

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МУРМАНСКИЙ АРКТИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «МАГУ»)

**Методические рекомендации к написанию курсовых работ
обучающимися очной и заочной форм обучения,
обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование**

Составители:

Ю.А. Афонькина, канд. психол. наук, доцент,
зав. кафедрой ПиКП,

Т.В. Кузьмичева, докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры ПиКП,
директор ППИ

Мурманск

2022

1. Общие положения.

Курсовая работа является составной частью образовательного процесса и одним из видов научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Основной целью написания курсовой работы выступает освоение компетенций в области научно-исследовательской деятельности по определенной дисциплине в соответствии с рабочим учебным планом.

Написание курсовых работ способствует решению ряда задач их подготовки в системе высшего образования по программам бакалавриата:

- формирование у обучающихся исследовательских компетенций, мотивации к исследовательской деятельности;
- обеспечение применения полученных знаний, умений и владений по дисциплинам РУП;
- развитие профессиональной мотивации,
- развитие профессионально - творческих способностей студентов,
- формирование навыков самостоятельной работы.

Обучающемуся предоставляется право выбора темы курсовой работы из перечня примерной тематики курсовых работ, утвержденных кафедрой ПиКП, или самостоятельного определения проблематики исследования по согласованию с научным руководителем

Тема исследования, составление плана работы, обсуждение научно-методических подходов, проектирование эмпирического исследования, список литературы согласуется с научным руководителем.

Процесс выполнения курсовой работы включает несколько этапов.

I – подготовительный, II – проведение исследования, III – оформление работы, IV – заключительный.

Подготовительный этап включает выбор темы, подбора первоисточников и их научный анализ, проектирование эмпирического исследования, составление плана работы.

При выборе темы исследования необходимо соблюдать следующие требования:

- учет актуальных направлений современной науки и практики образования лиц с ОВЗ;

- ориентация на приоритетные тенденции развития образования, определенные нормативно-правовой базой;

- учет региональной специфики развития образования лиц с ОВЗ;

- учет интересов обучающихся в области научно-исследовательской деятельности.

На втором этапе обучающиеся систематизируют и обобщают научную и методическую литературу по проблеме исследования, проводят эмпирическое исследование.

Третий этап предполагает анализ и интерпретацию полученных эмпирических данных, написание текста работы, внесение изменений с учетом замечаний научного руководителя.

Четвертый этап – заключительный. Обучающийся оформляет курсовую работу в соответствии с требованиями. Организуется защита курсовой работы.

2. Характеристики исследования, выполняемые в рамках курсовой работы.

Курсовая работа имеет практико-ориентированный характер, направлена на изучение обучающимся тех вопросов, которые важны для осуществления им практической деятельности. Исследование осуществляется на основе теоретико-методологических подходов, сложившихся в конкретной области научного знания.

К компонентам исследования, которые должны быть представлены в курсовой работе, относятся: актуальность, проблема исследования, объект

и предмет исследования, цель, задачи, гипотеза, теоретическая основа, выборка, база, методы и этапы исследования.

Все компоненты исследования должны быть взаимосвязаны между собой.

Актуальность исследования отвечает на вопрос: почему данную проблему в настоящее время нужно изучать? Актуальность исследования указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики образования лиц с ОВЗ.

Определяя **объект** исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается?

Предмет обозначает определенный аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, функции объекта рассматриваются в исследовании.

Так, например, в курсовой работе по теме: «Региональная модель помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» объект – особенности функционирования комплексной системы социально-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями и удовлетворения их особых потребностей в рамках Кольского региона, а предмет – процесс разработки модели комплексной помощи детям с ограниченными возможностями, ее апробация и последующее совершенствование.

В курсовой работе по специальной психологии по теме: «Особенности поведенческих ориентаций подростков с умственной отсталостью в этнической среде» объект может быть сформулирован следующим образом: поведенческие ориентации обучающихся 13-14 лет с нарушениями интеллекта, а предмет – особенности понимания оценки общекультурных и этноспецифических норм поведения обучающихся 13-16 лет с умственной отсталостью.

Решить проблему исследования помогает четко обозначенная цель исследования.

Цель – предполагаемый исследователем результат работы.

Например, из вышеобозначенной темы в области специальной педагогики: «Региональная модель помощи детям с ограниченными возможностями здоровья», цель исследования заключается в изучении особенностей функционирования региональной модели помощи детям с ОВЗ, а также в обосновании, разработке и апробации модели оказания специальной помощи детям с ограниченными возможностями, направленной на удовлетворение особых потребностей детей с учетом региональных особенностей Кольского Заполярья.

Цель исследования курсовой работы по специальной психологии по теме: «Особенности поведенческих ориентаций подростков с умственной отсталостью в этнической среде» может быть сформулирована следующим образом: изучить особенности нравственно-поведенческих ориентаций у подростков 13-14 лет с умственной отсталостью в условиях полиэтнической среды.

Реализация поставленной цели происходит благодаря решению ряда частных исследовательских задач, например:

1. Систематизировать и обобщить данные исследований по проблеме развития личности подростка, представленные в научной и научно-методической литературе.

