

ПРОГРАММА ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ

*Негосударственное образовательное учреждение
высшего образования
«Столичная финансово-гуманитарная академия»
(НОУ ВО «СФГА»)*



ПРОГРАММА

ВСТУПИТЕЛЬНОГО ИСПЫТАНИЯ ПРИЕМА НА ОБУЧЕНИЕ

ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ -

ПРОГРАММЕ ПОДГОТОВКИ

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В АСПИРАНТУРЕ

ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

(НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОГРАММЫ – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ)

2018 – 2019 уч.г

Москва 2017



Программа вступительного испытания составлена на основании:

- Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 - «Психология» (уровень магистратуры), утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 23 сентября 2015 г. N 1043.;
- Приказа Минобрнауки России от 12.01.2017 г. № 13 "Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре" (зарегистрировано в Минюсте России 3 марта 2017 г. № 45843)

Составитель: Исаев Е.И., д.псх.н., профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, педагогики и логопедии

Программа вступительного испытания:

- одобрена на заседании кафедры педагогической психологии, педагогики и логопедии от 31.08. 2017г. (протокол № 1).

Заведующий кафедрой Исаев /
(подпись)

Исаев Е.И.
(Ф.И.О.)

ВВЕДЕНИЕ

Программа вступительного испытания при приеме на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (далее программа вступительных испытаний) предназначена для подготовки к вступительному испытанию лиц, поступающих в аспирантуру Негосударственного образовательного учреждения высшего образования «Столичная финансово-гуманитарная академия» по направлению подготовки 37.06.01 Психологические науки (направленность программы – Педагогическая психология).

Программа вступительных испытаний составлена на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.04.01 - «Психология» (уровень магистратуры), утвержденным приказом Министерства образования и науки РФ от 23 сентября 2015 г. N 1043.

На вступительных испытаниях проверяется уровень знаний и умений поступающих в области психологической науки, педагогической и научно-исследовательской деятельности в области психологических наук. При оценке подготовленности большое внимание уделяется выявлению способности поступающих осуществлять рефлексию собственного профессионального опыта, их готовности к самостоятельной научно-исследовательской и теоретико-экспериментальной деятельности, знание контекста современной психологической теории и практики.

Вступительные испытания проводятся на русском языке в устной форме по билетам. Вступительный экзамен проводится по вопросам, которые составлены на основе настоящей программы. Приведенное ниже содержание программы предназначено для обозначения круга теоретических знаний, на которые может опираться поступающий в аспирантуру, отвечая на вопросы билета.

ШКАЛА ОЦЕНИВАНИЯ И МИНИМАЛЬНОЕ КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ ДЛЯ ВСТУПИТЕЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Шкала оценивания – сто бальная.

Минимальное количество баллов, подтверждающее успешное прохождение вступительного испытания – 60.

Дифференциированная шкала оценивания:

оценка «отлично» - 85 – 100 баллов;

оценка «хорошо» - 71 – 84 балла;

оценка «удовлетворительно» - 60 – 70 баллов.

Минимальное количество баллов не может быть изменено в ходе приема.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Раздел 1. Введение в педагогическую психологию

Тема 1.1. Развитие и современное состояние зарубежной педагогической психологии

Зарождение педагогической психологии как прикладной отрасли психологии. Экономические, социокультурные, философские и теоретические предпосылки становления педагогической психологии в США.

Вклад философа и педагога Дж.Дьюи в становление американской педагогической психологии. С.Холл как основоположник американской педагогической психологии. Деятельность У.Джеймса по пропаганде психологических знаний среди учителей. Вклад Э.Торндайка в психологическое обоснование процесса обучения. Взгляды Г.Мюнстерберга на место и роль психологии в обосновании процессов обучения и воспитания.

Становление западноевропейской педагогической психологии. Исследования процесса обучения в экспериментальной педагогике Э.Меймана. Критика экспериментальной педагогики.

Разработка методов изучения психического развития детей, отбора детей в специальные учебные учреждения в исследованиях А.Бине и Т.Симона. Научно-организационная работа по психологическому обеспечению школьной практики Э.Клапареда.

