

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

М. А. Романова

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Монография

Южно-Сахалинск
Издательство СахГУ
2013

УДК 317.132(032.3)
ББК 88.69-7
Р693

Серия «Монографии ученых Сахалинского государственного университета».

Рецензенты:

А. И. Савенков, доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор;
Р. С. Немов, доктор психологических наук, профессор.

Р693 **Романова, М. А.**
Моделирование психолого-педагогического потенциала личности учителя начальных классов : монография / М. А. Романова. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2013. – 248 с.
ISBN 978-5-88811-465-0

Данная монография рассматривает широкий круг проблем, связанных с пониманием феномена «психолого-педагогический потенциал».

На основании анализа обширного круга научной литературы автор обосновывает принципиальные отличия потенциального от реального в психике и деятельности человека. В монографии раскрыто содержание понятия «психолого-педагогический потенциал» и представлена его теоретическая модель, описаны виды психолого-педагогических потенциалов, выделена структура, намечены направления формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Монография содержит большое количество материалов и примеров, ориентированных на использование в практической деятельности с целью развития психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

Монография может быть интересна широкому кругу читателей: педагогам, психологам, студентам, обучающимся по специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования», направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»), магистрантам направления 050100.68 «Педагогическое образование», аспирантам, преподавателям педагогических вузов и работникам образовательных учреждений.

© Романова М. А., 2013
© Сахалинский государственный университет, 2013

ISBN 978-5-88811-465-0

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА I. Проблема психолого-педагогического потенциала учителя в современных научных исследованиях	9
1.1. Теоретические и практические основания для введения в научный оборот понятия «психолого-педагогический потенциал личности учителя»	9
1.2. «Потенциал» и «потенциальное» как общенаучные понятия	19
1.3. Изучение психолого-педагогического потенциала учителя педагогами и психологами.....	27
ГЛАВА II. Структура, диагностика и основные направления формирования психолого-педагогического потенциала	47
2.1. Структура психолого-педагогического потенциала.....	47
2.2. Содержание мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала	80

2.3. Диагностика психолого-педагогического потенциала учителя.....	92
2.4. Формирование психологической составляющей психолого-педагогического потенциала	106
2.5. Становление и развитие педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала.....	123

ГЛАВА III. Теоретико-методические основы формирования психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов

3.1. Основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.....	127
3.2. Мотивационное и интеллектуальное содержание психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	139
3.3. Структура основных составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	146
3.4. Оценка мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	154
3.5. Выявление интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	164

ГЛАВА IV. Программа формирования психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.....

4.1. Формирование социально-психологической составляющей (мотивов и мотивации социального поведения и учения) будущих учителей начальных классов.....	172
4.2. Развитие когнитивной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.....	190

4.3. Модель обогащения содержания образования, направленная на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.....	193
---	-----

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....

ЛИТЕРАТУРА

ПРИЛОЖЕНИЯ

231

ВВЕДЕНИЕ

Стратегической целью долгосрочного планирования социально-экономического развития России является формирование процветающей, обеспечивающей благополучие населяющих ее народов страны. Реализация этой цели требует эффективного использования всех человеческих ресурсов, включая профессиональные¹. Необходимость решения данной задачи неоднократно подчеркивалась в государственных документах, касающихся сферы образования. Среди основных направлений национального проекта «Образование» и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» названа необходимость совершенствования учительского корпуса и развития учительского потенциала².

Многие из учителей по тем или иным причинам не полностью реализуют свои возможности в профессиональной деятельности. Среди оснований такого состояния дел можно назвать со-

¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р (в редакции распоряжения Правительства РФ от 08.08.2009 г. № 1121-р).

² Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена приказом Президента РФ Д. А. Медведевым от 04.02.2010 г. № 271. – Режим доступа : http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php

циальные, экономические и многие другие факторы, в том числе недостаточную научную разработанность проблемы психолого-педагогического потенциала учителя, неполное знание условий его формирования, развития и практического использования.

Изучение реального положения дел, сложившегося в сфере образования, указывает на существование ряда объективных противоречий, определяющих необходимость продолжения научных исследований по проблеме психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Такие противоречия обнаруживаются на разных уровнях и в связи со следующими проблемами, характерными для современной системы российского школьного образования:

- на социальном уровне – между повышенными требованиями со стороны общества к личности и деятельности учителя начальных классов и неполной реализацией его возможностей (его психолого-педагогического потенциала);

- на образовательно-педагогическом уровне – между необходимостью выявления, формирования и развития психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов и отсутствием научно обоснованной, целенаправленно осуществляемой работы, ориентированной на практическое решение этой задачи, в том числе во время обучения будущих учителей начальных классов в педагогических вузах;

- на научно-теоретическом уровне – между актуализацией проблематики психолого-педагогического потенциала и недостаточностью научных знаний о его сущности, структуре, видах, путях формирования и развития;

- на методическом уровне – между необходимостью адекватной диагностики психолого-педагогического потенциала учителей и недостаточной методологической и методической разработанностью вопросов, касающихся проведения такой диагностики.

Несмотря на значительное количество проведенных исследований и множество решенных в ходе этих исследований задач, нет оснований считать проблематику психолого-педагогического потенциала учителя в научном плане исчерпанной. На многие вопросы, связанные с пониманием и изучением такого потенциала, его формированием, развитием и использованием в практике, до сих пор не даны исчерпывающие, полностью удовлетворяющие ответы. Среди этих вопросов можно назвать, например, следующие:

щие. В чем заключаются принципиальные отличия потенциального от реального в личности и деятельности человека? Каким является точное научное определение психолого-педагогического потенциала? Что представляют собой разновидности существующих психолого-педагогических потенциалов? Что входит в состав психолого-педагогического потенциала учителя? Какими должны быть методические процедуры и конкретные методики, предназначенные для определения и оценки психолого-педагогического потенциала учителя? Чем психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов отличается от психолого-педагогических потенциалов других педагогов? Каковы основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов? По какой программе и каким образом можно определять, формировать и развивать психолого-педагогический потенциал будущих учителей начальных классов?

