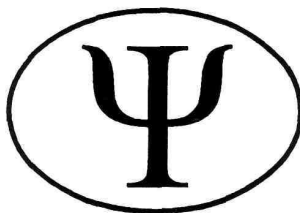


**РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ**

**ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**



Выпуск 10

**Москва – Ярославль
2003**

Ярославский психологический вестник.

Выпуск 10.

Москва-Ярославль, Издательство "Российское психологическое общество", 2003. 204 с.

ISBN 5-89573-075-2
ЛР 030651 от 14.07.95

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ярославского психологического вестника

Анимова Н.П., Барабанщиков В.А., Воронин Н.П., Габдреев Р.В.,
Законова И.Н., Иванова Н.Л., Карпов А.В., Кашапов М.М. (гл. ред.),
Клюева Н.В., Козлов В.В., Конева Е.В., Корнилов Ю.К. (гл. ред.),
Кузнецова И.В., Мазиллов В.А., Новиков В.В., Орёл В.Е., Поваренков Ю.П.,
Смирнов А.А. (отв. ред.), Солондаев В.К. (отв. секр.), Степанова Т.А.,
Урванцев Л.П. (отв. ред.), Урываев В.А., Филина С.В.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ярославского психологического вестника

Аллахвердов В.М., Базаров Т.Ю., Богоявленская Д.Б., Дубровина И.В.,
Журавлев А.Л., Завалишина Д.Н., Знаков В.В., Ермаков П.Н., Клейберг Ю.А.,
Климов Е.А., Леонов Н.И., Митина Л.М., Панов В.И., Пономаренко В.А.,
Прохоров А.О., Реан А.А., Рубцов В.В., Фетискин Н.П., Хасан Б.И.,
Холодная М.А., Чернышев А.С., Шадриков В.Д., Якунин В.А.

© ЯРО РПО, 2003 г.

ном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура.

5.2. (Предметные компетенции). Самоконструирование на основе полученных психолого-педагогических знаний, способность к сознательному мотивированному личностному и профессиональному самоопределению.

5. Высшие способности

Компетенции обеспечивающие начальную профессиональную самореализацию школьников. Это – психологические знания, умения, навыки, способности, саморазвитие и самореализация. Участие в психологических олимпиадах, выполнение научных работ и проектов, требует наличия компетенций этого уровня, и не является обязательным для всех учащихся.

Вопрос о формировании компетенций – это вопрос, который необходимо решать на уровне реализации задач школьного профильного обучения. Необходимый результат – синтез усилий преподавателей в достижении идеальной модели и желаний, мотивации

учащихся. Только слияние этих потоков в итоге рождает компетенции.

Предложенная модель компетенций выпускника профильного психологического класса является основой для разработки системы диагностических показателей.

Литература

1. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос», www.eidos.ru/news/compet.htm, e-mail: info@eidos.ru.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Вестник образования, Тематический выпуск, декабрь. 2002.
3. Коточикова Е.В., Киселева Т.Г. Структура педагогической компетентности педагога // Ярославский психологический вестник, вып. 9. М. – Ярославль, 2002.
4. Романов К.М. Гаранина Ж.Г. Практикум по общей психологии. – М. – Воронеж, 2002.

Особенности формирования профессионального педагогического мышления¹

И. В. Рябикина,

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Все мы хотим, чтобы, придя в школу, молодой специалист, только что окончивший вуз, мог чувствовать себя уверенным, компетентным, способным эффективно обучать подрастающее поколение на основе знаний, полученных в университете. Почему чаще всего так не происходит? Почему нынешнее образование не позволяет ускорить процесс адаптации молодых педагогов и тем самым способствует текучести кадров?

Одной из причин несоответствия возможностей образования и потребностей работодателей является тот факт, что в большинстве случаев при подготовке педагогических кадров ставка делается на приобретение ими необходимых знаний, освоение базовых технологий и методов обучения. Однако, как показывают исследования, наиболее важным, желаемым результатом пятилетней подготовки в вузе является формирование профессиональных качеств, необходимых будущему учителю, таких как педагогическое мышление, педагогическое общение, педагогическая рефлексия и др.

Раскроем несколько закономерностей развития педагогического мышления у студентов и педагогов. Для этого определим понятия, которыми мы будем пользоваться [2]. Педагогическое мышление – это вид профессионального мышления, позволяющий субъекту познавать сущность педагогической ситуации и организовывать свои педагогические действия по ее целенаправленному преобразованию. Педагогическая проблемная ситуация – это психическое состояние

познавательного и практического затруднения учителя. При ситуативном типе мышления решение проблемной ситуации носит эмоциональный характер, является тактическим действием, а не стратегической программой преобразования. При надситуативном типе мышления решение проблемной ситуации характеризуется стремлением педагога выйти за пределы данной ситуации, постановкой познавательных задач, касающихся процесса в целом, является стратегическим направлением деятельности.