Основные научные направления зарубежной педагогической психологии. Научные направления зарубежной педагогической психологии как приложения школ и подходов общей психологии к педагогической практике.

Ассоциализм как направление педагогической психологии. Вклад Д.Гартли в развитие ассоциативной психологии. Представление о процессе обучения с позиций ассоциализма. Ограниченностя ассоциалистических теорий в объяснении природы обучения.

Бихевиоризм как направление исследования процесса приобретения опыта (научения). Законы научения в бихевиоризме – закон готовности, закон воздействия (эффекта), закон использования (упражнения) – как общие для человека и животных. Процесс научения в работах Э.Торндайка, К.Халла, Э.Газри. Радикальный бихевиоризм Б.Скиннера как исключение из объяснения поведения психических феноменов и его влияние на педагогическую практику. Программированное обучение как приложение радикального бихевиоризма к педагогической практике. Респондентное и оперантное обучение. Оценка вклада бихевиоризма в психологию обучения.

Гештальтпсихология как направление педагогической психологии. Противопоставление гештальтистских взглядов на обучение ассоциализму и бихевиоризму. Воспринимаемый мир как значимое целое в гештальтпсихологии. Законы научения в гештальтпсихологии. В.Келер, К.Коффка, М.Вертгеймер как видные представители гештальтпсихологии и их вклад в педагогическую психологию.

Современная зарубежная педагогическая психология. Бихевиористски ориентированный подход как пример технологического течения в современной зарубежной педагогической психологии. Персонализированные системы обучения, компьютерное (компьютерно-ассистированное) обучение, онлайновое обучение как современные варианты программируемого обучения. Оценка современного программируемого обучения.

Когнитивный подход в современной педагогической психологии. «Компьютерная метафора» и «информационная метафора» в представлении познавательной деятельности человека в когнитивной психологии. Ценности познания и развития познавательных способностей учащихся как ведущие для когнитивной психологии. Когнитивная психология как научная основа исследовательского подхода в обучении в современной зарубежной

педагогике. У.Найссер как видный представитель когнитивной психологии. Ж.Пиаже как когнитивный психолог. Взгляды Дж.Брунера на процесс познания и научения.

Теории социального обучения как синтез бихевиористских и когнитивных подходов в педагогической психологии. А.Бандура и Дж.Роттер как видные представители теории социального обучения.

Психоаналитический подход к практике обучения и воспитания. Взгляды З.Фрейда и А.Фрейд на возможности использования психоанализа в образовании. Г.Фигдор как признанный авторитет современной психоаналитической педагогики.

Гуманистическая психология в исследовании и обосновании педагогической практики. Критика К.Роджерса современной американской школы. Принципы гуманистически ориентированного обучения в концепции К.Роджерса.

Социальная генетическая психология как направление современной зарубежной педагогической психологии. Представление о роли социальных взаимодействий в интеллектуальном развитии индивида в исследованиях А.-Н.Перре-Клермон. Понятие социокогнитивного конфликта как основы когнитивного развития школьников.

Культурно-исторический и деятельностный подходы в современной зарубежной психологии. Формирующие эксперименты М.Коула. Теория учебной деятельности Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова в зарубежных странах.

Тема 1.2. Становление и развитие отечественной педагогической психологии

Становление отечественной педагогической психологии как следствие радикальных изменений в общественно-экономическом и культурном укладе России второй половины XIX века. Церковный, государственный и общественный периоды в развитии русской педагогики (П.Ф.Каптерев). Реформа образования 60-х г.г. XIX века в России и ее значение для становления педагогической психологии.

Предмет педагогической психологии как приложение общей психологии к потребностям педагогики. К.Д.Ушинский и его «Педагогическая антропология». Обоснование антропологического подхода в образовании. П.Ф.Каптерев как основоположник отечественной педагогической психологии. Взгляды П.Ф.Каптерева на процесс образования. Постановка проблемы соотношения материального и формального образования в педагогической психологии как первообраз проблемы соотношения обучения и развития.

Вклад А.Н.Острогорского, П.Д.Юркевича, К.Н.Вентцеля, П.П.Блонского в развитие отечественной педагогической психологии.