2. Выявить особенности понимания общекультурных норм поведения подростками 13-14 лет с умственной отсталостью в полиэтнической среде.

3. Разработать рекомендации по развитию понимания общекультурных норм поведения подростками 13-14 лет с умственной отсталостью с учетом особенностей полиэтнической среды.

Гипотеза – это научно обоснованное предположение о разрешении проблемы.

Теоретическая основа исследования - эта система научных положений, научных теорий, методологических принципов и подходов, на основе которых выдвигалась гипотеза исследования и проводился анализ теоретических и эмпирических результатов исследования.

Одним из компонентов курсовой работы являются **методы** исследования. Далее остановимся на методах исследования:

1. Наблюдение.

Наблюдение является одним из наиболее часто используемых в психологии исследовательских методов. Наблюдение может применяться в качестве самостоятельного метода, но обычно оно органически включается в состав других методов исследования, таких, как беседа, изучение продуктов деятельности, различные типы эксперимента и т.д.

Наблюдением называется целенаправленное, организованное восприятие и регистрация поведения объекта наряду с самонаблюдением является старейшим психологическим методом. Как научный эмпирический метод наблюдение различают *несистематическое* и *систематическое* наблюдение.

Несистематическое наблюдение проводится в ходе полевого исследования и широко применяется в этнопсихологии, психологии развития, социальной психологии. Для исследователя, проводящего несистематическое наблюдение, важны не фиксация причинных зависимостей и строгое описание явления, а создание некоторой обобщенной картины поведения индивида либо группы в определенных условиях.

Систематическое наблюдение проводится по определенному плану. Исследователь выделяет регистрируемые особенности поведения (переменные) и классифицирует условия внешней среды. План систематического наблюдения соответствует схеме квазиэксперимента или корреляционного исследования (о них речь пойдет далее).

Различают «сплошное» и выборочное наблюдение. В первом случае исследователь (или группа исследователей) фиксирует все особенности поведения, доступные для максимально подробного наблюдения. Во втором случае он обращает внимание лишь на определенные параметры поведения или типы поведенческих актов, например, фиксирует только частоту проявления агрессии либо время взаимодействия матери и ребенка в течение дня и т.п.

Наблюдение может проводиться непосредственно либо с использованием наблюдательных приборов и средств фиксации результатов. К числу их относятся: аудио-, фото- и видеоаппаратура, особые карты наблюдения и т.д.

Фиксация результатов наблюдения может производиться в процессе наблюдения либо отсрочено. В последнем случае возрастает значение памяти наблюдателя, «страдает» полнота и надежность регистрации поведения, а, следовательно, и достоверность полученных результатов. Особое значение имеет проблема наблюдателя. Поведение человека или группы людей изменяется, если они знают, что за ними наблюдают со стороны. Этот эффект возрастает, если наблюдатель неизвестен группе или индивиду, значим и может компетентно оценить поведение.

Процедура исследования методом наблюдения состоит из следующих этапов: 1) определяется предмет наблюдения (поведение), объект (отдельные индивиды или группа), ситуации; 2) выбирается способ наблюдения и регистрации данных; 3) строится план наблюдения (ситуации - объект - время); 4) выбирается метод обработки результатов; 5) проводится обработка и интерпретация полученной информации.

Предметом наблюдения могут являться различные особенности вербального и невербального поведения. Исследователь может наблюдать: 1) речевые акты (содержание, последовательность, частоту, продолжительность, интенсивность и т.д.); 2) выразительные движения,

экспрессию лица, глаз, тела и др.; 3) движения (перемещения и неподвижные состояния людей, дистанцию между ними, скорость и направление движений и пр.); 4) физические воздействия (касания, толчки, удары, усилия, передачи и т.д.).

Главная проблема регистрации результатов наблюдения - категоризация поведенческих актов и параметров наблюдения. Помимо этого, наблюдатель должен уметь точно устанавливать отличие по поведенческому акту одной категории от другой.

Цель наблюдения определяется общими задачами и гипотезами исследования. Эта цель, в свою очередь, определяет используемый тип наблюдения, т.е. будет ли оно непрерывным или дискретным, фронтальным или выборочным и т.п.

Конкретизацией цели наблюдения являются также регистрируемые исследователем показатели. Например, в качестве показателей, характеризующих возрастные и индивидуальные особенности мотивации учащихся на уроках, могут выступать: особенности вопросов на уроках к учителю (по отношению к содержанию изучаемого или, напротив, по отношению к формальным моментам учебной работы; по отношению к закономерностям, причинным связям, сущности изучаемых явлений или, напротив, лишь по отношению к общественной значимости и практическому использованию получаемых знаний и т.д.); характер ответов учащихся (по собственному желанию или, напротив, только по инициативе учителя; содержательные или только формальные и т.д.); общий уровень и избирательность познавательной активности на различных уроках; степень самостоятельности учащихся в постановке учебных целей и задач; отношение к подсказке; отношение к высоким и низким оценкам; количество отвлечений на уроках; характер перехода от урока к перемене и от перемены к уроку и т.д.

Иногда в качестве показателей мотивации обучающихся используют различные наблюдаемые эмоциональные реакции (восклицания,

интонационная выразительность речи при ответах, адекватность эмоциональных переживаний в ответ на эмоциональный учебный материал и т.д.), а также особенности мимики и жестикуляции.