На все эти и другие вопросы в монографии предлагают авторские ответы, а также представлена модель психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, определены условия его формирования и развития за время обучения студентов в педагогическом вузе.

ГЛАВА I

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Теоретические и практические основания для введения в научный оборот понятия «психолого-педагогический потенциал личности учителя»

Характеризуя современное состояние дел в общем среднем образовании, можно констатировать, что за последние годы оно существенно изменилось к лучшему, причем изменения, о которых идет речь, коснулись практически всех сторон аспектов школьного образования в современной России. Обновилось и значительно улучшилось содержание учебных планов, программ, учебников и учебных пособий. Дисциплины по социальным и гуманитарным предметам освободились от сдерживающих развитие образования политических и идеологических ограничений и наслоений прошлого времени. Содержание учебников и учебных пособий стало больше соответствовать современному мировому уровню научных знаний. Школьные классы и учебный процесс активно оснащаются компьютерной техникой, другим оборудованием, необходимым

для успешной организации и проведения занятий на современном уровне. Произошел очевидный и, несомненно, позитивный сдвиг в сторону гуманизации образования, что проявилось в получении как учителями, так родителями и детьми большей свободы для выбора учебных заведений, программ и учебных предметов.

Более демократичными, чем раньше, стали взаимоотношения между учителями и детьми, учебными заведениями и органами управления образованием. Вопросы совершенствования системы образования открыто обсуждаются в обществе, в средствах массовой информации и на демократической основе решаются при участии населения. В качестве примера можно назвать до сих пор продолжающиеся дискуссии о гуманизации образования, о единых государственных экзаменах, о новых образовательных стандартах, о преподавании в школе истории, религии и многих других вопросах.

Соответствующие социально-политические изменения, тем не менее, до последнего времени сравнительно мало сказывались на труде самого учителя, его личности и профессиональной деятельности. Они пока не сделали, к сожалению, работу учителя и его профессию более привлекательной и престижной, чем это было раньше, более успешной, чем в недавнем прошлом, не принесли удовлетворения учителю, весомой пользы детям, которых он обучает и воспитывает.

Основные причины такого состояния дел не только недостаточное внимание к образованию, в том числе школьному, со стороны государства или оставляющий желать лучшего уровень финансирования системы образования. Как раньше, в советское время, так и сейчас продуктивность и качество труда учителя являются, к сожалению, не такими, какими они могли бы стать, если бы имеющиеся у учителя возможности полностью использовались в его педагогической деятельности. Речь идет о способностях, знаниях, умениях, навыках, других психологических свойствах, которыми каждый учитель как личность обладает, но не полностью реализует в учебной и воспитательной работе с детьми. Эти возможности в настоящей работе мы будем называть психолого-педагогическим потенциалом учителя и будем изучать их с разных сторон как в теоретическом, так и экспериментальном плане. Будут, в частности, обсуждаться определение, структура такого потенциала, его виды, способы выявления и оценки, пути формирования, развития и практического использования в процессе обучения и воспитания детей.

В постановке вопросов о существовании, необходимости точного научного определения, выявления, оценки, формирования и развития психолого-педагогического потенциала учителя мы исходим из следующих соображений. Каждый человек, в том числе учитель начальной школы, имеет не используемые или не полностью реализуемые в его профессиональной деятельности резервы, причем весьма значительные. Эти резервы могут существовать, например, в форме задатков, которые по тем или иным причинам своевременно не превращаются в высокоразвитые способности. Они могут присутствовать в виде уже развитых способностей, которые по тем или иным причинам не полностью реализуются в профессиональной деятельности. Неиспользованные возможности могут также относиться к свойствам учителя, которыми он в данный момент времени еще не обладает, но которые ему необходимы для успешной профессиональной деятельности. Разумеется, во всех случаях, когда мы говорим о резервах личностного или профессионального совершенствования человека, в том числе учителя, речь идет о таких возможностях (потенциалах), воспользовавшись которыми человек смог бы принести значительную пользу окружающим людям, а учитель начальных классов – детям, которых он обучает и воспитывает.

Откуда берутся, что собой представляют эти резервы – психолого-педагогический потенциал, о котором идет речь? Они, по-видимому, имеются у человека с рождения в форме задатков, далее формируются и развиваются по мере его взросления и участия в различных видах деятельности, которыми ему приходится заниматься, в виде склонностей и способностей. Известно, что каждый ребенок с детства обладает многими задатками к развитию различных способностей, пытается сам или с помощью других людей их развивать, занимаясь разными видами деятельности, и практически использовать. Становясь старше, человек выбирает для себя определенную профессию и через нее в основном реализует (формирует и развивает далее) свой потенциал. Любая профессия, какую бы мы ни взяли, обладает ограниченными возможностями для психологического развития человека, для раскрытия и реализации имеющихся у него возможностей. В результате значительная часть существующих у человека задатков, знаний, умений и навыков, не связанных непосредственно с его профес-

сиональной деятельностью, так и остается невостребованной, недостаточно развитой или не полностью реализованной.

Нередко, однако, задатки, проявившиеся еще в детстве, успешно развиваясь, со временем достигают уровня высокоразвитых способностей. Например, ребенок может по настоянию родителей или по собственному желанию закончить музыкальную школу и всю оставшуюся жизнь посвятить музыке. Тогда потенциальное в его музыкально-психологическом развитии с годами может практически полностью превратиться в реальное. Много лет человек на профессиональной основе может заниматься физической культурой, затем спортом, достигнув в этом деле максимально возможных успехов. Человек может заинтересоваться техникой, приобрести еще в детстве неплохие технические умения и навыки и далее полностью реализовать их в инженерной профессии. Другими словами, потенциальное не обязательно остается невостребованным и, в принципе, со временем может стать вполне реальным.