Экспериментальный этап развития отечественной педагогической психологии. Экспериментальные исследования умственной работы школьников И.А.Сикорского. Первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии А.П.Нечаева. Создание В.М.Бехтеревым Педологического и Психоневрологического институтов. Первые съезды по педагогической психологии. Обоснование А.Ф.Лазурским метода естественного (психолого-педагогического) эксперимента.

Основные достижения дореволюционной российской педагогической психологии.

Развитие советской педагогической психологии. Развитие педагогической психологии в 20-х – начале 30-х гг. XX в. Общественное переустройство в России, его влияние на образование и на психолого-педагогическую науку. как достижения отечественной психолого-педагогической науки. Вклад психолого-педагогической науки в ликвидацию неграмотности, массового беспризорничества детей и подростков, в развертывание беспрецедентных и масштабных педагогических экспериментов по обучению и воспитанию школьников, по организации внешкольной жизни детей, по перевоспитанию педагогически запущенных и трудных подростков и юношей в послереволюционной России.

Первая опытная станция Наркомпроса С.Т.Шацкого. Уникальный социально-педагогический эксперимент А.С.Макаренко. Значение опытно-экспериментальной, пси-

холого-педагогической деятельности С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко для современного образования.

Л.С.Выготский и его пособие для учителей «Педагогическая психология» (1926 г.). Постановка Л.С.Выготским вопроса о соотношении педагогики и психологии, о предмете педагогической психологии. Вклад С.Л.Рубинштейна в обоснование педагогической психологии как самостоятельной отрасли знания, в определение ее предмета и задач, характера связи с педагогикой.

Отечественная педагогическая психология второй половины 30-х – конца 50-х гг. XX в. Постановление ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» и его последствия для отечественной педагогической психологии. Период второй половины 30-х – конца 50-х гг. прошлого столетия как период обоснования сложившейся педагогической практики, усовершенствования отдельных ее звеньев, разработки конкретных теоретических и экспериментальных вопросов психологии обучения, воспитания и педагогической деятельности.

Реформы образования в 60-х и 80-х гг. XX в. и их влияние на развитие отечественной педагогической психологии. Теоретико-экспериментальные разработки новой практики начального школьного образования, представленные исследовательскими коллективами под руководством Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова. Особенности систем развивающего обучения Л.В.Занкова и Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова.

Движение за обновление образования во второй половине 80-х XX в. Общественно-педагогическое движение «Педагогика сотрудничества» и Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК) «Школа», их вклад в развитие педагогической психологии.

Основные теории отечественной педагогической психологии. Аналитико-синтетическая теория учебно-познавательной деятельности школьников (Д.Н.Богоявленский, Е.Н.Кабанова-Меллер, Н.А.Менчинская, С.Л.Рубинштейн).

Теория (концепция) поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Характеристика этапов формирования умственных действий. Учение П.Я.Гальперина об ориентированной основе действия (ООД). Три типа ООД как основа трех типов учения. Концепция проблемного обучения и ее основные положения (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лerner, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов). Теории учебной деятельности Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова как вершина достижений советской педагогической психологии.

Тема 1.3. Современный этап развития российской педагогической психологии

Развивающее образование как парадигма современного российского образования. Изменение социально-экономических и общественных условий, ценностных оснований и целевых ориентиров жизни в российском обществе и в образовании в 90-х гг. XX в. Создание Временного научно-исследовательского коллектива (ВНИК) «Школа» как начало модернизации образования и психологопедагогической науки в России. Обоснование и утверждение идеи развития как ценностной основы и принципа существования образования – главное научно-практическое и общественно-педагогическое значение деятельности ВНИК «Школа».

Инновационные образовательные системы 90-х гг. и их психологические основы. Школа диалога культур В.С.Библера. Личностно-ориентированное обучение И.С.Якиманской.

Переопределение основных проблем педагогической психологии в развивающем образовании.

Проблема соотношения обучения и развития как ключевая для традиционной педагогической психологии. Подходы к решению проблемы. Проблема соотношения категорий «образование» и «развитие» в развивающем образовании.