В процессе первоначальных наблюдений лучше использовать не составленные заранее протоколы, а развернутые и более или менее упорядоченные дневниковые записи. По мере систематизации этих записей можно выработать вполне адекватную задачам исследования и в то же время более лаконичную и строгую форму протокольных записей.

Результаты наблюдений обычно систематизируются в виде индивидуальных (или групповых) характеристик. Такие характеристики представляют собой развернутые описания наиболее существенных особенностей предмета исследования. Тем самым результаты наблюдений являются одновременно исходным материалом для последующего психологического анализа. Переход от данных наблюдения к объяснению наблюдаемого, являющийся выражением более общих законов познания, свойственен и другим неэкспериментальным (клиническим) методам: анкетированию, беседе и изучению продуктов деятельности.

2. Анкетирование.

Анкетирование, как и наблюдение, является одним из наиболее распространенных исследовательских методов в психолого-педагогической науке. Существуют три основных типа анкет:

1) анкеты, составленные из прямых вопросов и направленные на выявление осознаваемых качеств испытуемых. Например, в анкете, направленной на выявление эмоционального отношения обучающемуся к своему возрасту, использован такой вопрос: "Предпочитаете стать взрослым теперь же, сразу, или хотите остаться ребенком и почему?".

2) анкеты селективного типа, где испытуемым на каждый вопрос анкеты предлагается несколько готовых ответов; задачей испытуемых является выбор наиболее подходящего ответа. Например, для определения отношения обучающегося к различным учебным предметам

можно использовать такой вопрос: "Какой из учебных предметов - самый интересный?". А в качестве возможных ответов можно предложить перечень учебных предметов: "алгебра", "химия", "география", физика" и т.д.

3) анкеты – шкалы: при ответе на вопросы испытуемый должен не просто выбрать наиболее правильный из готовых ответов, а прошкалировать (оценить в баллах) правильность из предложенных ответов. Так, например, вместо ответов "да" или "нет" испытуемым можно предложить пятибалльную шкалу ответов: 5 - уверено да; 4 - больше да, чем нет; 3 - не уверен, не знаю; 2 - больше нет, чем да; 1 - уверено нет.

Бесспорным достоинством метода анкетирования является быстрое получение массового материала, что позволяет проследить ряд общих изменений в зависимости от характера учебно-воспитательного процесса и т.п. Недостатком метода анкетирования является то, что он позволяет вскрывать, как правило, только самый верхний слой факторов: материалы при помощи анкет и вопросников (составленных из прямых вопросов к испытуемым) не могут дать исследователю представления о многих закономерностях и причинных зависимостях, относящихся к психологии.

Анкетирование - это средство первой эмпирической ориентировки в проблеме исследования. Чтобы компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, применение этого метода следует сочетать с использованием более содержательных исследовательских методов, а также проводить повторные анкетирования, маскировать от испытуемых подлинные цели опросов и т.д.

3.Беседа.

Беседа - диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические и педагогические особенности другого, называется методом беседы.

Беседа может включаться как дополнительный метод в структуру

эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об испытуемом, дает ему инструкцию, мотивирует и т.д., и на последнем этапе эксперимента.

Беседа является методом, используемым обычно для более глубокого изучения индивидуальных особенностей отдельных испытуемых. Для успешного проведения индивидуальной беседы очень важным является соблюдение ряда условий. Должен быть установлен психологический контакт, отношения во время беседы должны быть положительными и доброжелательными.

Беседу необходимо начинать с таких тем, которые больше всего интересуют испытуемого, и затем постепенно приближать содержание беседы к тем вопросам, которые интересуют исследователя. беседу лучше проводить вне традиционной обстановки, потому что неформальные, свободные условия общения способствуют преодолению привычных стереотипов межличностного восприятия и общения, часто возникающих в отношениях между исследователем и испытуемым в результате длительного ролевого общения вне исследования.

Вопросы, задаваемые исследователем в ходе беседы, могут требовать от испытуемого как односложных, так и развернутых ответов. Если в первом из этих случаев метод беседы приближается к анкетированию, то во втором случае он становится похожим на метод изучения продуктов деятельности (например, сочинений учащихся).

Содержание бесед можно протоколировать полностью или выборочно в зависимости от конкретных целей исследования. При составлении полных протоколов бесед удобно пользоваться магнитофоном.

Соблюдение всех необходимых условий проведения беседы, включая сбор предварительных сведений об испытуемых, делает этот метод очень эффективным средством психолого-педагогического исследования. Желательно, чтобы беседа проводилась с учетом данных, полученных

при помощи таких методов, как наблюдение и анкетирование. В этом случае в ее цели может входить проверка предварительных выводов, вытекающих из результатов психологического анализа и полученных при использовании данных методов первичной ориентировки в исследуемых психологических особенностях испытуемых.

4.Изучение продуктов деятельности.

