

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Кемеровский государственный университет



ПРОГРАММА КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА
уровень подготовки кадров высшей квалификации

направление подготовки
37.06.01 Психологические науки

Направленность (профиль) программы
19.00.07 Педагогическая психология

Квалификация выпускника
Исследователь. Преподаватель-исследователь

Форма обучения
очная, заочная

Кемерово, 2016

Общие положения

Программа кандидатского экзамена по специальности 19.00.07 - Педагогическая психология направлена на проверку знаний аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук по вопросам знания методологических основ, узловых проблем теории, основных методов и рабочих понятий психолого-педагогического исследования; проверки у аспирантов практических навыков применения методов и ряда специальных методик в ходе исследования, а также навыков разработки программы и методик конкретного психолого-педагогического исследования, его практического применения; ознакомление с этическими правилами психолого-педагогического исследования.

Обучающийся за время обучения в аспирантуре обязан пройти промежуточную аттестацию по дисциплинам «История и философия науки»; «Иностранный язык» и профильной дисциплине (общая психология, психология личности, история психологии).

Целью экзамена по профильной дисциплине является определение уровня знаний, полученных обучающимся, его готовность к выполнению научного исследования.

Форма проведения кандидатского экзамена: устно (по билетам). Билеты содержат по 2 вопроса по направленности «Общая психология, психология личности, история психологии».

Результаты оцениваются по 5-балльной шкале. При ответе на вопросы аспирант должен продемонстрировать глубокие знания по дисциплине.

Критерии оценки ответов при проведении кандидатского экзамена в аспирантуре: билеты кандидатского экзамена содержат по 2 вопроса по специальности «Педагогическая психология». Вопросы составлены таким образом, чтобы охватить все основные направления изучения психологии, в которых аспирант должен свободно ориентироваться:

должен знать:

- глубокие и обобщенные знания основных понятий форм и методов организации процесса исследования в педагогической психологии; практические умения организации процесса исследования, анализа способов, методов и критериев эффективности его проведения; сформированные навыки самоанализа способов мыслительной деятельности.

- основные методологические характеристики психолого-педагогических исследований при анализе и оценке результатов научных поисков психологов и педагогов, вводимых образовательных новаций.

должен уметь:

- применять полученные теоретические знания в профессиональной практической деятельности, при решении прикладных задач;

- планировать, организовывать и вести научно-исследовательскую и учебно-воспитательную работу;

- осуществлять поиск и обработку источников и литературы по различным проблемам педагогической психологии.

должен владеть:

- приемами поиска и использования научно-технической и научно-методической информации.

Критерии оценки знаний на экзамене

Балл **«5 (отлично)»** на экзамене ставится при: правильном, полном и логично построенном ответе; умении оперировать специальными терминами; использовании в ответе дополнительного материала.

Балл **«4 (хорошо)»** на экзамене ставится при: правильном, полном и логично построенном ответе; умении оперировать специальными терминами; использовании в ответе дополнительный материал.

Но в ответе: имеются негрубые ошибки или неточности; делаются не вполне законченные выводы или обобщения.

Балл **«3 (удовлетворительно)»** ставится при: схематичном неполном ответе; неумении оперировать специальными терминами или их незнании; при ответе с одной грубой ошибкой.

Балл **«2 (неудовлетворительно)»** ставится при: ответе на все вопросы билета с грубыми ошибками; неумении оперировать специальной терминологией.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «Педагогическая психология»

Раздел 1. Введение в педагогическую психологию

1. Предмет, методы и структура педагогической психологии

Педагогическая психология как отрасль психологической науки, в которой изучаются процесс приобретения индивидуальными людьми научных и практических знаний и умений, а также качеств личности в ситуациях организованного обучения и воспитания.

Методы исследования педагогической психологии по способу актуализации изучаемых явлений – наблюдение, эксперимент, естественный эксперимент, формирующий эксперимент. Методы исследования по способу отражения изучаемых явлений – прямые (самонаблюдение) и косвенные (по объективным показателям деятельности и т.п.). Возможности и ограничения разных методов психолого-педагогического исследования.