Случается и так (к сожалению, довольно часто), что многое из того, что заложено природой в ребенке или приобретено им в детстве, в дальнейшей жизни может ему не понадобиться, если, например, он выберет профессию, не связанную с имеющимися у него задатками или уже развивающимися способностями. О таких людях говорят как о потенциально способных, иногда даже талантливых, но не реализовавших себя в жизни, не полностью раскрывших или не использовавших свой потенциал.

Среди профессий, связанных с развитием и реализацией человеческих потенциалов, профессия учителя занимает особое место. Она, во-первых, позволяет любому индивиду в максимальной степени использовать свой потенциал, поскольку все ценное и полезное для жизни, чем располагает учитель, он сможет передавать детям, которых обучает и воспитывает. Во-вторых, зная об этом, учитель будет стараться себя всесторонне развивать, то есть стремиться к реализации своего потенциала. Из этих рассуждений следует, что учительская профессия намного больше других профессий способствует развитию и использованию человеческого потенциала.

Вместе с тем, и в этом заключается одно из объективных противоречий, касающихся формирования, развития и реализации человеческого потенциала, в современной России именно в пе-

дагогической профессии, в частности, в деятельности школьного учителя, по ряду объективно складывающихся обстоятельств, которые мы будем далее обсуждать, имеющийся у учителей потенциал оказывается не полностью востребованным, неразвитым и нереализованным. Среди школьных учителей, в том числе учителей начальных классов, таких людей встречается немало. Поэтому перед психологической и педагогической наукой и практикой стоит задача выявления, развития и максимально полной реализации имеющегося у учителей начальной школы потенциала на благо детей, которых они обучают и воспитывают.

Среди объективных причин такого состояния дел можно назвать много факторов: значительно снизившийся за последние несколько десятков лет (с начала распада Советского Союза) престиж учительской профессии, недостаточное внимание со стороны общества и правительства к сфере образования, сравнительно низкую заработную плату учителей, работающих в государственных образовательных учреждениях, оставляющие желать лучшего условия учительского труда и отдыха работников образования и многое другое. Мы, однако, убеждены, что устранение всех перечисленных выше причин, в частности, сам по себе рост заработной платы или социального престижа профессии учителя начальных классов, будет не в состоянии полностью решить задачу выявления, формирования, развития и использования имеющегося у него потенциала (возможностей), поскольку соответствующий потенциал и его реализация связаны с глубоким пониманием личности и деятельности учителя, со знанием, выявлением и использованием имеющихся у него возможностей, а об этом современной науке известно далеко не все. Отсюда вытекает необходимость продолжения, расширения и углубления научных исследований, связанных с изучением человеческого, в том числе психолого-педагогического потенциала.

Утверждая необходимость углубленного исследования психолого-педагогического потенциала (возможностей) учителя начальных классов, мы имеем в виду следующее обстоятельство, которое выдвигает профессию учителя начальных классов на первый план среди многих других педагогических профессий. В разных видах профессиональной деятельности человек может, как об этом говорилось выше, реализовать себя с различной степенью полноты. В большинстве современных видов деятельности возможности реа-

лизации человеческого потенциала ограничены, поскольку большинство из них являются узкими, высокоспециализированными видами деятельности, и для их успешного осуществления не требуется обладать широкими, разносторонними и глубокими знаниями, умениями и навыками в различных областях. Таких профессий сейчас достаточно много, причем некоторые из них являются весьма престижными, высокооплачиваемыми, например, профессии юриста, финансиста, государственного служащего, экономиста. Именно поэтому многие молодые люди их выбирают, а вовсе не по причине возможности реализации в них своего потенциала. Способный человек, имеющий разносторонние задатки, в таких видах деятельности не сможет полностью реализовать себя как личность. Материально обеспеченные, «рыночно-конъюнктурные» профессии, наподобие перечисленных выше, стали в последние годы для многих молодых людей «вынужденной работой», а не любимым делом, которому они могли бы полностью себя посвятить, развивая и реализуя свой человеческий потенциал. Подобной работой большинство людей занимается в основном ради достижения материального или социального благополучия, но не вкладывает в такую работу душу, не развивает и не реализует в ней свой личностный (психологический) потенциал.

Нельзя, вместе с тем, утверждать, что люди, выбравшие для себя подобные профессии, являются потенциально не способными. Нередко дело обстоит как раз наоборот: их способности оказываются более развитыми, чем способности людей, избравших для себя сравнительно малопrestiжные и низко оплачиваемые, но реализующие человеческий потенциал профессии, например, профессии школьных учителей или врачей. Сложившаяся социально-экономическая ситуация и конъюнктура заставляют потенциально способных людей выбирать для себя не интересные, но материально обеспеченные профессии. Среди молодых людей, кто по совету родителей или по соображениям только материального порядка избрал для себя модные в недавнем прошлом профессии экономистов, юристов, финансистов, муниципальных работников, менеджеров и т. п., есть немало весьма талантливых людей, которые могли бы с успехом проявить себя во многих других видах деятельности, которые им, наверное, пришлись бы больше «по душе», чем та, которой они вынуждены в нынешних условиях заниматься. Серьезная жизненная пробле-

ма, иногда личная трагедия этих людей заключается в том, что виды деятельности, которые они выбирают, им неинтересны, не позволяют развить и полностью использовать имеющийся у них потенциал. В результате способные молодые люди, выбрав для себя неинтересную, не полностью соответствующую их возможностям профессию, не стремятся делать свою работу как можно лучше, не занимаются профессиональным самосовершенствованием, «отбывают на работе срок» и психологически перестают развиваться. В своей профессиональной деятельности они показывают далеко не лучшие результаты, то есть не реализуют свой потенциал. В конечном счете это приводит к тому, что со временем возникает застой как в их психологическом развитии, так и в самой профессиональной деятельности.