Проблема метода в педагогической психологии. Ограничность метода формирующего эксперимента в развивающем образовании. Необходимость междисциплинарных исследований и разработок в психологии образования.

Проблема диагностики психического развития школьников в образовании. Оценка развивающего эффекта образовательной практики как проблема диагностики в образовании.

Проблема педагогической деятельности и профессионального педагогического образования в развивающем образовании. Проблема педагогического профессионализма в личностно ориентированном образовательном процессе и психолого-педагогические условия его становления в педагогическом образовании.

Изменение предметности педагогической психологии в развивающем образовании. Ограничность традиционного понимания предмета педагогической психологии в развивающем образовании. Поиски предметности педагогической психологии в развивающем образовании. Психология образования как перспектива развития педагогической психологии в развивающем образовании.

Раздел 2. Концептуальные основы педагогической психологии

Тема 2.1. Антропология развивающего образования

Антропология образования: возможность и действительность. Воспитание целостного человека, развитие человеческого потенциала – первейшая и фундаментальная цель и ценность современного российского образования. Развитие как ценностная основа и принцип существования образования. Становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению – приоритетная антропологическая (гуманистическая) цель и ценность современного образования

Антропологический принцип в гуманитарном знании. Антропологический принцип как ценностная установка. Подход к человеку в его целостности, тотальности, равноположенности космосу и самоценности как к творческой и свободной личности как суть антропологического принципа. Антропологический принцип как базовое методологическое основание построения развивающей образовательной практики. Антропологический принцип как объяснительная и диагностическая норма при построении моделей поведения человека в жизни и в обществе.

Понятие антропологии образования. Различие содержания антропологии образования и образовательной антропологии. Антропология образования – двуипостасная эпистемологическая система, включающая в себя знания о практике: ее истоках, истории, субъектов, оснований и знания самой практики как путей и средств (технологии) ее построения.

Образовательное знание как тип научности в развивающем образовании. Образовательное знание – синтезированная совокупность религиозно-философских принципов, гуманитарных знаний, педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласование и разнородность двух типов производств: «производства» культурного человека в образовании и «производства» знания о строении и базовых процессах самого образования.

Образовательное знание и гуманитарная технология. Гуманитарная практика как практика становления, развития, удержания и защиты «собственно человеческого в человеке». Гуманитарная технология – технология становления и развития «собственно человеческого в человеке». Гуманитарная технология и образовательная технология.

Психолого-педагогическая антропология развивающего образования. Различие образования и педагогики. Модель развивающего образования. Психолого-педагогическая антропология как образовательное знание. Теоретические знания, замысления (проекты) нового человека и практико-методические знания или психотехники в психологии образо-

вания. Предмет «Психологии образования человека» как составляющей психологической антропологии. Задачи «Психологии образования человека» как учебной дисциплины.

Тема 2.2. Образование как сфера общественной практики

Образование как механизм общественного развития. Основные тенденции развития общества и образования в современном мире. Образование как ключевой фактор экономического роста, как краеугольный камень социального и экономического благосостояния, как стратегический и самый долговременный из всех производственных ресурсов, обеспечивающий перевод общества от экстенсивного к интенсивному развитию. Глобализация как тенденция развития современного образования. Развитие человеческого потенциала средствами образования как механизм развития общества. Интеллектуализация всех сфер жизни современного человека и задачи образования. Необходимость становления инновационной системы образования как системы, ориентированной на новые образовательные результаты.

Социокультурная роль образования в хранении, генерации и трансляции культурного достояния общества, в наращивании интеллектуального и культурного потенциала нации, в формировании новой и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества, приспособления их к новым условиям бытия. Образование как фундамент духовности, культуры, научно-технических достижений, цивилизационного движения в целом.

Построение в России гражданского общества как важнейшая социокультурная миссия современного образования. Социализация подрастающего поколения как социокультурная миссия образования в современном обществе. Образование как инструмент консолидации общества, как институт общественного согласия. Образование как «социальный лифт», позволяющий личности преодолеть социальное неравенство.