Основные разделы педагогической психологии: психология учения и психология воспитания. Учение, познавательное и личностное развитие в их единстве и различии.

Частные психолого-педагогические дисциплины: психология обучения конкретным предметам (математике, родному языку, иностранному языку и т.п.), психология обучения и воспитания взрослых, психология обучения и

воспитания умственно-отсталых детей, или детей с дефектами зрения, слуха или речи.

Раздел 2. Психология учения

1. Знания и умения как результат процесса учения

Состав знаний – содержание и форма. Общие виды содержания знаний: предметное содержание (о природе, обществе, духовном мире человека), логическое содержание (понятия, их определения и классификации, утверждения и законы, выводы и доказательства и др.), эпистемологическое содержание (эмпирические и теоретические знания), категориальное содержание (знания о свойствах, составе и связях объектов и процессов). Формы существования знаний – образная и знаковая (языковая, символическая, схематическая, модельная).

Содержание и характеристики знаний субъекта: полнота по видам содержания, форма презентации (образная, знаковая), обобщенность, систематичность, уровень готовности к воспроизведению (узнавание, актуализация во внутреннем плане), степень осознанности и сознательности, прочность и др.

Умения как способности осуществлять действия. Состав действий: предмет, продукт, средства, операции и их виды по функциям (познавательные, исполнительные, контрольно-корректировочные), знания о действии и их виды по полноте, обобщенности, способу получения.

Свойства умений: полнота операций и степень их обобщенности, степень интериоризации и автоматизации, мера сознательности, время выполнения, степень напряженности.

Практическое значение знаний о результатах учения для обучения и контроля усвоения.

2. Свойства процесса учения и его состав

Свойства процесса учения: результативность, длительность, напряженность. Зависимость свойств учения от его состава.

Состав процесса учения на макроуровне. Виды подходов к выделению состава учения на макроуровне: 1) на основе функциональных признаков компонентов – нахождение знаний, закрепление знаний и действий, переработка знаний, применение знаний, установление связей, упрочение связей, уяснение ориентировки, отработка и т.п. (Коменский, Дистервег, Ушинский, Каптерев, Торндайк, Пиаже, Брунер, Лингарт, Гальперин, Давыдов). 2) через функциональные признаки и познавательные процессы – восприятие, осмысление, понимание, закрепление, овладение, переработка знаний, запоминание и т.п. (Герbart, Лай, Кофка, Ганье, Бандура, Леонтьев, Рубинштейн, Ительсон, Шадриков). 3) через этапы творческого решения задач – столкновение с проблемой и ее анализ, выдвижение гипотез, нахождение решения, реализация решения. (Дьюи, Толмен).

Сводимость различных, выделяемых в указанных подходах, этапов к двум максимально обобщенным макрофазам учения – уяснение содержания знаний и действий и овладение ими. Соответствие этих фаз стадиям генезиса

любого новообразования – возникновению нового и его дальнейшему становлению и упрочению.

3. Состав фазы уяснения содержания учебного материала

Подходы к описанию состава уяснения содержания научных знаний как репродуктивному научному познанию (Коменский, Пиаже, Брунер, Рубинштейн, Гальперин, Давыдов, Щедровицкий, Решетова и др.), их особенности и основные недостатки – неполнота описаний, нестрогость различений познавательных операций и др.

Эмпирическое и теоретическое познание в условиях обучения как обобщенные составляющие первого макрокомпонента учения – познания объектов и уяснения содержания знаний о них. Основные операции эмпирического познания в учении – восприятие наблюдаемых характеристик явлений, их дифференциация, обобщение и классификация. Основные процедуры теоретического познания в учении – установление сущности (причин) эмпирических свойств объектов и процессов через неявные связи с их структурой и функциями, или через связи с другими объектами с использованием рефлексии, поисковых действий, моделирования и лежащих в их основе аналитико-синтетических операций. Репродуктивные и продуктивные варианты осуществления процессов познания при работе с учебными сообщениями – восприятие и осмысление содержания письменных и устных сообщений, выделение главного, составление этапов. Эвристические операции продуктивного познания в учении – анализ условий задач и проблем, моделирование, включение в новые связи, аналогии, обратная связь и др. Возможные сочетания репродуктивных и продуктивных, эмпирических и теоретических познавательных операций в учении.