Существуют, однако, другие виды профессий, которые, напротив, предоставляют широкие возможности для раскрытия, развития, проявления и реализации потенциала человека. К ним относится профессия учителя, в частности, учителя начальной школы. Как это ни парадоксально, но именно в последние годы, когда данная профессия превратилась в малопrestiжную, в педагогические вузы, где готовят учителей начальных классов, стало приходить много молодых людей, кто эту профессию избирает по призванию и, следовательно, может развивать и реализовывать в ней свой потенциал. Профессия учителя, во-первых, позволяет человеку разносторонне развиваться как личности. Во-вторых, для успешного исполнения функциональных обязанностей учителя начальной школы человеку необходимо обладать многими способностями. В-третьих, занимаясь своим профессиональным трудом, учитель начальной школы может найти применение практически всем имеющимся у него задаткам и способностям.

Это объясняется следующим образом. Учителю начальной школы необходимо хорошо знать разные учебные предметы и сферы человеческой деятельности, обучать и одновременно воспитывать детей, передавать им разнообразные знания, формировать у них многие полезные для жизни умения и навыки. Для этого учителю начальной школы самому необходимо быть разносторонне развитой личностью, обладать способностями к различным видам деятельности. Талантливые педагоги, как правило, таковыми и являются, обладают множеством знаний, умений и навыков, которые выходят за пределы узко понимаемой педагогической профессии.

Почти все человеческие способности, знания, умения и навыки учителя начальных классов могут с успехом использоваться в его профессиональной деятельности, поскольку главная задача, стоящая перед ним, заключается в том, чтобы сделать самих обучаемых и воспитываемых им детей всесторонне развитыми личностями.

Формально работа учителя начальных классов не требует того, чтобы все ценное, чем он как личность обладает, в обязательном порядке передавалось детям. Существует ограниченный набор требований, некий социальный стандарт, которому, согласно существующим нормативным документам, должен соответствовать такой учитель. Фактически же профессиональная деятельность талантливого учителя начальных классов, реальные результаты его работы, как правило, далеко выходят за рамки такого «стандарта», соотносятся с его стремлением сделать как можно больше полезного для детей. Это, в свою очередь, требует максимально полного развития и реализации его личностного потенциала в практике обучения и воспитания детей.

Жизнь показывает, что многое из того, что природой заложено в личности учителя или приобретено им в процессе индивидуального развития, не реализуется или не полностью реализуется в его профессиональной деятельности. Причины этого могут быть разными, внешними и внутренними. Внешние причины связаны с не зависящими от учителя обстоятельствами: состоянием общества, системой образования, особенностями учреждения, в котором он трудится, условиями его работы и т. д. Внутренние причины касаются его самого как личности. Это могут быть, например, недостатки в его психологическом развитии, включая дефицит интереса к своей профессии, отсутствие нужных потребностей или способностей, нелюбовь к людям, отрицательные черты характера, не позволяющие ему устанавливать и сохранять благоприятные взаимоотношения с людьми, недостатки в развитии социально-мотивационной сферы (это понятие будет нами отдельно и подробно обсуждаться далее в связи с тем, что в настоящем исследовании мы выясняем, как мотивы и мотивация социального поведения формируются и развиваются у будущих учителей начальных классов) и т. п.

Существуют и так называемые «промежуточные обстоятельства» неполной реализации психолого-педагогического потенциала учителем, с которыми мы связываем условия подготовки будущих учителей в педагогических вузах, практику их работы

в школе. Они мало зависят от общих социально-экономических условий, существующих в стране, поддаются регуляции без дополнительных материальных затрат, принятия новых законов и т. п. Через них и с их помощью можно успешно выявлять, формировать, развивать и реализовать психолого-педагогический потенциал учителя в современных условиях. Доказательство данного утверждения содержится в данной монографии. Большинство учителей, в том числе учителей начальных классов, в основном удовлетворено своим профессиональным трудом, с большим желанием, чем представители других престижных в наши дни и лучше оплачиваемых профессий, занимаются своей деятельностью. Это обстоятельство является дополнительной причиной, побуждающей нас обращаться к изучению психолого-педагогического потенциала именно учителей начальных классов.

Анализ реального положения дел, касающегося подготовки будущих учителей начальных классов в педагогических вузах и их последующей работы в школе, показывает, что их потенциал в полной мере за время обучения в вузе не выявляется, не оценивается, в должной мере не развивается и в психолого-педагогической работе с детьми полностью не используется. Этому не способствует сложившаяся система их профессиональной подготовки в педагогических вузах. Она в основном ориентирована на использование в процессе обучения того, что уже имеется в личности студента и полностью проявляется в его деятельности, то есть на использование, скорее, реального, а не потенциального. Проведенный анализ учебных планов и программ вузовской подготовки учителей показывает, что ни один из предметов цикла педагогических или психологических дисциплин, которые изучаются студентами – будущими учителями – в вузе, не содержит в себе не только темы, но даже и самого понятия «психолого-педагогический потенциал учителя». Соответственно, такой потенциал у студентов, поступающих в педагогический вуз, не выявляется, не формируется и не развивается.

Утверждая это, следует сделать оговорку, что некоторые аспекты психолого-педагогического потенциала все же формируются и развиваются у студентов, так как к моменту окончания педагогического вуза они приобретают новые знания, умения, навыки, а также развивают те способности, которые у них до обучения в высшем педагогическом учебном заведении были относительно слабо развиты. Это, однако, происходит неорганизованно, стихийно,

без четкого понимания того, что такое психолого-педагогический потенциал, как его следует оценивать, формировать, развивать и использовать. Примерно так же обстоит дело в школе, в системе повышения квалификации работающих учителей начальных классов. Школьная учебная практика также не предусматривает ни оценивания, ни дальнейшего развития психолого-педагогического потенциала учителей, а планы и программы повышения их квалификации, в свою очередь, не ориентированы ни на раскрытие содержания их потенциала, ни на его формирование. Причины такого состояния дел те же, в силу которых аналогичная задача не ставится и успешно не решается за время обучения будущих учителей в вузе. Среди этих причин главные, на наш взгляд, следующие: отсутствие точного научного представления о том, что такое психолого-педагогический потенциал вообще и учителя в частности; как с психолого-педагогическим потенциалом следует работать, выявляя, формируя и развивая его в педагогическом вузе; как использовать знания о таком потенциале в школе и в системе повышения квалификации учителей начальных классов.

