



Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«СТОЛИЧНАЯ ФИНАНСОВО-ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ»
(НОУ ВПО «СФГА»)

**КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И
ЛОГОПЕДИИ**

ПРОГРАММА
ВСТУПИТЕЛЬНЫХ ИСПЫТАНИЙ В АСПИРАНТУРУ
по направлению подготовки 37.06.01 Психологические науки
(профиль – Педагогическая психология)

Утверждено на заседании
Ученого совета НОУ ВПО «СФГА»
26.02. 2015 г., протокол № 4

Москва 2015

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая программа предназначена для подготовки к вступительному испытанию лиц, поступающих в аспирантуру Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Столичная финансово-гуманитарная академия» по направлению подготовки 37.06.01 Психологические науки (профиль – Педагогическая психология).

Программа разработана в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психология» и в соответствии с программой-минимум кандидатского экзамена по специальности, утвержденной приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.10.2007 г. № 274 «Об утверждении программ кандидатских экзаменов».

На вступительных испытаниях проверяется уровень знаний и умений поступающих в области психологической, педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической и культурно-просветительской деятельности. 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.

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.

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.

Ассоцианизм как направление педагогической психологии. Вклад Д.Гартли в развитие ассоциативной психологии. Представление о процессе научения с позиций ассоцианизма. Ограниченность ассоцианистских теорий в объяснении природы научения.

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 научение. Оценка вклада бихевиоризма в психологию обучения.

Гештальтпсихология как направление педагогической психологии. Противопоставление гештальтистских взглядов на обучение ассоцианизму 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 программированного обучения. Оценка современного программированного 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 научения как синтез бихевиористских и когнитивных подходов в педагогической психологии. А.Бандура и Дж.Роттер как видные представители теории социального научения.

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 гг. 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 процесс образования. Постановка проблемы со-

отношения 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 Педологический и Психоневрологический 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 ликвидация неграмотности, массового безпризорничества 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, психолого-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 педологических 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 встали 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 ориентировочной основе действия (ООД). Три типа ООД как основа трех типов учения. Концепция проблемного обучения и ее основные положения (Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер,

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 психолого-педагогической 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. Ограниченность 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. Ограниченность 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 самооценности как к творче-

ской 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 – двупостасная эпистемологическая система, включающая в себя знания о практике: ее истоков, 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. Различение 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 образования. 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 со-

временного 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. Различение понятий «инновация», «инновационная деятельность», «инфраструктура инновационной деятельности». Инновационная деятельность как система взаимосвязанных видов работ – как научно-исследовательская деятельность, как проектная деятельность, как образовательная деятельность.

Различение 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 деятельностей, структуре организации образования и механизмов управления образованием. Образование как образовательное пространство, включающее три взаимосвязанные предметные проекции – образовательные среды, образовательные институты, образовательные процессы – и два механизма обеспечения его жизнедеятельности: образовательную политику и управление образованием.

Управление образованием как внутренняя функция образования, как рефлексивная деятельность субъектов образования как «деятельность над де-

тельностью» 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, научение, 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. Мыследеятельностный подход в образовании как обучение средствам, способам, техникам мыслительной и практической работы. Компетентностный подход в образовании: достоинства и ограничения.

Антропологический 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 самооценности, 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 периодизации 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 (полноценности) 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. Возраст-нормативная модель развития как педагогическая интерпретация психологического понятия нормы развития и как основание педагогической деятельности на соответствующей ступени образования. Регулятивная функция возраст-нормативной модели развития в образовании.

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

Тема 2.5. Антропология педагогической профессии

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

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

Педагогическая позиция: истоки, типы, характеристика. Позиция как целостная характеристика 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 встреч 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-деятельностая матрица образовательного пространства как взаимосвязь формы процесса образования, типа образовательного про-

цесса, педагогической позиции, деятельности взрослых, деятельности обучающихся 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 ВСТУПИТЕЛЬНЫМ ЭКЗАМЕНАМ

1. Предмет психологии обучения и воспитания
2. Основные проблемы педагогической психологии
3. Методы педагогической психологии
4. Теория научения
5. Теория учебной деятельности
6. Соотношение научения и развития
7. Организация обучения детей в младших классах школы
8. Обучение младших школьников в домашних условиях
9. Игровая и трудовая деятельность у младших школьников
10. Источники умственного развития детей младшего школьного возраста
11. Становление теоретического интеллекта
12. Совершенствование практического мышления
13. Профессионализация трудовых умений и навыков
14. Развитие общих и специальных способностей
15. Профориентация и профотбор в высшую школу
16. Психофизиологические основы индивидуализации обучения и воспитания учащихся
17. Психологические особенности основных видов деятельности студентов
18. Социально-психологические аспекты воспитания учащихся
19. Общение и воспитание
20. Коллектив и развитие личности
21. Формирование и изменение социальных установок.
22. Становление характера ребенка
23. Воспитание в играх и домашнем труде
24. Воспитание в обучении
25. Воспитание старшеклассников в школе
26. Воспитание в общении со сверстниками и взрослыми
27. Самовоспитание подростков, юношей

28. Формирование личности студентов и аспирантов
29. Средства стимулирования обучения и воспитания детей
30. Условия эффективности педагогической оценки
31. Возрастные особенности педагогической оценки
32. Мотивация учебной деятельности студентов
33. Теоретические вопросы практической психодиагностики
34. Психодиагностика и развитие познавательных и психомоторных способностей детей, подростков и юношей
35. Психодиагностика личностного развития и межличностных отношений
36. Психологическая служба в школе и вузе.
37. Виды деятельности практического психолога
38. Квалификационный и этический стандарт практического психолога.
39. Психологические требования к личности педагога.
40. Общие и специальные способности педагога. Педагогическое мастерство
41. Руководство педагогическим коллективом
42. Методика преподавания психологии

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. М., 2007
2. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М., 2008
3. Гамезо М.В. Петрова Е.А. Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2009
4. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 2010
5. Давыдов В.В. Лекции по педагогической психологии. М., 2006
6. Демидова И.Ф. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону., 2006
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2009
8. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. М., 2013
9. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. М., 2005
10. Педагогическая психология. Конспект лекций. Издательство: АСТ, Сова. 2005
11. Регуш Л., Орлова А. Педагогическая психология. М., 2010
12. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. М., 2008
13. Савенков А.И. Педагогическая психология. В 2-х томах. М., 2009
14. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология. Питер. 2009
15. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. М., 2009
16. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006
17. Якиманская И.С. Педагогическая психология. Основные проблемы. М., 2008