Уяснение знаний о действиях из сообщений или самостоятельно (дедуктивно или индуктивно творчески). Аналитико-синтетические операции как механизмы уяснения знаний о действиях.

4. Состав фазы овладения и отработки знаний и действий в учении

Овладение и отработка знаний об объектах. Память и ее виды как основной процесс, обеспечивающий отработку и овладение знаниями в учении. Основные этапы запоминания – запоминание до уровня узнавания, до уровня воспроизведения с опорой на проговаривание, до уровня воспроизведения без опоры на проговаривание. Виды запоминания при отработке знаний – произвольное и произвольное, непосредственное и опосредованное и их состав. Отработка знаний путем произвольного запоминания в действиях порождения и применения знаний. Отработка знаний путем произвольного непосредственного («механического») запоминания. Отработка знаний путем произвольного опосредованного запоминания. Основные приемы опосредования – кодирование содержания с помощью искусственных знаков, схематизаций, графического и образного моделирования, соотнесение и связывание компонентов материала со знаниями, усвоенными ранее и между собой, включение знаний в осмысленную, но искусственную, связанную с ними систему.

Состав отработки и овладения действиями. Интериоризация и автоматизация действий как основные компоненты их отработки в учении. Запоминание знаний о действиях как механизм процессов интериоризации и автоматизации действий. Интериоризация и автоматизация действий при произвольном запоминании знаний о них в упражнениях обычно и поэтапно по П.Я. Гальперину. Интериоризация и автоматизация действий при произвольном запоминании знаний о действиях и последующим применением знаний в упражнениях.

5. Описание учения как деятельности

Подходы к описанию учения как деятельности на эмпирическом уровне. (Пиаже, Брунер, Ганье, Рубинштейн, Менчинская, Кабанова – Меллер, Ительсон, Гальперин, Давыдов, Решетова и др.) и их основные недостатки (неразличение предметной и учебной деятельности, описание учения как любой деятельности, без выделения ее специфического содержания, неполное использование представлений о составе деятельности вообще).

Исходные знания и умения как предмет деятельности учения, а новые знания и умения, сформированные путем преобразования исходного опыта и на его основе, как ее продукт (Эльконин, Габай, Ильясов, Мальская). Содержание обучения как средства деятельности учения. Уяснение содержания учебного материала и его отработка и их компоненты как исполнительные действия и операции учения. Познавательные операции, порождающие знания о деятельности учения как ее ориентировочные операции. Действия и операции слежения за ходом осуществления учения и его коррекции как контрольно-корректировочные акты в составе деятельности учения. Знания о предмете, продукте, средствах, действиях деятельности учения как ее ориентировочная основа. Знание описания учения как деятельности для формирования умения учиться и развития обучаемости.

6. Психологические и педагогические факторы эффективности процесса учения

Основные психологические факторы учения: 1. познавательные – исходные знания и умения, уровень развития мышления (логики, творчества), понимания речи, памяти, ВПД, внимания, индивидуальные познавательные стили; 2. личностные – мотивация и ценности, воля, самооценка, эмоциональные характеристики. Данные о влиянии познавательных и личностных факторов учащихся на процесс учения.

Педагогические факторы эффективности учения – содержание и методы обучения, мастерство и личность учителя, характер взаимодействия со сверстниками.

Характеристики содержания обучения как фактора эффективности учения – обобщенность и системность знаний, подлежащих усвоению, их полнота, единство и дифференцированность эмпирических и теоретических знаний, логическая строгость, разнообразие форм представления и др. данные об эффективности этих факторов (Талызина (обзор), Решетова, Салмина, Давыдов, Ильясов, Сохор, Лернер, Зорина).