Такое состояние дел не позволяет в полной мере раскрыть и использовать в практике обучения и воспитания детей те возможности, которыми обладают учителя начальных классов – как будущие, обучающиеся в вузе, так и работающие в школе. Научная разработка этой проблемы требует постановки и решения следующих вопросов, связанных с пониманием и изучением психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов:

1. Что представляет собой потенциальное (возможное, не-реализованное или не полностью реализованное) в личности и деятельности человека в отличие от того, что выступает как реальное (уже существующее и полностью реализованное)?
2. Что входит в состав психолого-педагогического потенциала человека?
3. Какие могут существовать виды психолого-педагогических потенциалов?
4. Каким образом можно практически определять и адекватно оценивать психолого-педагогический потенциал учителя вообще и учителя начальных классов в частности?
5. Как формировать и развивать психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов за время его обучения в вузе?

6. Как реализовывать развивающийся психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов в практике учебно-воспитательной работы с детьми?

7. Как совершенствовать и использовать в практике психолого-педагогический потенциал работающих учителей?

На эти и другие вопросы, связанные с научным изучением психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, в данной работе будут предложены конкретные теоретические и экспериментальные ответы. Вначале, однако, требуется уточнить научное определение психолого-педагогического потенциала. Для этого необходимо, с одной стороны, определить, как он понимается разными учеными в уже опубликованных научных трудах; с другой стороны, выяснить точное лингвистическое, философское и естественнонаучное значение таких терминов, как «потенция», «потенциал» и «потенциальное»; в-третьих, критически оценить практику их употребления в психологии и педагогике. Если в итоге всего этого выяснится, что данные понятия не всегда используются в педагогике и педагогической психологии адекватно и не имеют точных научных определений (забегая вперед, берем на себя смелость утверждать, что в большинстве случаев дело обстоит именно так), то необходимо будет далее предложить собственное определение психолого-педагогического потенциала, обосновать его и использовать в настоящей работе.

Соответствующее исследование проводится в следующих параграфах главы. Для осуществления этой работы вначале необходимо будет выяснить и критически оценить то, что известно о личности и деятельности учителя, о его психолого-педагогическом потенциале, а также о том, какое место потенциальное занимает в его профессиональной деятельности.

1.2. «Потенциал» и «потенциальное» как общенаучные понятия

О потенциале личности много пишут в профессиональной научной литературе, но все это, как правило, имеет вид деклараций и редко становится предметом серьезных научных изысканий. Желая восполнить пробел в научном изучении проблемы выяв-

ления и развития потенциала личности учителя начальных классов как особого психического явления, мы предприняли данное исследование.

Для того чтобы отыскать точное научное определение психолого-педагогического потенциала учителя, необходимо, прежде всего, уточнить исходное, лингвистическое значение известных и широко употребляемых в научной литературе слов «потенциал» и «потенциальное», которые являются ключевыми для искомого нами определения психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов.

Понятия «потенция» и «потенциальное», производные от слова «потенциал», на протяжении многих веков используются в разных языках и научных учениях. Эти слова в философии и лингвистике обозначают следующее.

1. В средневековой христианской философии, основанной на формальной логике и разрабатываемой в духе классического учения Аристотеля, действительное, или актуальное, и возможное, или потенциальное, бытие различались между собой. Действительное (актуальное) противопоставлялось возможному (потенциальному) по признаку их реального существования или осуществления.

2. Брокгауз и Ефрон в Малом энциклопедическом словаре определяют потенцию как «чистую возможность, скрытую силу»³, считая, по-видимому, содержание данного слова достаточно близким к значению термина «потенциал». В указанном словаре, кроме того, употребляется словосочетание «потенциальная энергия», которое обозначает «скрытые силы, могущие проявиться при определенных условиях».

3. В классическом философском учении под названием «Неотомизм» потенция рассматривалась как чисто абстрактная возможность осуществления или реализации чего-либо.

4. В традиционной логике действительное, или реальное, противопоставляется возможному, или потенциальному, а действительное, в свою очередь, означает осуществление того, что

³ *Малый энциклопедический словарь : в 4 т. / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. – Т. 3. – М. : Терра, 1997. – С. 1054.*

заложено в возможном – потенциальном. Такой вывод подтверждается следующим определением потенциальности, содержащимся в логическом словаре Н. И. Кондакова. Автор пишет, что это «возможность, наличные силы, которые могут быть пущены в ход, использованы; противоположно актуальности, т. е. действительности»⁴.

5. Современный «Философский энциклопедический словарь»⁵ определяет потенциальное (оно обсуждается в статье под названием «Акт и потенция») следующим образом. Утверждается, что бытие (существующее) делится на актуальное (осуществленное) и потенциальное – возможное, но еще не осуществленное. Становление или развитие чего-либо оказывается возможным только как постепенный переход от первого ко второму. Актуальное и потенциальное, таким образом, находятся в оппозиции друг к другу в плане существования и времени их проявления, и эта оппозиция, как утверждается в соответствующей статье, была задана еще в учении Аристотеля.

6. В более близком к нашему времени учении о возможностях и условиях искусственного совершенствования человеческого рода под названием «Евгеника», созданном в конце XIX века английским ученым Ф. Гальтоном, утверждалось, что людей с выдающимися творческими потенциями гораздо больше, чем тех, кому эти потенции на самом деле удалось реализовать. В данном случае под потенциями также понимаются скрытые, нереализованные возможности психологического развития человека.

7. В «Большой советской энциклопедии» слово «потенциал» как термин раскрывается через следующее утверждение. Это «наличие сил, материальных средств и других возможностей (часто еще не раскрывшихся) для каких-либо действий»⁶.

