и в детской психологии. Он получил название «сравнительно-генетический».

Особое место этот метод занимал в психологическом учении Л.С. Выготского, изучая историю высших психических функций, он применил сравнительно-генетический метод к решению вопросов возрастной и общей психологии (в особенности при изучении языка и мышления).

**Комплексный метод** применяется в исследованиях, в которых наряду с психологами, участвуют представители других наук (педагоги, этнографы, социологи, физиологи, медики, дефектологи и др.). Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и закономерности между явлениями разного типа, например, физиологическим, психологическим и социальным развитием личности. При наличии общего объекта такого комплексного исследования, специалисты разных научных областей будут изучать его разными средствами.

**Группу эмпирических методов** составляет набор методов и методик добывания научных фактов, среди которых наиболее распространенными в психологии являются **наблюдение, эксперимент, тесты, беседа, анкетирование, биографический метод**.

**Наблюдение** – это преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения. В возрастной психологии это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних ступенях развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет, и проведение экспериментальной процедуры затруднено. И хотя наблюдение представляется несложным методом, при правильной организации оно дает возможность собрать факты естественного поведения человека.

**Экспериментальные методы**, предполагают активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт. Первые экспериментальные методики были разработаны именно для детей более ста лет назад.

Основное отличие эксперимента от наблюдения состоит в том, что экспериментатор воздействует на исследуемый объект в соответствии с гипотезой исследования. Целенаправленное изменение некоторых условий дает возможность на основе сравнительных наблюдений сделать вывод об их вкладе в характер протекания психического процесса, выделить основные факторы, влияющие на его качество и динамику.

В возрастной психологии успешно применяются оба традиционных вида эксперимента – **естественный и лабораторный**. В зависимости от степени влияния на протекание психических явлений эксперимент делится на констатирующий и формирующий.

Применяется в психологии развития и формирующий эксперимент, который позволяет понять, какой параметр оказывает наибольшее воздействие на

становление того или иного психического процесса или психологического качества. При этом испытуемых всегда разделяют на контрольную и экспериментальную группы, а работа проводится только с экспериментальной группой.

#### **Тема 4. Общая характеристика педагогической и учебной деятельности**

Описание раздела.

Содержание, структура и функции педагогической деятельности, направленность педагогической деятельности как организационно-управленческой. Современные требования к эффективному управлению процессом обучения и образовательным процессом. Стадии профессионального становления личности и деятельности педагога.

Общая характеристика учебной деятельности. Понятия «научение», «учение», «обучение». Сущность и виды научения. Учебная деятельность - специфический вид деятельности по усвоению учебных знаний. Исторические и социальные предпосылки возникновения учебной деятельности. Специфика учебной деятельности и ее предмета. Основные характеристики учебной деятельности, предмета учебной деятельности. Продукт учебной деятельности и ее результат.

**Пример вопроса. Стадии профессионального становления личности и деятельности педагога.**

Ответ. Трудовой этап социализации (и ее важнейшего направления – профессионализации) охватывает период активной профессиональной деятельности человека и включает фазы освоения требований профессии и профессиональной общности (адаптация), утверждения авторской позиции, индивидуальных стремлений и смыслов, творческого потенциала (индивидуализация), органичного соединения социального и индивидуального, максимальных профессиональных достижений (интеграция). Основным институтом социализации выступает трудовой коллектив (Г. М. Андреева, 1988).

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев (2000) рассматривают периоды профессионального становления личности на трудовом этапе социализации. В молодости (19-28 лет) человек познает себя в различных профессиональных ситуациях, осознает свое профессиональное «Я», уточняет критерии оценки себя как профессионала, формирует индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Период кризиса молодости (27-33 года) связан с подведением промежуточных итогов в профессиональной деятельности, ощущением некоторого застоя, потребности в переменах и страха перед ними, стремлением делать карьеру. Выход из этого возрастного кризиса может иметь негативный характер (прекращение профессионального роста, смена работы), ограниченный (упрочение одной из успешных сторон профессионального труда), конструктивный (выход на более высокий профессиональный уровень). Период взрослости (32-42 года) оптимален для профессиональных достижений в избранной области, хотя предполагает серьезные затруднения в овладении новыми видами деятельности. Кризис взрослости (39-45 лет) способствует переформулированию жизненных целей на более реалистичные, устанавливается соответствие между мотивами и возможностями. В период зрелости (44-60 лет) большинство работников достигают

вершины профессиональной карьеры: наступает вторая творческая кульминация, отмечаются максимальные и масштабные достижения. Наконец, кризис зрелости (55-65 лет) связан с переоценкой себя помимо профессиональной роли, разрывом профессиональных связей, поиском новых сфер самореализации. Е. А. Климов (1996) выделяет следующие ступени профессионального генеза личности: оптант – человек, совершающий выбор профессии, адепт – принимающий и осваивающий профессию, адаптант – «вписывающийся» в нормы профессии и качества профессионала, интернал – опытный работник, удовлетворенный своим трудом и полностью соответствующий требованиям профессии, мастер – высококвалифицированный профессионал с индивидуальным творческим стилем, наставник – мастер, имеющий учеников, последователей.