В качестве объекта исследования при использовании метода изучения продуктов деятельности могут выступать самые разнообразные продукты творчества испытуемых (стихи, рисунки, различные поделки, дневниковые записи, школьные сочинения, предметы, как результат определенного вида трудовой деятельности и т.п.). Благодаря использованию этого метода за сравнительно короткое время может собраться массовый качественный материал о самых различных особенностях обучающихся. Результаты использования этого метода (наряду с результатами наблюдения и бесед) могут дать ценный материал для составления вопросов различных анкет.

5.Тест.

Тест (от англ. test - проба, испытание) - стандартизированное задание, результат выполнения которого позволяет измерить психологические и педагогические характеристики испытуемого. Таким образом, целью тестового исследования является диагностика определенных психолого-педагогических особенностей человека, а его результатом - количественный показатель, соотносимый с ранее установленными соответствующими нормами и стандартами.

6.Эксперимент.

Эксперимент рассматривается как один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания, в том числе, в психолого-педагогической науке.

Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное варьирование

одной или нескольких переменных (факторов) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Правильно поставленный эксперимент позволяет проверять гипотезы о причинно-следственных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными.

Наиболее существенными признаками эксперимента являются: активность исследователя, характерная для поискового и формирующего типов эксперимента, воспроизводимость.

Итак, эксперимент – это исследовательская деятельность, предназначенная для проверки выдвинутой гипотезы, разворачиваемая в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях, результатом которой является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности.

Выделяют следующие типы эксперимента:

1) Естественный (полевой) эксперимент, как говорит само название этого метода, наиболее приближен к неэкспериментальным исследовательским методам. Условия, используемые при проведении естественного эксперимента, организует не экспериментатор, а сама жизнь (в высшем учебном заведении, например, они органично включены в учебно-воспитательный процесс).

2) Моделирующий эксперимент. При проведении моделирующего эксперимента испытуемый действует по инструкции экспериментатора и знает, что участвует в эксперименте в качестве испытуемого. Характерной особенностью эксперимента данного типа является то, что поведение испытуемых в экспериментальной ситуации моделирует (воспроизводит) на разных уровнях абстракции вполне типичные для жизненных ситуаций действия или деятельности: запоминание различных сведений, выбор или постановку целей, выполнение различных интеллектуальных и практических действий и т.д. Моделирующий эксперимент позволяет

решать самые разнообразные исследовательские задачи. При изучении эмоциональной сферы человека методом моделирующего эксперимента используют разнообразные специально создаваемые ситуации, которые:

а) вызывают у испытуемых затруднения и соответствующие эмоциональные и аффективные переживания;

б) вызывают конфликт между различными побуждениями и чувствами личности;

в) обнаруживают характер эмоциональных отношений к истинным явлениям жизни, людям и т.п.;

г) позволяют изучать процесс понимания мимического, пантомимического выражения эмоциональных переживаний и чувств.

3) Лабораторный эксперимент - особый тип экспериментального метода - предполагает проведение исследований в психологической лаборатории, оснащенной специальными приборами и приспособлениями. Этот тип эксперимента, отличающийся также наибольшей искусственностью экспериментальных условий, применяется обычно при изучении элементарных психических функций (сенсорной и моторной реакций, реакции выбора, различий сенсорных порогов и т.п.) и гораздо реже - при изучении более сложных психических явлений (процессов мышления, речевых функций и т.п.).

4) Формирующий эксперимент, - согласно развернутому определению В.В. Давыдова, - это есть:

во-первых, массовый эксперимент, т.е. статистически значимый (это значит, что его ареалом является минимум - школа, педагогический коллектив);

во-вторых, это есть длительный, пролонгированный эксперимент;

в-третьих, это есть эксперимент не ради эксперимента, а ради реализации той или иной общетеоретической концепции в определенной области психологии или педагогики;

в-четвертых, это эксперимент комплексный, требующий совместных

усилий психологов-теоретиков, психологов-практиков, психологов-исследователей, дидактиков, методистов и др. И поэтому это есть эксперимент, протекающий в особых учреждениях, где все это можно организовать. В курсовой работе формирующий эксперимент может отсутствовать.

В изучении психического развития лиц с ОВЗ особое место занимает *обучающий эксперимент*, который используется для определения обучаемости как способности к усвоению знаний в специальной психологии применяется обучающий эксперимент. Принцип обучающего эксперимента разрабатывался в патопсихологии детского возраста Н. И. Непомнящей, а для диагностики умственной отсталости – А. Я. Ивановой. На основе этого принципа любая методика перестраивается следующим образом: избираются заведомо трудные для ребенка задания, а затем экспериментатор обучает ребенка решению задачи.

Обучающий эксперимент как метод изучения ребенка включается в процедуру индивидуального собеседования. Суть этого метода состоит в том, что ребенку предлагается для самостоятельного выполнения ряд заданий, а если он не справляется с ними, ему оказывается необходимая помощь. Такая организация деятельности преследует одновременно две цели. Одна из них — помочь ребенку справиться с заданием, вторая — выявить, насколько чувствительным оказывается он к помощи, принимает ли, усваивает ли ее, может ли под влиянием оказанной помощи сам найти допущенные в самостоятельной работе ошибки и исправить их. Отзывчивость ребенка на помощь, способность усваивать ее являются прогностически значимыми показателями его потенциальных учебных возможностей, его обучаемости.