⁴ *Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – С. 463.*

⁵ *Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – С. 17.*

⁶ *Большая советская энциклопедия : в 30 т. / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – Т. 20. – М. : изд-во «Советская энциклопедия», 1978. – С. 428.*

8. Четырехтомный толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова⁷ предлагает такое определение потенциальному. Это «существующее в потенции, скрытое, но готовое проявиться, обнаружиться, то есть возможное или предполагаемое, но не реальное или действительное»⁸.

Таким образом, под потенциалом, потенциальным или потенцией практически всеми философами и лингвистами, которые пытались найти точное научное определение соответствующим понятиям, понималось нечто такое, что в данный момент времени отсутствует, но может возникнуть, то, что имеется, но полностью не проявляется или не реализуется вовне. Для всех перечисленных выше определений потенциала или потенциального характерно четко выраженное его противопоставление реальному, то есть отсутствие смешения потенциального и реального, возможного и действительного. Такой вывод важен для дальнейшего анализа того, как потенциал и потенциальное представлены в современной научной педагогической и психологической литературе, посвященной психолого-педагогическому потенциалу учителя, как следует правильно и точно понимать психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов.

История психологической научной мысли показывает, что почти все используемые в ней термины, звучащие и читаемые примерно так, как произносятся и пишутся слова обычного языка, обозначают приблизительно то же, что и слова ненаучной или общенаучной (философской и лингвистической) лексики, особенно в тех случаях, когда в той или иной конкретной науке соответствующие термины стали использовать уже после того, как

⁷ Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 3. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2000. – С. 652.

⁸ Мы ссылаемся здесь на энциклопедические издания, справочники и словари по той причине, что в них в обобщенном виде отражены случаи употребления того или иного термина в научной литературе. Кроме того, авторы энциклопедий и словарей, как правило, более тщательно работают над определениями тех или иных научных терминов, чем авторы отдельных научных работ, статей и монографий.

они появились и долгое время употреблялись в философии, житейском или повседневном языке. Например, в психологической науке, в философии и обыденном сознании людей слова «ощущения», «восприятие», «память», «способности», «мышление», «личность» означают примерно одно и то же.

Близость научных, философских и житейских значений многих терминов является оправданной. Она позволяет ученым и людям, далеким от науки, понимать друг друга. Кроме того, нет смысла то, что известно и отражено в ненаучном языке, называть в той или иной частной науке по-другому. Эта операция – наделение известного слова другим содержанием – приобретает смысл только тогда, когда адекватного понятия для точного представления того или иного явления в общенаучном языке не существует. Что же касается интересующих нас понятий «потенциал» и «потенциальное», то они как раз относятся к хорошо известным общенаучным (междисциплинарным) терминам и во многих науках и языках употребляются примерно в одинаковых значениях. В этой связи нет основания предлагать в педагогической психологии такие определения понятий «потенциал» и «потенциальное», которые бы радикально отличались от его употребления, отраженного, например, в философии, толковых лингвистических и специальных научных словарях.

Необходимо, кроме того, прежде чем давать оценку представлениям о потенциале и потенциальном, сложившимся в педагогике и педагогической психологии, выяснить, как в настоящее время то и другое понимается в точных науках, на которые педагогика, психология и другие гуманитарные науки традиционно ориентируются как на образцы в определениях научных понятий. Если в результате такого сравнения выяснится, что педагоги и педагогические психологи вкладывают в содержание этих понятий другой смысл, то это потребует объяснения. Во всяком случае, такое неординарное употребление общенаучных понятий может вызвать обоснованное возражение. Возникнет, к примеру, следующий вопрос: зачем вкладывать в уже известное общенаучное понятие другое содержание, если разумнее воспользоваться для представления этого содержания другим словом, чтобы не создавать путаницы в употреблении близких по звучанию и написанию, но разных по содержанию научных терминов. Кроме того, вводя новое научное понятие, необходимо убедительно объ-

яснить, почему другие уже существующие понятия не являются удовлетворительными и их непременно следует заменить новыми. Так, например, в русскоязычной литературе нередко появляются переведенные с иностранных языков слова, которые большинством читателей не понимаются, в то время как в русском языке имеются слова, вполне адекватно передающие содержание вновь введенного иностранного термина. Обратимся в связи со сказанным к общелингвистическим и специальным словарям русского и других языков, где имеются определения потенциала и потенциального.

Слово «потенциал» – не русскоязычное слово, поэтому, прежде всего, необходимо выяснить его исходное лингвистическое понимание, которое необходимо искать в словарях иностранных слов. К примеру, в английском словаре слово «potential» означает «существующий в неразвитой форме, скрытый (латентный), способный активизироваться и проявиться»⁹. Примерно такое же значение имеет это слово в словарях немецкого, французского и многих других европейских языков.

В широком, обобщенном значении, отраженном в содержании многих русскоязычных словарей, слово «потенциал» (этимологически оно происходит от латинского термина *«potential»* – сила, возможность) раскрывается через такие понятия, как «средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованными, приведенными в действие, использованными для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи»¹⁰. Из этого определения следует, что то, что в данный момент времени полностью реализуется в каком-либо процессе, в содержание потенциального не входит.

В «Большой советской энциклопедии» имеется 176 статей, в которых в различных контекстах и по разному поводу упоминается слово «потенциал». В большинстве своем это статьи по физике, химии, технике, механике, ряду других точных наук. Так, например, в физике словосочетание «потенциальная энергия»

характеризует широкий класс силовых полей, представляемых через содержащийся в них и реализующийся с их помощью запас энергии. Здесь, как показывает проведенный нами анализ употребления соответствующего слова в различных физических контекстах, потенциальное означает скрытое, возможное, но не явное или открыто проявляющееся. Забегая вперед, отметим, что в современной педагогике и педагогической психологии данное понятие используется в ином, расширительном значении, выходящем за пределы точного физического понимания этого термина, и включает в себя как скрытое, потенциальное, так и открытое, явно проявляющееся как реальное; как возможное, так и осуществленное, как реализованное, так и нереализованное.