Инновационный путь развития современного общества и образования. Инновационная экономика как экономика, основанная на знаниях. Знание в своей инструментальной и технологической функции как главный продукт и товар на мировом рынке. Ускорение инновационных процессов в экономике и создание национальных инновационных систем как стратегия развития современного общества. Инновационная деятельность во всех сферах общества – основной механизм функционирования и развития современной России.

Проблемное поле феномена «инноваций» в общественной практике. «Инновации» – «традиции» как основание анализа инновационных процессов. «Инновация» – «институция» как основание квалификации инновационного процесса. «Традиции – инновации – институции» как концептуальная схема содержательной оценки инновационных процессов в культуре, в обществе, в образовании.

Анализ понятийного пространства инновационной деятельности. Различие понятий «инновация», «инновационная деятельность», «инфраструктура инновационной деятельности». Инновационная деятельность как система взаимосвязанных видов работ – как научно-исследовательская деятельность, как проектная деятельность, как образовательная деятельность.

Различие понятий «новация» и «инновация». Новация как деятельность по обновлению (изменению) отдельных элементов традиционной системы. Инновация как деятельность, нацеленная на развитие системы на основе концептуального подхода.

Понятие об образовании как сложнейшей форме общественной практики, как механизме общественного и культурного развития страны и региона, как пространстве личностного развития каждого человека. Понятие о структуре и составе образовательной сферы как социального организма – системе образовательных деятельности, структуре организации образования и механизмов управления образованием. Образование как образовательное пространство, включающее три взаимосвязанные предметные проекции – образовательные среды, образовательные институты, образовательные процессы – и два ме-

ханизма обеспечения его жизнедеятельности: образовательную политику и управление образованием.

Управление образованием как внутренняя функция образования, как рефлексивная деятельность субъектов образования как «деятельность над деятельностью» по нормативной регуляции образовательными процессами и образовательной деятельностью в целом. Расширение границ образовательного пространства, увеличение масштабов вовлечения социокультурного окружения в саму образовательную деятельность как важнейший предмет организационно-управленческой деятельности в образовании. Создание полноты образования как проблема управленческой деятельности в отечественном образовании.

Образовательная политика как деятельность субъектов образования, общественных институтов и властных структур по определению общенациональной системы социальных приоритетов в образовании и целенаправленной деятельности по их претворению в жизнь.

Образовательная среда как социокультурное содержание образования, заданная совокупностью образовательных институтов и процессов. Содержание образования как конфигурация предметностей осваиваемой культуры, как ее образовательный ресурс. Насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) как показатели развивающе-образовательного потенциала образовательной среды.

Образовательные институты как соорганизованная система деятельности субъектов образования, нормативно закрепляющие и организующие содержание образовательной среды и программы образовательной деятельности. Содержание образования как культурная модель образовательного института. Образовательные институты и институты образования.

Образовательные процессы и процессы образования. Процесс образования как естественный процесс становления человека. Виды процессов образования: взросление, обучение, социализация, инкультурация. Образовательные процессы как целенаправленно построенные процессы, как содержание и конкретные способы деятельности субъектов образования по развитию человеческого потенциала. Виды образовательных процессов: выращивание, обучение, воспитание, формирование.

Тема 2.3. Образование как механизм культурно-исторического наследования

Культурно-историческое наследие человечества как «задание» образования. Виды предметного содержания культуры как виды образования: образование нравственное, научное (или теоретическое), художественное, правовое, религиозное. Приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурно-историческое существо как задача образования (С.И.Гессен).

Содержание образования как энергетический центр всего универсума образования, его строя, его типов и видов. Основные концепции содержания образования. Дидактические подходы к выделению и отбору содержания образования. Тенденция подмены содержания образования содержанием обучения в дидактических подходах.

Типология научно-технологических подходов в определении содержания образования. Когнитивно-ремесленный подход в образовании и его ограниченность. Деятельностный подход в образовании как методологическая основа развивающего обучения. Мыследеяностный подход в образовании как обучение средствам, способам, техникам мыслительной и практической работы. Компетентностный подход в образовании: достоинства и ограничения.