Оказание помощи происходит по принципу от минимальной к максимальной. В соответствии с этим принципом последовательно включаются три вида помощи: стимулирующая, направляющая и обучающая. За каждой из них стоят разные степень и качество

вмешательства исследователя в работу ребенка.

Стимулирующая помощь. Необходимость в такой помощи возникает тогда, когда ребенок не включается в работу после получения задания или, когда работа завершена, но выполнена неверно. В первом случае учитель помогает ребенку организовать себя, мобилизовать внимание, ободряя его, успокаивая, вселяя уверенность в способности справиться с задачей. Исследователь спрашивает у ребенка, понял ли он задание, и, если выявляется, что нет, повторно разъясняет его. Во втором случае учитель указывает на наличие ошибки в работе и необходимость проверки предложенного решения.

Направляющая помощь. Данный вид помощи должен быть предусмотрен для случаев, когда возникают затруднения в определении средств, способов деятельности, планировании — в определении первого шага и последующих действий. Эти затруднения могут быть обнаружены им в самом процессе работы (в этом случае ребенок высказывает свои трудности учителю: «Не знаю, как начать, что делать дальше?») или уже после того, как работа закончена, но сделана неправильно. В обоих случаях исследователь прямо или косвенно направляет ребенка на правильный путь, помогает ему сделать первый шаг, наметить план действий.

Обучающая помощь. Необходимость обучающей помощи возникает в тех случаях, когда другие ее виды оказываются недостаточными, когда надо непосредственно указать или показать, что и как следует делать для того, чтобы решить предложенную задачу или исправить допущенную в ходе решения ошибку. Особую диагностическую важность приобретает степень усвоения помощи,

В обучающий эксперимент можно трансформировать выполнение любого диагностического задания.

3. Структура курсовой работы.

Основными элементами курсовой работы в порядке их расположения являются следующие:

1. Титульный лист
2. Оглавление
3. Введение
4. Главы основной части: теоретическая и эмпирическая.
5. Заключение
6. Список литературы
7. Приложения.

Часть этих разделов (титульный лист, оглавление, введение, заключение и список литературы) можно отнести к нормативным - их содержание и оформление осуществляется по обязательным правилам (по шаблону). Содержание и структура ненормативной части работы (основной части и приложений) обуславливается логикой исследования и определяется представлениями самого автора; ее подготовка и выполнение носят творческий характер.

Титульный лист является первой страницей работы и заполняется по строго определенной форме. На титульном листе вверху указывается полное наименование университета, факультета (института), кафедры, на которой выполнена работа. В середине листа пишется название темы (в строгом соответствии с приказом о тематике курсовых работ), ниже справа - фамилия и инициалы студента, номер группы, а также фамилия, инициалы, ученая степень и звание научного руководителя. Внизу страницы - название города и год написания работы (см. Приложение 1).

Перенос слов на титульном листе не разрешается. Точка в конце названий не ставится. Сокращения не допускаются.

После титульного листа на отдельном листе помещается *оглавление*, в котором приводятся заголовки работы, т.е. дается перечень названий всех

разделов и подразделов работы и указываются страницы, с которых они начинаются. Название разделов и подразделов должны соответствовать аналогичным названиям в содержании, но не должны совпадать с темой работы.

Заголовки одинаковых ступеней рубрикации должны располагаться точно друг под другом, а заголовки каждой последующей ступени смещаются на 3-5 знаков относительно предыдущей ступени. Все заголовки должны начинаться с прописной буквы и не иметь точки в конце. Заглавными буквами пишутся слова: ОГЛАВЛЕНИЕ, ВВЕДЕНИЕ, НАЗВАНИЯ ГЛАВ, ЗАКЛЮЧЕНИЕ, СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, ПРИЛОЖЕНИЯ. Слова «глава», названия параграфов пишутся прописными буквами. Указанные требования предъявляются и к тексту.

Заголовки необходимо формулировать кратко. Они должны отражать содержание главы или параграфа. В подчиненных заголовках не должно повторяться то, о чем уже говорилось в основном заголовке.

В основную часть входят главы, содержащие обзор первоисточников, описание эмпирического исследования и его результатов. В содержании раскрываются все пункты составленного ранее плана.

В теоретической главе необходимо логично изложить основные научно-методические идеи, на основе анализа и обобщения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, представить подходы к исследованию изучаемой проблемы и обобщить их результаты. Выводы к данной главе содержат основные концептуальные идеи, на основе которых проектируется эмпирическое исследование.

В эмпирической главе описывается организация исследования, в том числе исследовательский инструментарий, излагаются результаты количественно-качественного анализа полученных данных, которые представляются как в форме таблицы, гистограмм, графиков, так и в описательной форме. Выводы к данной главе содержат основные результаты самостоятельного эмпирического исследования.

При проведении эксперимента выделяют следующие этапы: констатирующий, формирующий, контрольный. В курсовой работе достаточным является проведение констатирующей части. При проведении констатирующего эксперимента необходимо выполнение следующего алгоритма:

1. Определение цели и задач эмпирического исследования.
2. Подбор или разработка диагностического инструментария.
3. Проведение процедуры исследования.
4. Обработка, визуализация, анализ и интерпретация полученных результатов исследования.