Основные методы обучения как фактор учения: 1) на этапе уяснения содержания – информационный, дедуктивный и проблемный методы объяснения, 2) на этапе отработки – методы произвольного и произвольного, непосредственного и опосредованного запоминания, интериоризации и автоматизации. Данные об эффективности разных методов обучения (Лернер, Махмутов, Матюшкин, Якиманская, Смирнов, Зинченко, Гальперин, Ляудис и др.).

Дифференцированность содержания и методов обучения, позволяющая учитывать индивидуальные особенности отдельных учащихся и групп учащихся и данные о влиянии дифференцированности обучения на эффективность учения (Голант, Зверева, Унт, Акимова и Козлова).

Мастерство (владение предметом и технологией обучения) и качества личности (мотивация, ценности, эмпатийность, самооценка, коммуникативные способности) как факторы учения. Эмпирические данные о влиянии этих факторов на процесс и результаты учения (Ляудис, Лийметс, Цукерман, Рубцов, Матис, Зимняя (обзор)).

7. Теории учения

Основные виды теорий учения: 1) о наличии различных необходимых компонентов в составе учения, которые не наблюдаются непосредственно (все концепции учения при рассмотрении учения у детей до 6 – 8 лет); 2) о пассивном характере учения – ассоцианисты, бихевиористы, гештальтисты, или об активном его характере и наличии регуляции процесса учения – вюрцбургцы, пиажисты, когнитивисты, теоретики социальной детерминации и деятельности; 3) о необходимости некоторых компонентов учения и необязательности других для того, чтобы учение дало результат (концепции необходимости для научения самостоятельного поиска – Пиаже, Брунер, концепции необходимости двигательного взаимодействия с объектами – Леонтьев, Гальперин, Давыдов; необходимости для научения речевого проговаривания материала – Выготский, Гальперин; и другие теории; 4) о необходимости тех или иных внутренних и внешних факторов также для достижения результатов учения, а не просто для его ускорения, облегчения и т.д. – все теории, говорящие о невозможности научения при отсутствии смежности во времени и пространстве познаваемых характеристик объектов (ассоцианисты), стимулов и реакций (бихевиористы), необходимости потребностей, упражнений, подкреплений (также бихевиористы), необходимости передачи социального опыта в общении и обучении (теория социальной детерминации – Выготский, Рубинштейн, Леонтьев, Гальперин и др.).

Теории психофизиологического уровня, объясняющие аналитико-синтетические операции через физиологические процессы возбуждения и торможения (Павлов), через электро-полевые процессы (гештальтисты), объясняющие память через следовые процессы в нейронных сетях и отдельных нейронах. Объяснение свойств физиологических процессов через созревание и уровень зрелости мозговых структур.

8. Концепции и программы познавательного развития в обучении

Факторы процесса овладения познавательными способностями: а) внешние факторы – степень полноты и обобщенности знаний о познавательных действиях и операциях, методы организации уяснения содержания познавательных действий (сообщение и диалог, анализ образцов, выведение, поиск, применение в действиях с опорой на внешние носители знаний), методы отработки (упражнения с подкреплением, постепенная поэтапная интериоризация и автоматизация, заучивание содержания действий с последующими упражнениями); б) внутренние факторы – готовность прежнего опыта для формирования новых способностей с учетом ЗБР, познавательная мотивация, произвольность, рефлексивность, самооценка.

Основания классификации концепций, систем и методик управляемого познавательного развития в обучении – развитие в ходе обучения предметным дисциплинам косвенно через содержание и методы обучения и прямо – неререфлексивно и рефлексивно; концепции, системы и методики, реализуемые вне предметного обучения в специальных курсах развивающих занятий.

1) Подходы к познавательному развитию в ходе предметного обучения косвенно:

а) стимулирование развития через состав предметов учебного плана (Герbart, когнитивисты, современные российские гимназии, лицеи и т.п.).