В следующем параграфе главы проводится критический анализ педагогических и психологических исследований, в которых используются слово «потенциал» и производные от него термины. Затем вводится и обосновывается наше представление о психолого-педагогическом потенциале учителя, в том числе психолого-педагогическом потенциале учителя начальных классов. Для уточнения объема и содержания понятия «потенциал» оно, кроме того, сопоставляется по своему объему и содержанию с термином, имеющим противоположное значение, выступающим в качестве антонима к слову «потенциал», а также с другими производными от него понятиями.

В его первоначальном значении интересующее нас понятие потенциала представляло собой не существительное, а прилагательное. Речь шла о различении действительного или реального, с одной стороны, возможного или потенциального, с другой стороны. Под реальным понималось то, что не только существует, но и полностью проявляется в активности какого-либо объекта или субъекта.

Понятия «реальное» и «потенциальное» изначально различались следующим образом. Реальное – это осуществленное, воплощенное в действительность или уже реализованное, а потенциальное – то, что присутствует лишь в возможности (в потенции), еще не стало действительным, то есть то, что в активности соответствующего объекта или субъекта открыто не проявляется.

Следует, правда, отметить, что далеко не во всех научных словарях и энциклопедических первоисточниках «потенциал» и «потенциальное» понимаются одинаково. Например, «Современный

⁹ *The Penguin English Dictionary*. – Penguin Books. – P. 548.

¹⁰ *Большая советская энциклопедия* : в 30 т. / под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. – Т. 20. – М. : изд-во «Советская энциклопедия», 1978. – С. 428.

словарь иностранных слов» содержит более широкое понимание потенциального, чем то, которое представлено и обсуждалось выше. Здесь потенциалом называется «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области...»¹¹. Такое понимание потенциального объединяет все, что характеризует субъекта деятельности: и то, что наличествует, и то, что отсутствует; то, что реализовано, и то, что еще не реализовано¹². Слово «потенция», производное от термина «потенциал», в этом же словаре, однако, трактуется уже иначе – как «скрытая возможность, способность, сила, могущая проявиться при известных условиях»¹³.

Отсюда следует, что термины «потенциал» и «потенция», которые по логике вещей должны были бы иметь одинаковые значения, на самом деле могут различаться по своему объему и содержанию. Из сравнения между собой двух приведенных выше определений потенциала следует, что широко (и, на наш взгляд, недостаточно точно) понимаемый потенциал представляет собой то, что имеется у некоторого объекта, проявляется или может проявиться в его активности. Именно такое расширенное понимание потенциала и потенциального представлено в большинстве современных работ по педагогической психологии и педагогике.

Перейдем в связи с этим утверждением к анализу научных трудов современных педагогов и психологов, в которых используются термины «потенциал», «потенция» или «потенциальное» применительно к личности и деятельности человека вообще, учителя в частности. Этот анализ поможет нам найти ответы на следующие вопросы:

¹¹ Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1993. – С. 484.

¹² Нами при определении психолого-педагогического потенциала учителя будет далее принято во внимание как допустимое и такое расширенное понимание потенциального. Однако его явно недостаточно для того, чтобы четко разделить реальное и потенциальное, оттенить и подчеркнуть специфику понимания и исследования потенциального в отличие от реального.

¹³ Современный словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1993. – С. 485.

1. Как понимается потенциальное, касающееся личности и деятельности учителя, в общей педагогической психологии и педагогике?

2. Как соотносится потенциальное (возможное) с реальным (действительным) в трудах современных психологов и педагогов?

3. Достаточно ли изучено потенциальное в личности и деятельности учителя в современной педагогике и педагогической психологии?

4. Какие проблемы и вопросы, связанные с дальнейшими исследованиями потенциального в личности и деятельности учителя, в том числе будущего учителя начальных классов, следовало бы поставить и решить в педагогической психологии?

1.3. Изучение психолого-педагогического потенциала учителя педагогами и психологами

Имея в виду психологию в целом, в частности, общую психологию, отметим, что в общепсихологической литературе термин «потенциал» используется реже, чем другие научные понятия, и в основном не как отдельное слово, а в следующих типичных словосочетаниях: «личностный потенциал», «творческий потенциал», «потенциал развития» и некоторых других. Данный термин также употребляется в зарубежных исследованиях личности, например, в персонологии А. Маслоу, «Я»-концепции К. Роджерса, философии и психологии Э. Фромма, в аналитической психологии К. Юнга.

Интерес к изучению потенциального в личности и деятельности человека существует давно, причем эта актуальная в наши дни тема научных исследований успешно разрабатывалась и продолжает разрабатываться многими известными психологами и педагогами. В общей психологии, например, она ставилась и обсуждалась в трудах Л. С. Выготского (зона ближайшего или потенциального психологического развития ребенка), А. Н. Леонтьева (потенциал развития личности через ее деятельность), С. Л. Рубинштейна (потенциал человека как субъекта деятельности),

Д. А. Леонтьева (личностный потенциал человека), В. Н. Мясищева (отношения и потребности как личностный и мотивационный потенциал человека), А. Г. Маклакова (адаптационный потенциал личности), Я. А. Пономарева, Е. Л. Яковлевой, Е. Ф. Рыбалко, Л. Н. Кулешовой, Т. В. Прохоренко, Ж. А. Балаклашиной, Д. Б. Богоявленской (интеллектуальный и творческий потенциал личности), А. Г. Шмелева, Г. А. Соловейчика, Т. Р. Гребенюк, Т. Р. Лепех (потенциал менеджера), а также в работах ряда зарубежных психологов, представителей гуманистического и экзистенциального направлений: Г. Оллпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Р. Мейя (потенциал свободно развивающейся или психологически здоровой личности).