Антropологический потенциал деятельностного содержания образования. Содержание образования как сопряжение двух полюсов – предметностей культуры (в широком смысле) и внутреннего мира, сущностных сил человека. Актуализация и развитие человеческого потенциала во всей полноте его проявлений как вектор образования в современном обществе. Смена критерия «обученности и знаниевой информированности по предметам» критерием обучаемости новому, наращивания субъектного потенциала как вектор

в определении содержания образования. Экзистенциальная задача становления человека как личности, обретения им собственной самоценности, ее внутреннее обоснование (в отношении к себе самому) и утверждение вовне (в поступках и в общении с другими людьми) как миссия современного образования и ориентир в отборе его содержания.

Понятие деятельностного содержания образования. Исследование и проектирование как формы учебной деятельности и как содержание образования.

Тема 2.4. Образование как всеобщая форма развития человека

Формула «образование – всеобщая форма развития человека» в отечественной психологии и педагогике: ее достоинства и трудности интерпретации. Диалектика соотношения категорий форма (образование) – содержание (развитие). Синтетическая категория «развивающее образование» как разрешение реального противоречия формы и содержания – образования и развития.

Онтология развития человека в пространстве образования. Категория субъективности как основа представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире; о человеке, обретающем образ человеческий во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в пространстве не только наличной цивилизации и сознания, но и универсального мира культуры во все ее измерениях. Со-бытийная общность людей как онтологическое основание человечности человека. Субъективная реальность и со-бытийная общность как основополагающие категории построения теории общего хода развития человека как субъекта собственной жизни.

Периодизация развития в онтогенезе – карта развития человека в культурно-образовательном пространстве, на основе которой возможно обеспечение оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов. Саморазвитие как принцип периодизации развития субъективной реальности. Интегральная периодизация развития субъективной реальности как карта человеческих общностей и ее значение для психологии образования.

Сопряженность ступеней развития и ступеней образования. Ступени развития как культурогенез человеческих общностей. Ступень образования как культурная форма возрастного развития, как пространство развития базовых способностей растущего человека конкретного возраста. Разработка возрастных норм и критериев нормального развития как основа сопряжения ступеней развития и ступеней образования.

Преемственность развития и непрерывность образования. Проблема преемственности как обеспечение оптимальности перехода для ребенка с одной ступени образования на другую и нормальности (полноты) его развития как на переходе, так и в границах конкретной ступени. Проблема непрерывности образования и развития человека в течение всей его жизни. Преемственность – непрерывность развития и образования как сопряжение и десинхронизация двух реальностей: непрерывности образования и дискретности развития.

Типология кризисов перехода. Нормативные кризисы – возрастные и образовательные и не нормативные – экзистенциально-личностные. Возрастные кризисы как нормативные кризисы развития. Образовательные кризисы – нормативные кризисы адаптации к новой ступени образования.

Норма развития и возрастно-нормативная модель развития. Понятие нормы развития. Построение возрастного норматива развития как поиск модели, учитывающей максимальные возможности развития детей на определенной ступени образования. Возрастно-нормативная модель развития как педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития и как основание педагогической деятельности на соответствующей ступени образования. Регулятивная функция возрастно-нормативной модели развития в образовании.

Понятие о структуре и составе возрастно-нормативной модели развития. Главные линии развития, ситуации развития, новообразования развития как компоненты возрастно-нормативной модели развития, образующие ее структуру.

Тема 2.5. Антропология педагогической профессии

Психология профессионализма современного педагога. Понятие педагогического профессионализма. Различие предметных и социально-ориентированных профессий. Соотношение понятий «профессия (специальность)» и «квалификация». Различие профессий по типу позиций – специалист, профессионал и эксперт – и его значение для педагогической профессии.

Модель педагогического профессионализма педагога. Понятие профессионализма педагога. Исследование, конструирование, проектирование, управление как составляющие педагогического профессионализма.