б) познавательное развитие через обобщенное, структурированное, системное и теоретическое, историко-научное содержание обучения по дисциплинам (Занков, Гальперин, Давыдов, Решетова, Библер и Курганова, Зорина, Ильясов, Брунер, Мартин).

в) через методы объяснения знаний и умений по дисциплине (проблемные – Лернер, Матюшкин, Махмутов, Брушлинский, Якиманская, дедуктивные – Гальперин, Талызина, Решетова, Осбел и др., коллективной дискуссии – Ляудис, Цукерман и др.).

2) Концепции и методики прямого неререфлексивного развития в ходе обучения предметной дисциплине – Лернер, Решетова, Демьянков, Бестор, Блюм с сотрудниками, и прямого рефлексивного развития в ходе обучения предметной дисциплине – Кабанова - Меллер, Талызина, Лернер, Зорина, Решетова.

Раздел 3. Психология воспитания

1. Основные процессы, психологические и педагогические факторы развития личности в обучении и воспитании

Развитие мотивации, воли, самосознания, нравственности, мировоззрения как цели целенаправленного развития личности в обучении и воспитании.

Основные процессы в развитии качеств личности – опредмечивание потребностей, сдвиг мотивов на цели, идентификация, освоение социальных ролей. Условия реализации процессов развития личности – наблюдение за другими людьми, коммуникация, знаковое опосредование, осознание, деятельность и ее результаты.

Педагогические и психологические факторы и детерминанты развития личности – содержание и методы обучения и воспитания, личностные качества

родителей, учителей, воспитателей, сверстников, типы деятельности, отношения с другими людьми, образование, способности, взаимосвязи качеств личности. Сходство оснований классификации концепций, систем и методик развития личности и познавательного развития. Концепции, системы и методики, реализуемые в предметном обучении косвенно через содержание и методы обучения и прямо – неререфлексивно и рефлексивно.

2. Анализ конкретных отечественных и зарубежных концепций развития качеств личности в обучении и воспитании

1) Концепции развития качеств личности в предметном обучении косвенно через содержание обучения естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам: подходы Зориной и Ярошевского, Новиковой и сотрудников, Щукиной, концепции и методики Марковой, Матюхиной, Ильина, концепции и методики, разработанные представителями конструктивно-когнитивной и гуманистической психологии и педагогики за рубежом (Браун, Вильгельме, Монц и др.).

2) Концепции развития качеств личности в предметном обучении косвенно через методы обучения: в проблемном обучении и совместной деятельности – Лернера, Лийметса, Ляудис, Дусавицкого, Кравцова, Цукерман, педагогов гуманистического направления (Бухен, Геликсон, Мюллер, Рейнфорд и др.).

3) Концепции развития качеств личности через систему контроля в обучении - Ананьев, Маркова, Примак, Хекхаузен, и через развитие личности преподавателя – Маркова, Митина, Роджерс и др.

4) Концепции и методики прямого формирования личностных качеств в ходе обучения знаниям и умениям по конкретным дисциплинам, осуществляемого неререфлексивно – Маркова, Блюм, и рефлексивно – Лапина, Липкина, Ямбург.

Примерный перечень вопросов к экзамену

1. Предмет, задачи и структура педагогической психологии.
2. Методы исследования в педагогической психологии.
3. Проблема взаимосвязи обучения и развития. Психологические условия развивающего обучения.
4. Проблема возрастной периодизации психического развития. Модели психологической периодизации в отечественной и зарубежной психологии: сравнительный анализ.
5. Общая характеристика кризисных и сензитивных периодов психического развития. Кризис 3-х лет, подростковый кризис.
6. Общая характеристика психического развития ребенка дошкольного возраста: виды ведущей деятельности и психологические новообразования.
7. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Критерии и методики определения готовности.