Рассмотрим пункты 1,2 вышеобозначенного алгоритма на примере экспериментальных исследований по специальной педагогике по теме: «Особенности формирования изобразительной деятельности детей с ЗПР»

Целью проведенного исследования было выявление творческих возможностей дошкольников с ЗПР 5-7 лет в изобразительной деятельности. Детям предлагалось выполнить три задания:

1. Закончить предложенный педагогом рисунок. Цель: выявление умения создавать сюжетное изображение.
2. Рисование на тему («Мы на Луне»). Цель: определение сформированности творческого воображения.
3. Рисование по заданному сюжету (встреча Красной Шапочки с серым волком по сказке Ш. Перро «Красная Шапочка»). Цель: выявление воссоздающего воображения детей в сюжетном рисовании.

Для оценки детских работ были выделены общие и частные критерии. Общие относились ко всем упражнениям, а частные дополняли общие и предъявлялись только к определенным заданиям.

Общими критериями являлись следующие:

1. Отношение к заданию, понимание ребенком инструкции. Оценивалось, как быстро ребёнок приступил к заданию, нужно ли повторное объяснение, правильно ли поняты им инструкции.

2. Наличие и устойчивость интереса к рисованию, увлечённость.
3. Наличие сюжета: связывает ли ребенок предметы, персонажей рисунка по смыслу, является ли рисунок полным по содержанию.
4. Технические умения и навыки. Оценивались содержание рисунка, его композиция, наличие перспективных отношений, рациональное использование бумаги, развитие формообразующих движений, умение ребенка действовать с различными инструментами и учитывать выразительные возможности того или иного материала, мотивация выбора материалов, цветовая насыщенность рисунка.
5. Описание собственной работы. Оценивались: полнота и развернутость описания рисунка ребенком, внесение им в вербальной форме дополнительных деталей, обыгрывание рисунка, умение объяснить выбор средств выразительности, а также соотношение между замыслом, описанным в словесной форме, и его отображением на бумаге.

Для первого задания «Закончи рисунок» были **выделены** следующие дополнительные критерии:

1. Количество дорисованных предметов.
2. Наличие дополнительных деталей и предметов.

Для двух других заданий (рисование на тему «Мы на Луне» и рисование по заданному сюжету) дополнительными критериями являлись:

1. Способность комбинировать знакомые элементы в новые сочетания.
2. Эмоциональная насыщенность образов.
3. Способность «войти» в воображаемую ситуацию.
4. Отбор характерных для той или иной ситуации явлений.
5. Искренность переживаний по отношению к изображаемому.
6. Поиск художественных средств, выражающих личное отношение к изображаемому.

В заключении излагаются обобщенные выводы, подученные в результате исследования, разработанные рекомендации, предложения и возможные перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Список литературы (35-40 источников) включает не менее 70% литературы, опубликованной не менее 5 лет назад, в том числе, периодические издания.

Приложение может содержать описание методик и стимульного материала, которые использовались при изучении выборки, протоколы, творческие работы детей, конспекты занятий или уроков, наглядный материал.

Объём курсовой работы должен составлять 40 страниц текста (с титульным листом, списком литературы, без приложений), из них 45-50% - теоретическая часть и введение, 50-55% - практическая часть.

4. Оформление текста курсовой работы

Общие требования. Курсовая работа выполняется с помощью компьютерного набора. Текст набирается шрифтом New Times Roman, 14 кеглем через полуторный межстрочный интервал. Поля по левому и правому краю, сверху и снизу страницы - по 2,5 см. Номера страниц печатаются 12 кеглем внизу в середине страницы. Титульный лист и оглавление не нумеруются, но включаются в общую нумерацию, поэтому раздел «Введение» начинается с третьей страницы.

Заголовки основных структурных частей композиционного строения работы печатаются прописными буквами симметрично тексту.

Заголовки разделов печатаются строчными буквами.

Точку в конце заголовка не ставят.

В заголовках не допускаются переносы.

Заголовок главы, параграфа не должен быть последней строкой на странице.

Расстояние между заголовком и текстом сверху и снизу должно быть равно двум полуторным межстрочным интервалам.

Каждую структурную часть работы следует начинать с нового листа.

Текст работы печатается с *абзацами*. Абзацами надо выделять обособленные по смыслу части текста, тесно связанные между собой предложения.

Для подтверждения собственных доводов ссылкой на авторитетный источник или для критического разбора последнего используются *цитаты*. Текст цитаты заключается в кавычки и должен полностью соответствовать подлиннику — сохранять его особенности, в частности, орфографию, пунктуацию и шрифтовые выделения.

Цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого текста. Пропуск слов, предложений допускается без искажения цитируемого текста и обозначается многоточием.

Как при прямом, так и непрямом цитировании (при пересказе, при изложении мыслей других авторов своими словами) следует делать соответствующие ссылки на первоисточник.

Ссылки в тексте могут выполняться двумя способами. В первом случае используются квадратные скобки, в которых указывается порядковый номер цитируемого источника (без значка *Щ* в списке использованной литературы. Это можно делать следующим образом:

[19, с. 127] - означает ссылку на страницу 127 источника под номером 19;

[3, 7, 13,20] - общая ссылка на ряд работ, данных в списке литературы под соответствующими номерами;

[там же] - ссылка на тот же источник, данный, как правило, на этой же странице выше, и ту же страницу, если она была указана; если страница другая, то ссылка имеет такое оформление [там же, с. 37].