В случае неудовлетворительного прохождения дотрудового этапа профессионализации, а также фазы адаптации на трудовом этапе, профессиональный труд может не приобрести ведущего значения ни на одной из фаз профессионализации. Возможны разнообразные манипулятивные деформации профессиональной деятельности: в связи с неумением или нежеланием выполнять деятельность искажаются все элементы ее структуры – цели, мотивы, действия, контроль, оценка, результат; при этом, однако, они выдаются за неискаженные, соответствующие идеальным требованиям профессионального труда. Причинами манипулятивного прохождения фазы профессиональной адаптации являются деградированное трудовое сознание, недостаточная готовность к профессиональному труду, преобладание узколичных мотивов над профессиональными, нарушение возрастных закономерностей смыслообразования, предполагающих поиск личностного смысла в профессиональной деятельности и ее результатах. В процессе профессионализации возможно «застрение» на фазе адаптации, когда соответствие нормам профессиональной общности (порой корпоративным и неадекватным требованиям профессии) рассматривается как приоритетная задача по сравнению со становлением профессиональной компетентности, индивидуального стиля деятельности, мастерства, реализации истинного смысла профессионального труда.

Л. М. Митина (2004) описала две модели труда учителя, одна из которых характеризует его адаптивное поведение, а другая – профессиональное развитие. Для модели **адаптивного поведения** характерно подчинение профессиональной деятельности социальным требованиям, ожиданиям и нормам, а также подчинения интересов учеников, родителей и других субъектов образовательного процесса исходным интересам учителя. Педагог, руководствуясь, как правило, постулатом экономии сил, пользуется наработанными алгоритмами решения педагогических задач, тяготеет к стереотипным, шаблонным решениям. Педагогу свойственны пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций профессиональной группы, отсутствие стремления к независимости от внешних воздействий, неспособность к гибкому поведению и спонтанности. Динамика профессионального функционирования учителя в русле данной модели проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации. На стадии *профессиональной адаптации* возрастающие требования общества, педагогического коллектива и

профессиональной деятельности вступают в противоречие со сформированными в вузе профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. Стремясь адаптироваться к требованиям профессионального сообщества, молодой педагог ассимилирует чужой опыт, зачастую проявляя некритичность, профессиональное развитие идет замедленными темпами. На стадии *профессионального становления* актуализируется противоречие между необходимостью приспособления к требованиям администрации, а также профессионального сообщества в целом, и выработанным у педагога индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками». На стадии *профессиональной стагнации* учитель приспосабливает свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды, эксплуатирует достижения прошлого, стереотипы работы, канонизирует собственный опыт. Проявляется невосприимчивость к новому, возникают признаки «истощения» и «выгорания». Основные психологические характеристики стадии стагнации – жесткое профессионально-ролевое поведение, профессиональные деформации личности, утрата здоровья. В результате профессиональной стагнации, как отмечают Э. Ф. Зеер, Э. Э Сыманюк (2005), зачастую возникает некомпетентность специалиста: застревание на одном уровне осуществления профессиональной деятельности должно иметь результатом переход на новый уровень (развитие) или деградацию, разрушение деятельности.

## **Блок 5. Психология одаренности**

### **Описание раздела.**

Понятие одаренности. Виды одаренности: коммуникативная, лидерская, музыкальная математическая и т.д. Общая и специальная одаренность. Отечественные и зарубежные концепции одаренности (Д. Гарднер, Е. Торренс, А.М. Матюшкин, В. Стернберг, С. Лейтес, А. Танненбаум, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Шадриков). Методы диагностики одаренности. Основные тесты изучения интеллекта в разном возрасте.

### **Пример вопроса. Виды одаренности.**

Дифференциация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации.