8. Общая характеристика психического развития младшего школьника: учебная деятельность и основные новообразования.
9. Социально-психологическая ситуация развития подростка. Общая характеристика основных видов деятельности в подростковом возрасте.
10. Изменения сознания и самосознания подростка. Чувство взрослости как интегральное новообразование возраста.
11. "Трудные подростки", типология, психологические особенности, психолого-педагогические стратегии взаимодействия.
12. Личностное и профессиональное самоопределение в старшем школьном возрасте. Психология профориентационной работы.
13. Психологические теории обучения и их общепсихологические основания.
14. Соотношение обучения и развития в теории Л. С. Выготского. Реализация идей Л. С. Выготского в педагогической системе Л. В. Занкова.
15. Теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина: учение об ориентировочной основе действия (ООД), типология ООД как основа построения моделей обучения.
16. Идея интериоризации в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: этапы формирования. Достоинства и ограничения подхода.
17. Теория учебной деятельности: концепция содержательного обобщения В. В. Давыдова о типах мышления. Сравнительный анализ утилитарно-эмпирической и содержательно-рефлексивных форм мышления.
18. Учебная задача как единица учебной деятельности. Структура учебной задачи.
19. Теории П. Я. Гальперина и Эльконина-Давыдова как прикладные и практические конкретизации культурно-исторической психологии Л. С. Выготского: сравнительный анализ.
20. Основные положения психологии учения и приемы умственных действий в работах Н.А. Менчинской, Д. Н. Богоявленского, П. А. Шеварева.
21. Мотивы учебной деятельности и их формирование на разных этапах возрастного развития.
22. Взаимодействие субъектов образовательного процесса.
23. Психологический анализ урока.
24. Педагогическое общение. Стили педагогического общения. Трудности педагогического общения: конфликты, барьеры, защитные формы поведения.
25. Педагогические способности. Формирование профессиональной компетентности учителя.
26. Психологическая служба в образовании: предмет деятельности и принципы организации.
27. Психологические особенности образовательного процесса в полиэтнической среде: проблемы, возможные подходы, результаты.
28. Этнические проблемы в практике психолого-педагогической работы.

29. Дети с особенностями в развитии как психолого-педагогическая проблема. Идеи Л. С. Выготского о структуре дефекта и обходных путях развития.

30. Психологическое консультирование в практике школьного психолога.

Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины

Рекомендуемая основная литература:

Габай, Татьяна Васильевна Педагогическая психология : учеб. пособие. - 5-е изд., стер. - М. : Академия, 2010.- 240 с.	25
Ильин, Евгений Павлович Психология для педагогов : учебное пособие.- М. : Питер , 2012 .- 638 с.	11
Психологическая работа в школе. Диагностика. Психокоррекция : электронное пособие.- Волгоград : Учитель, 2009.- 1 эл. опт. диск (CD-ROM)	1
Психолого-педагогический практикум : учеб. пособие / [Л. С. Подымова и др.] ; под ред. В. А. Сластенина.- 5-е изд., стер.- М. : Академия, 2009. - 223 с.	15

Рекомендуемая дополнительная литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1998
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, 1993.
3. Зимняя И.И. Педагогическая психология. - М., 1997
4. Самыгин С.И., Буланова-Топоркова М.В., Столяренко Л.Д., Духавнева А.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Дону, 1998
5. Столяренко Д.А. Педагогическая психология. - М., 2001
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 2000
7. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей. – М.,1998
8. Выготский Л. С. Детская психология. Ч. 2: Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. Соч.6 В 6 т. М., Т. 4.
9. Коломинский Л.Я., Реан А.А. Социальная педагогическая психология. - Минск, 1999
10. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993
11. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. - М., 1992
12. Слободчиков В.А. Психология человека. - М., 1997
13. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. – М., 1992
14. Якуничев В.А. Психология учебной деятельности студентов. - М., 1993

Программа составлена в соответствии с программой-минимум к кандидатскому экзамену по специальности научных работников 19.00.07 – Педагогическая психология, утвержденной приказом Минобрнауки РФ от 08.10.2007 № 274; паспорта специальности Педагогическая психология.

Автор: Серый А.В., д.психол.н., профессор