5. Оформление табличного и иллюстративного материала

В исследованиях, связанных с осуществлением эмпирического исследования, систематизация и первичный анализ числового материала проводится в табличном виде.

Таблицы делятся на аналитические и неаналитические. Аналитические таблицы - результат обработки цифровых показателей. Как правило, после таких таблиц делается обобщение в качестве выводов, фиксирующих определенные закономерности. Они вводятся в текст словами: *"таблица позволяет сделать вывод, что...; из таблицы видно, что...; из данных таблицы следует, что..."* и т.п.

В неаналитических таблицах располагаются необработанные статистические данные, необходимые лишь для информации или констатации.

Таблицы могут помещаться в основном тексте или в приложении с соблюдением определенных правил: Структурно таблица включает:

- порядковый номер;
- тематический заголовок;
- боковик, в котором располагается субъект таблицы (те предметы, которые описывает таблица);
- прографку - основную часть, состоящую из вертикальных и горизонтальных граф и содержащую данные, характеризующие субъект таблицы.

Все вертикальные графы в основной части и горизонтальные в боковике должны быть озаглавлены. Основные заголовки таблицы пишутся с прописной буквы, подчиненные - со строчной, если они связаны грамматически с главным заголовком и с прописной - в противном случае.

- Таблицы нумеруются арабскими цифрами сплошной нумерацией. Над правым углом таблицы помещают надпись *"Таблица..."* с указанием порядкового номера таблицы (*"Таблица 4"*) без значка № перед цифрой и точки после него. При наличии в тексте лишь одной

таблицы она не нумеруется и не обозначается словом "таблица".

- Тематические заголовки таблиц располагают посередине страницы и пишут с прописной буквы без точки на конце.
- При переносе таблицы на другую страницу следует повторить головку (или нумерацию граф, если головка громоздкая) и над ней поместить слова "*Продолжение таблицы 5*".
- Если в таблице используются уже опубликованные данные, то в тексте обязательно должна быть ссылка на источник.

Иллюстративный материал, используемый в работе, может включать в себя схемы, чертежи, рисунки, фотографии, диаграммы. Все виды иллюстраций должны оформляться с учетом следующих требований:

- Каждая иллюстрация снабжается подрисуночной подписью, которая обозначается сокращенным словом "*Рис...*" с указанием сквозного порядкового номера, выполняемого арабскими цифрами, имеет тематический заголовок и пояснительные записи.
- Ссылки в тексте на иллюстрации делаются с помощью слов: "*Согласно рисунку 1...*"; "*В соответствии с рисунком 2...*"; "*...(рис. 3)*".
- В случае заимствования обязательно осуществляются ссылки на источник иллюстрации.

Наиболее часто в курсовых работах для наглядного изображения и анализа экспериментальных данных используются диаграммы и графики.

При оформлении *диаграмм* можно выбрать различные формы ее построения: плоскостные, линейные или объемные. Линейные диаграммы изображаются на координатном поле в виде ломаной линии. На столбиковых (ленточных) диаграммах, являющихся разновидностью плоскостных диаграмм, данные представляются в виде столбиков одинаковой ширины, расположенных вертикально или горизонтально. Их высота (длина) пропорциональна изображаемым величинам.

Иногда применяют секторные диаграммы, каждая из которых представляет собой круг, разделенный на секторы, величины которых пропорциональны величинам частей изображаемого объекта.

В тексте ссылки на диаграммы оформляются следующим образом: *"результаты отображены в диаграмме (рис. 7)"; диаграмма (рис. 8) показывает, что..."* и т.п.

Результаты обработки числовых данных могут быть даны в виде графиков. Кроме геометрического образа, график содержит ряд вспомогательных элементов:

- общий заголовок графика;
- словесные пояснения условных знаков и смысла отдельных элементов графического образа;
- оси координат, шкалу с масштабами и числовые сетки;
- числовые данные, дополняющие или уточняющие величину нанесенных на график показателей.

6. Оформление списка литературы

Список литературы – 35-40 источников – оформляется по ГОСТ 7.0.100-2018. Примеры библиографического описания приведены на сайте ФГБОУ ВО «МАГУ» <http://www.masu.edu.ru/structure/divs/library/resources/> (раздел « В помощь научной работе», - Оформление библиографического списка (списка литературы) - [Примеры библиографического описания](#))

7. Критерии оценки курсовой работы.

Оценка качества курсовой работы проводится по следующим показателям с учетом следующей балльной шкалы (максимально возможное количество баллов - 100):

Таблица 1.