При исследовании нами особенностей проявления типов педагогического мышления у студентов младших (вторых) и старших (пятых) курсов педагогических специальностей не было обнаружено значимых различий между курсами. Т.е. студенты примерно одинаково демонстрируют как ситуативный, так и надситуативный типы педагогического мышления при решении проблемных ситуаций. Этот факт можно объяснить отсутствием продолжительного педагогического опыта, который необходим для выработки определенного стиля решения педагогических проблемных задач. Выработке стиля решения педагогических проблемных ситуаций предшествует большое количество этих самых ситуаций. А студенты, не имеющие подобного опыта, вынуждены ориентироваться лишь на теоретические представления о том, как должна быть разрешена данная проблемная ситуация. Остается предположить, что формирование ситуативного и надситуативного типов мышления происходит в более позднем возрасте.

¹ Публикация осуществлена при финансовой поддержке ФЦП "Интеграция" (гос. контракт Т0016/682)

Второе исследование по этой проблеме было проведено с участием учителей школ города Ярославля. В результате мы получили достоверные различия соотношения типов мышления у учителей в зависимости от их категории: у педагогов первой категории скорее преобладает надситуативный тип мышления при решении педагогических ситуаций, а у учителей высшей категории скорее доминирует ситуативный тип мышления [1]. Таким образом, с одной стороны, мы показали, что у учителей, имеющих педагогический опыт, постоянную практику общения с детьми, действительно складывается определенный тип педагогического мышления. С другой стороны, в результате этого исследования мы получили неожиданные результаты: рабочая гипотеза о том, что чем выше категория педагога, тем более у него преобладает надситуативный уровень проблемности, не подтвердилась. Мы получили, что зависимость между категорией учителя и уровнем обнаружения им проблемности в педагогическом процессе по форме близка к кривой нормального распределения, т.е. максимальную результативность и эффективность в плане обнаружения и решения проблемных ситуаций демонстрируют педагоги I квалификационной категории. Эту зависимость можно объяснить, исходя из педагогического стажа и связанных с ним особенностей профессионально-педагогической деятельности. Если у учителей высшей категории (обычно это учителя, имеющие стаж 25 и больше лет) снижение эффективности педагогической

деятельности мы связываем с самоуспокоенностью, усталостью и нежеланием что-либо менять в своей системе работы, то у учителей II категории (обычно это учителя, имеющие стаж меньше 5 лет) доминирование и преобладание ситуативного уровня мышления обусловлено несформированностью профессионально-значимых качеств, неумением анализировать как собственные достижения, так и собственные ошибки, отсутствием методической систематизации у начинающего учителя.

Возвращаясь к вопросам, поставленным в самом начале статьи, хочется высказать предположение о том, что профессионально-важные качества, такие как педагогическое мышление, педагогическое общение и др., могут быть сформированы уже в студенческом возрасте посредством разнообразных современных образовательных технологий и, следовательно, способствовать более быстрому и эффективному процессу адаптации молодых педагогов.

Литература.

1. Кашапов М.М., Киселева Т.Г., Рябикина И.В. Экспериментальное исследование уровней педагогического мышления. В кн. Исследование педагогического мышления. Сб. статей/Под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1999. 136 с.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления / Монография. СПб.: Алетей, 2000, 463 с.
3. Ключева Н.В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности. Ярославль, 1998, 92 с.

Роль профессионального мышления педагога в процессе его взаимодействия с образовательной средой¹

М. А. Жуков

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Сегодня очень часто можно встретить термин «образовательная среда». Его употребляют и учёные, и практики. Однако употребляют в разных значениях, и спектр этих значений достаточно широк. Понятие среда не имеет четкого, однозначного определения и в мире науки. В самом общем смысле среда понимается как окружение.

Коротко представим несколько вариантов понимания этого термина представителями отечественной психологии, а также попробуем проследить, какие задачи в связи с этим стоят перед педагогом и в чём может проявляться активность ребёнка. Классики отечественной психологической науки представляли среду, окружающую человека, как совокупность неких «идеальных форм», к которым (к овладению которыми) стремится индивид, и которые при постоянном взаимодействии он интериоризирует, становясь, таким образом, носителем этих идеальных форм.

В советской психологической науке было принято считать, что среда существует только по отношению

к определенному субъекту, и это отношение реализуется через переживания субъекта по отношению к среде и его деятельность с предметами среды.

Из этого следует, что задача построения образовательной среды сводится к насыщению её довольно большим «количеством» идеальных форм, соответствующих задачам образовательного процесса, организации взаимодействия с ними учащихся, в ходе которого будет происходить их освоение, а также формированию адекватного эмоционально-ценностного отношения, как к самим этим «формам», так и к взаимодействию с ними. Активность ребёнка при таком понимании образовательной среды может проявляться именно в деятельности и отношении, как предпочтение одних «идеальных форм» другим (очевидно возможности и способности к такому выбору возрастают по мере взросления субъекта). В другом подходе среда понимается как совокупность условий и влияний, предоставляющих каждому субъекту определённый спектр возможностей.

¹ Публикация осуществлена при финансовой поддержке ФЦП «Интеграция» (гос. контракт Т0016/682)