Современные концепции одаренности выделяют разные стороны и даже виды интеллекта, соответственно различая виды одаренности. Так, например, Г. Гарднером были описаны особенности проявлений и примеры кинестетической, пространственной, логико-математической, музыкальной, лингвистической и социальной одаренности, а в Мюнхенском исследовании продемонстрирована независимость когнитивных факторов одаренности: интеллекта, креативности, социальной компетентности, музыкальных и сенсомоторных способностей 4.

В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект.

Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или О проведении заключительного этапа олимпиады «Я – магистр» для поступающих в магистратуру в 2026 году – 07

иных видах деятельности. Анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека.

Среди критериев выделения видов одаренности можно выделить следующие:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности.
3. Форма проявлений.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

По критерию вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации. К основным видам деятельности относятся практическая, теоретическая (познавательная), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сфера психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

Соответственно, могут быть выделены следующие виды одаренности.

В практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность. В познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов. В художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность. В коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность. И, наконец, в духовно-ценностной деятельности мы отмечаем одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, служение людям.

По критерию “степень сформированности одаренности” можно дифференцировать: актуальную и потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, а о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок - это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Потенциальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной О проведении заключительного этапа олимпиады «Я – магистр» для поступающих в магистратуру в 2026 году – 07

недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков, предпосылок. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию “форма проявления” можно говорить о: явной и скрытой одаренности.

Явная одаренность проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы “сама по себе”), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удается сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить “зону ближайшего развития” и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким “перспективным ребенком”. Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

Скрытая одаренность проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, в замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу “неперспективных” и лишить помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Нередко в “гадком утенке” никто не видит будущего прекрасного лебедя. Вместе с тем известны многочисленные примеры, когда именно такие “неперспективные дети” добиваются высочайших результатов.

По критерию “широта проявлений в различных видах деятельности” можно выделить: общую (или умственную) и специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности. Общая одаренность определяет, соответственно, уровень понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и т.д.).

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности (показателей эффективности познавательных процессов, саморегуляции и т.д.) проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

По критерию “особенности возрастного развития” можно дифференцировать: раннюю и позднюю одаренность. Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие, раннее обнаружение дарований (феномен “возрастной одаренности”) далеко не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности. Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название “вундеркиндов”. Вундеркинд (буквально - “чудесный ребенок”) - это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности - в музыке, рисовании, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2-3-х лет освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию. Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных процессов (блестящая память, редкостная наблюдательность, необычная сообразительность и т.п.).

### **Ситуационная задача. Пример 1.**

Директор обратился с запросом к педагогу-психологу со следующей ситуацией:

«Это был обычный вторник. Утро было солнечное, за окном падал снег, Иван как всегда собирался в школы. Да, сегодня вторник, мысленно прокрутив расписание занятий в голове Ивана охватила дрожь. Литература — предвестник бед.

В последние времена — литература — звучала как приговор для всего класса. Литература, еще раз проговорил он и отправился в школу... Зайдя в класс он поздоровался с учителем. В ответ, молчание. Прозвенел звонок и все замерло. Тишина, от которой звенело в ушах. Наверное, это ощущение я запомню на всю жизнь, подумал Иван.

- Здравствуйте. Открываем тетради и пиши «Мой Гоголь». Жду от Вас сегодня красноречивых повествований о Гоголе. Что нравится в его творчестве? В ее голосе прозвучало безапелляционность и жесткость, впрочем как всегда.

Меня это возмутило до глубины души.

- А, если ничего не нравится в Гоголе? Проговорил Иван.

Глаза Марину Эдуардовны округлились, казалось, что она может убить только одним взглядом. Ее раздражение нарастало с каждой секундой. Вдруг, на ее тонких губах появилась улыбка. Как приятно было смотреть на новую, радостную, счастливую Марину Эдуардовну. Как вдруг дикий крик.

- Как это не нравится?!

- Ну, как то так, ответит Иван.

- Значит, два.»

1. Сформулируйте проблему и ее причины.

2. Какой алгоритм работы возможен с участниками ситуации (с указанием методов психолого-педагогической работы)?

Ответы на вопросы.

1. Видимо, учитель по литературе очень требовательный и часто придерживается авторитарного (приказного) стиля обучения. Ученики при этом пытаются «вырваться на свободу» своими действиями, словами.

2. Нужно поговорить с учителем, чтобы не сильно давил на учеников, особенно на Ивана, поскольку он очень чувствительный. Так же при беседе с Иваном сказать, что учительница его уважает и не желает ему зла, но нужно выполнять требования учителя (и желательно молча, не высказывая свое нежелание учиться).