Максимальное кол-во баллов	Критерии оценивания
7	актуальность курсовой работы, ее соответствие приоритетам развития образования лиц с ОВЗ, в том числе региональным условиям
7	аргументированность в обосновании темы исследования
7	полнота и четкость формулировки цели, задач, предмета, объекта, гипотезы
10	полнота представленной научной и методической литературы, раскрытие основных теоретических и методических подходов по теме исследования
8	проработанность концепции исследования
8	адекватность диагностического инструментария теме, целям и задачам исследования
5	четкость описания организации исследования
10	полнота качественного и количественного анализа полученных результатов эмпирического исследования
10	точность и содержательность сделанных выводов, их соответствие выдвинутой гипотезе
6	содержательность приложения
6	логичность изложения
4	правильность использования профессиональной терминологии
4	стилистическая правильность
4	отсутствие орфографических, пунктуационных, речевых ошибок
4	соответствие оформления курсовой работы требованиям
100	Мах количество баллов
	Окончательная оценка:

Перевод баллов в оценку:

61-80 – удовлетворительно;

81-90 – хорошо;

91-100 – отлично.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Оформление титульного листа курсовой работы

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

**федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Мурманский арктический государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МАГУ»)**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

КУРСОВАЯ РАБОТА

ОБУЧЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ РАССКАЗЫВАНИЮ ПО КАРТИНЕ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНЫХ ОПОР

Выполнил обучающийся
Петрова Марина Юрьевна, 44.03.03
Специальное (дефектологическое)
образование, направленность (профиль)
Логопедия, ОФО

Научный руководитель:
Иванова Анастасия Игоревна, кандидат
педагогических наук, доцент; доцент
кафедры психологии и коррекционной
педагогики

Мурманск
2022

Примерная тематика курсовых работ по специальной психологии

1. Особенности невербального интеллекта младших школьников (старших дошкольников) с нарушениями речи.
2. Социальный статус младших школьников с нарушениями развития (ОНР, ЗПР, нарушениями зрения, нарушениями слуха, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата).
3. Особенности эмоций старших дошкольников с нарушениями развития (ОНР, ЗПР, умственной отсталостью, нарушениями зрения, нарушениями слуха).
4. Специфика слухового восприятия подростков с нарушениями зрения.
5. Специфика самооценки младших школьников (старших дошкольников) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
6. Особенности социального интеллекта младших школьников с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
7. Специфика творческих способностей младших школьников (старших дошкольников, подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
8. Особенности уровня притязаний младших школьников (подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения).
9. Специфика общения со взрослыми старших дошкольников (младших школьников, подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
10. Особенности познавательного развития старших дошкольников (младших школьников, подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
11. Особенности аутоагрессии младших школьников (подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
12. Особенности поведения во фрустрирующих ситуациях младших школьников (подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
13. Специфика тревожности старших дошкольников (младших школьников, подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).
14. Особенности мотивации младших школьников (подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения).
15. Специфика взаимоотношений со сверстниками старших дошкольников (младших школьников, подростков) с нарушениями развития (ЗПР, ОНР, умственной отсталостью, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, нарушениями зрения, сложными нарушениями).

Примерная тематика курсовых работ по логопсихологии

1. Особенности слухового восприятия старших дошкольников с ОНР
2. Специфика творческих способностей младших школьников с ОНР
3. Специфика самооценки младших школьников с ФФНР
4. Соотношение форм общения у старших дошкольников с ОНР
5. Специфика проявления социального статуса младших школьников с ТНР
6. Особенности эмоций у старших дошкольников с ОНР
7. Особенности мотивации младших школьников с ФФНР
8. Особенности внимания младших школьников с ФФНР
9. Особенности невербального интеллекта младших школьников с ТНР
10. Специфика взаимоотношения со сверстниками старших дошкольников с ОНР
11. Специфика тревожности младших школьников с заиканием

Примерная тематика курсовых работ по логопедии

1. Моделирование как средство развития связной речи младших школьников с ТНР.
2. Логопедическая работа по устранению дисграфии у младших школьников.
3. Логопедическая работа по устранению дислексии у младших школьников.
4. Использование ИКТ в процессе коррекции нарушений письменной речи у младших школьников) с ТНР.
5. Формирование графомоторных навыков на логопедических занятиях у младших школьников с ТНР.
6. Приемы логопедической работы при коррекции фонематических процессов у младших школьников с ТНР.
7. Логопедическая работа по профилактике нарушений письменной речи у первоклассников с ТНР.
8. Использование наглядных методов в логопедической работе по устранению дисграфии у младших школьников
9. Формирование коммуникативных навыков на логопедических занятиях у младших школьников с ТНР.
10. Логопедическая работа по преодолению дизартрии у младших школьников .
11. Формирование речевых и неречевых предпосылок освоения письменной речи у младших школьников с ТНР.
12. Формирование произносительных навыков у младших школьников с ТНР.
13. Развитие диалогической речи у младших школьников с ТНР.
14. Формирование орфографических умений у младших школьников с ТНР с использованием дидактических игр.
15. Формирование предложно-падежных конструкций у младших школьников с ТНР на логопедических занятиях.
16. Взаимодействие логопеда и учителя начальных классов в процессе развития и коррекции речи у младших школьников с ТНР.
17. Формирование навыков фонематического анализа и синтеза у младших школьников с ТНР на логопедических занятиях.
18. Развитие словаря синонимов и антонимов у младших школьников с ТНР на логопедических занятиях.
19. Развитие когнитивных функций у младших школьников с ТНР на логопедических занятиях.
20. Практические методы в коррекции дисграфии у младших школьников с ТНР.