Педагогическая позиция: истоки, типы, характеристика. Позиция как целостная характеристику поведения человека, свободно и ответственно определившего свое мировоззрение, принципы и поступки во взаимоотношениях с другими. Понятие педагогической позиции как единства личностной и профессиональной позиций. Базовые педагогические позиции как начальные и необходимые условия полноценного, гармоничного развития ребенка. Бытийные и культурные позиции как базовые педагогические позиции. Позиции Родителя, Мудреца как бытийные педагогические позиции. Позиции Умельца и Учителя как культурные педагогические позиции.

Специфика педагогических позиций на ступенях образования. Особенности встречи взрослого как Родителя, Мудреца, Умельца, Учителя с различными поколениями. Встречи поколений в бытийных позициях. Встречи поколений в культурных позициях.

«Образовательный процесс» и «педагогическая деятельность» как категории психологии образования. Понятие и состав образовательного процесса. Понятие и состав педагогической деятельности. Образовательная ситуация как точка пересечения образовательного процесса и педагогической деятельности.

Процессуально-деятельностная матрица образовательного пространства как взаимосвязь формы процесса образования, типа образовательного процесса, педагогической позиции, деятельности взрослых, деятельности образующихся и совместной деятельности детско-взрослой общности.

Антропологическая модель образовательного процесса и педагогической деятельности. Понятие образовательной модели. Типологии моделей образовательного процесса и педагогической деятельности. Описание антропологической модели образовательного процесса и педагогической деятельности как представление процессуально-деятельностной матрицы образовательного пространства на определенной ступени образования.

Образовательная программа: понятие, виды, строение. Различие учебной и образовательной программ. Образовательная программа как проект целостной практики развивающего образования как структурной определенности образовательных процессов в рамках конкретной образовательной ступени. Образовательная программа как система действий педагога и образовательных смыслов его действий, сопряженных с действиями учащегося и с его индивидуальными смыслами.

Психологическая и педагогическая составляющие образовательной программы. Возрастно-нормативная модель развития детей на определенной ступени образования как психологическая составляющая образовательной программы. Модель возрастно-ориентированной системы педагогической деятельности как педагогическая составляющая образовательной программы.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ВСТУПИТЕЛЬНОМУ ЭКЗАМЕНУ

1. Предмет педагогической психологии
2. История зарубежной педагогической психологии
3. История отечественной педагогической психологии

4. Методы педагогической психологии
5. Формирующий эксперимент как основной метод педагогической психологии
6. Основные проблемы современной педагогической психологии
7. Проблема соотношения обучения и развития в отечественной педагогической психологии
8. Разработка Л.С. Выготским проблемы развивающего обучения
9. Теория поэтапного формирования умственных действий в отечественной педагогической психологии
10. Психология проблемного обучения
11. Развивающее обучение Л.В.Занкова
12. Общие положения теории учебной деятельности В.В.Давыдова – Д.Б.Эльконина
13. Строение учебной деятельности школьников
14. Формирование учебной деятельности школьников
15. Коллективные формы учебной деятельности школьников
16. Мотивация и мотивы учебной деятельности школьников
17. Концепция личностно ориентированного обучения И.С.Якиманской
18. Развитие общих и специальных способностей в обучении
19. Психология воспитания как раздел педагогической психологии
20. Социально-психологические аспекты воспитания учащихся
21. Событийная общность как источник развития и воспитания личности
22. Формирование и изменение социальных установок
23. Психология воспитания характера обучающегося
24. Принцип единства обучения и воспитания в психологии
25. Психология воспитания и самовоспитания младших школьников
26. Психология воспитания и самовоспитания подростков
27. Психология воспитания и самовоспитания старших школьников
28. Психология труда и личности учителя
30. Психологические требования к личности педагога
31. Общее понятие о педагогических способностях. Педагогическое мастерство
32. Руководство педагогическим коллективом

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. Спб.: Питер, 2009 (Отредактирован 24.08.2015)
2. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М., 2010
3. Гамезо М.В. Петрова Е.А. Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2009
4. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.,2015
5. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. М.,2008
6. Демидова И.Ф. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2015
8. Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.,2016
9. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. М., 2013
10. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. М.,2005
12. Регуш Л., Орлова А. Педагогическая психология. Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2012.