### **Ситуационная задача. Пример 2.**

Родители обратились к педагогу-психологу в дошкольном учреждении: «Светлана – первоклассница. Родители переживают по поводу ее погруженности в игровую деятельность. Они ограничивают время ее игр, объясняя «Теперь ты ученица, надо делать уроки», или запрещают носить в школу игрушки. Светлана очень огорчается по этому поводу и при первом удобном случае – хватается за любимые игрушки. Часто девочка рассаживает их рядами и имитирует учебную деятельность в классе. Она дает куклам задания, а затем передвигаясь по воображаемому классу помогает куклам выполнять ее поручения».

1. Сформулируйте проблему и ее причины.

2. Какой алгоритм работы возможен с участниками ситуации (с указанием методов психолого-педагогической работы)?

Ответы на вопросы.

1. Переход от игровой к учебной деятельности здесь имеет постепенный, а не резкий характер. Для Светы пока остается ведущей игровая деятельность (которая была в детском саду), а учебная – второстепенной (которая преобладает в школе).

2. Нужно провести беседу с родителями Светы и успокоить их, что возможно со временем, уже во 2-ом классе девочка отставит игровую деятельность на второй план, а на первый план поставит учебную деятельность (подготовка уроков, получение хороших отметок), поскольку ее психика уже созреет («повзрослеет»). Хотя интересен здесь выход из проблемы – девочка соединила игру и обучение и стала учителем для кукол (возможно, при этом она формирует в себе педагогические умения для будущей профессии учителя). Возможно, здесь девочку не надо трогать психологическим воздействием.

### **Творческое задание. Пример 1.**

Дать содержательный ответ на вопрос: Почему, по каким причинам я выбрал профессию педагога-психолога?

Ответ.

Мы часто задаемся вопросом, почему мы выбрали ту или иную профессию. Почему именно профессия - психолог? Конечно, здесь есть о чем поразмышлять, но, в общем, ответ на этот вопрос очень прост. Если взрослого человека просят ответить на вопрос «Кто Вы?», то, как правило, сначала он называет имя и профессию, а уж потом говорит о возрасте, национальности, религиозных убеждениях... Представление о себе как о носителе определенной профессии - неотъемлемый компонент представлений большинства взрослых людей о самих себе. И чем более любима работа, тем более слиты эти представления. Со временем человек уже не мыслит себя вне связи со своей профессией. И если он по каким-то причинам не может продолжать заниматься своим любимым делом - это превращается для него в настоящую жизненную трагедию. Если исходить из этой позиции, мною выбрано любимое дело, которым мне интересно заниматься. Профессия психолога в первую очередь способ самовыражения. Каждое занятие приносит чувство собственной значимости и удовлетворенности от выполненной работы; это и есть способ самопознания. Сложнее ответить на другой вопрос: «Смогу ли достойно выполнять миссию психолога, смогу ли помогать людям?»

### **Творческое задание. Пример 2.**

Дать содержательный ответ на вопрос: В чем заключаются достоинства и недостатки профессии педагога-психолога?

К основным достоинствам профессии относят: навык разбираться в людях, понимать их лучше, чем они себя сами; общаться с любым собеседником без стеснения, видеть, когда тот говорит правду, а когда лжет; оказывая помощь человеку, наблюдать положительные изменения в его жизни, раскрытие способностей, свободу от, казалось, неразрешимых проблем; широкий спектр областей для применения своих сил; Возможность организовать свое дело.

К недостаткам или сложностям в этой профессии можно отнести: постоянное общение с людьми, хотя для многих это скорее даже плюс, чем минус; большое количество негативных новостей, которые при сложностях построения личных границ могут отражаться на собственных мыслях и чувствах. Высокая эмоциональная нагрузка в связи с переживанием проблем пациентов и вследствие этого риск эмоционального выгорания. Могут также возникать и некоторые трудности в принятии противоположного мировоззрения пациента.

Литература для подготовки

#### **Основная литература**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. — Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. — М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. — 384 с.

2. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособие. - М.: Аспект Пресс, 2005. - 460 с.
3. Психология одаренности : учебник / И. В. Абакумова, А. К. Белоусова, Е. А. Суроедова [и др.] ; под ред. И. В. Абакумовой, А. К. Белоусовой, Е. А. Суроедовы. — Москва : Русайнс, 2023. — 271 с.
4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. М., 2001.
5. Психология развития. / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. - М: ЧеРо, 2005. - 524 с.
6. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М. 2006.
8. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. - Спб: Питер, 2007.

### **Дополнительная литература**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развитие человека. М., 2007.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
3. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 512 с.
5. Зейгарник Б.В. Теория личности в зарубежной психологии. М., 1982.
6. Крайг Г. Психология развития. М., 2007.
7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология Полный жизненный цикл развития человека. М., 2008.
8. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб. пособие. М., 2006.
9. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000. С. 7-21.
11. Психология и педагогика: учебник для вузов. М., 2010.
12. Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю.И.Фролов. М., 1997.
13. индивидуальных различий: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1998.
14. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Ред.-сост. к.психол.н., Г.В.Бурменская / Изд.2-е. - М., 2005.
15. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. Под ред. Бурменской Г.В. Изд.: МПСИ, 2005 (или более поздние издания).
16. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). - М.: «Гардарики», 2004.
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М., 1997.
18. Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб., 1996.
19. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.
20. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. - 3-е изд. - М.: Московский О проведении заключительного этапа олимпиады «Я – магистр» для поступающих в магистратуру в 2026 году – 07

- психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 352 с.
21. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - 4 изд., перераб. и доп. - СПб.: изд-во «Питер», 2004. - 208 с.
22. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе. Структура, диагностика, формирование. - СПб.: Речь, 2007. 123 с.
23. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб., Питер, 2005 - 940 с.
24. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М., 2002.
25. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана - СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. - 368 с.
26. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений - М.: Изд. Центр «Академ», 2000. - 184 с.
27. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб, 2001. - 688 с.
28. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. -СПб.: Речь, 2005. - 373 с.
29. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. Пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.
30. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика. Учебное пособие. - М., 2007.
31. Введение в психологический анализ учебно-воспитательного процесса. Хрестоматия. - М.: АНО «Психологическая электронная библиотека»., 2008, - 333с.
32. Педагогическая психология. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов.- М.: МГППУ, 2004.
33. Профессиональный стандарт педагога. МОН РФ. М., 2013
34. Психолого-педагогические основы современных отечественных дидактических систем. Хрестоматия. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека»., 2008, - 360 с.
35. Теория и практика современных зарубежных образовательных систем. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека»., 2008, - 304 с.
36. Конвенция о правах ребенка (резолюция 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года) [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon)
37. Исаева Н.И. Профессиональная культура психолога образования. - Москва : МИГУ ; Белгород : БелГУ, 2002. - 235 с.
38. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. - Москва : АРКТИ, 2005. - 336 с.
39. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

## Приложение 4

### Заключительный этап олимпиады «Я – магистр» для поступающих в магистратуру в 2026 году

Олимпиада по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, программа магистратуры психологическое сопровождение образования одаренных детей

#### Критерии проверки.

Заключительный этап Олимпиады по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, программа магистратуры психологическое сопровождение образования одаренных детей включает в себя 4 задания разного типа. Каждое задание оценивается от 0 до 30 баллов. Наибольшая итоговая сумма баллов, которой могут быть оценены ответы на все вопросы олимпиадного варианта при условии отсутствия в них ошибок, неправильных, неполных или неточных ответов, равна 100. Неверные ответы оцениваются в 0 баллов. Возможен частичный зачёт баллов за неполный ответ на задание. Под неполным понимается ответ, содержащий правильные но не полные ответы на вопросы заданий. В таком случае присуждается только часть баллов за правильные ответы задания, соответствующая доле от максимально возможного балла. Подсчёт итоговой оценки за задание осуществляется путём суммирования баллов, выставленных за каждый из вопросов.

#### Критерии оценки олимпиадных заданий:

Тип задания	Количество заданий в варианте	Критерий оценивания	Максимальное количество баллов за задание
Вопрос 1-2. Теоретический вопрос	2	1.Полнота ответа 2.Представленность в ответе фамилий ученых, занимающихся исследованием данной проблемы. 3.Содержательный и смысловой компонент ответа (на сколько студент проанализировал, осмыслил и обобщил информацию).	25+25
Вопрос 3-4. Ситуационная задача	2	1. Правильность формулировки проблемы и причин которые лежат в ее основе, 2. Полнота описания содержания проблемы и ее причин; 3.Правильность алгоритма работы с участниками ситуации 4.Правильность выбора предложенных методов психолого-педагогической	20+20

		работы.	
Вопрос 5. Творческое задание	1	1. Содержательная составляющая ответа, на сколько полно отражена суть; 2. Степень личностного отношения к профессии педагог-психолог; 3. Значимость данного профессионального пути для студента.	10