Изучению потенциала личности и деятельности учителя были посвящены научные труды: Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, А. А. Вербицкого, Н. Ф. Виноградовой, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Ю. М. Забродина, Е. А. Климова, Т. А. Ковалевой, Г. М. Коджаспировой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, А. А. Люблинской, М. Р. Львова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. Н. Мясищева, Н. И. Непомнящей, А. Б. Орлова, Н. Н. Поддъякова, Л. С. Подымовой, Т. Г. Рамзаевой, А. А. Реана, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, Я. С. Турбовского, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и других. Вопросы, связанные с исследованием психолого-педагогического потенциала учителя, также затрагивались в трудах педагогов: Б. Н. Бессонова, И. Г. Бессонова, И. А. Бирич, Е. Л. Бобылева, Л. В. Ведерникова, М. П. Волобуева, И. В. Давыдова, С. А. Дружилова, В. И. Загвязинского, И. В. Ивановой, Л. А. Лицеровой, Г. Н. Кудашова, Н. В. Мартишиной, О. З. Паниной, Н. В. Размазиной, Е. А. Селивановой, И. А. Сидориной, В. А. Сластенина, А. С. Талалаева, Г. В. Талалаева, Н. Б. Трофимовой, М. В. Хватовой.

Опубликовано сравнительно немного работ, где потенциал или потенциальное в общей психологии личности удостоены специального внимания, получили научное определение и теоретическую проработку. Среди этих работ можно назвать, например, труды Д. А. Леонтьева (2002), где личностный потенциал рассматривается как базовая, индивидуальная характеристика, стержень человека как личности, понимаемой в традициях экзистенциальной философии и психологии. В теории личности

и бытия Э. Фромма, близкой к этому направлению в психологической науке, говорится о том, что основной характеристикой собственно человеческого высшего бытия является внутренняя активность, продуктивное использование им собственных потенциалов – способностей, дарований и т. п.

Э. Фромм выделяет ряд жизненных стратегий – путей личностного преобразования человека на протяжении его жизни, причем большинство из них характеризуется автором как непродуктивные стратегии, ведущие не к развитию, а к застою или деградации личности. Только один путь, по мнению автора, можно обозначить как продуктивный, формирующий и развивающий человека как личность. Этот путь связан с выявлением и реализацией позитивно понимаемого личностного потенциала. Правда, в своих научных трудах Э. Фромм в основном лишь пользуется понятием «потенциал», но не предлагает ему точного научного определения, хотя раскрывает его содержание через описание личности, которая выбирает для себя так называемую продуктивную жизненную стратегию.

К. Юнг в качестве основного содержания психической жизни человека также называет его стремление к полному воплощению своих возможностей (потенций), однако, как и Э. Фромм, не дает определения этим «возможностям», не раскрывает их реальное содержание. Если, однако, иметь в виду общую теорию личности, разработанную К. Юнгом, а также специфическую авторскую терминологию, которой он пользуется в своих работах, представляя и описывая человека как личность, то для соотнесения с потенциалом и возможностями лучше всего, по-видимому, подходит введенное им в научный оборот понятие «самость». В переводе на русский язык это слово по своему объему и содержанию примерно соответствует понятию «личность» и, кроме того, содержит представление о достаточно высоком уровне развития человека как личности, на котором раскрываются и реализуются его потенции.

В акмеологических исследованиях, где также нередко употребляются слова «потенциал» и «потенциальное», указывается на то, что понятие «потенциал» целостно описывает феномены, представляемые в других психологических работах через такие термины, как «мотивы» и «способности», и тем самым позволяет адекватно рассматривать ситуации их рассогласования, возника-

ющие при объяснении индивидуальных различий в деятельности и достигнутых результатах¹⁴. При этом потенциал, как пишет один из представителей акмеологического направления в психологии А. А. Деркач, несводим к способностям и мотивации, но интегрирует их. Потенциал тесно связан со всей совокупностью способностей индивида (они отражают уже реализованный потенциал) и с мотивацией личности (она определяет перспективы развития потенциала)¹⁵. Потенциал человека в научных трудах по акмеологии рассматривается как самоуправляемая система его возобновляемых внутренних ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов¹⁶. Здесь – в акмеологических исследованиях – мы, по-видимому, имеем дело с широким пониманием человеческого потенциала, которое включает в себя все имеющиеся у человека ресурсы, как реализованные или реализуемые, так и нереализованные. Подобное понимание потенциала и потенциального, на наш взгляд, допустимо, хотя, как уже было сказано выше, не подчеркивает и не учитывает различия, существующие между реальным и потенциальным, действительным, уже осуществленным, и только возможным.

Понятие потенциала достаточно часто используется и в научных трудах по педагогике и педагогической психологии. К нему ученые, представляющие эти области знаний, обращаются в тех случаях, когда хотят уточнить и изучить резервы педагогического и психологического плана, имеющиеся у работников образования, прежде всего, учителей. Чаще всего термины «потенциал» и «потенциальное» в научных работах по педагогике и педагогической психологии употребляются в их широком, не вполне определенном значении. В одном случае потенциалом или потенциальным называется буквально все, что имеется в психике

¹⁴ Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управления и его оценка / В. Н. Марков. – М. : РАГС, 2001. – С. 46.

¹⁵ Деркач, А. А. Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач. – М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. – С. 136–137.

¹⁶ Деркач, А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2001. – С. 16–18.

индивида как личности или субъекта деятельности и полностью реализуется или может реализоваться в ней. В другом случае соответствующие понятия употребляются как якобы очевидные по своему научному содержанию, и им, соответственно, не предлагается никакого определения. Намного реже тот или иной автор, обращаясь к понятиям «потенциал» или «потенциальное», предлагает достаточно четкое его определение, не отождествляя потенциальное с реальным, возможное с действительным.

Е. Л. Яковлева одной из первых стала пользоваться в возрастной и педагогической психологии понятием потенциала, причем в его достаточно точном, специфическом определении, о котором уже шла выше речь. В своих исследованиях Е. Л. Яковлева представляет и рассматривает творческий потенциал личности и его развитие как одну из главных целей образования. Из контекста рассуждений автора на тему о творческом потенциале личности следует, что под ним понимаются творческие способности и возможности личности, прежде всего, скрытые, недостаточно развитые или не полностью проявляющиеся в ее интеллектуальной деятельности.

Л. С. Подымова в статье на тему о творческом потенциале личности рассматривает психолого-педагогические условия становления и развития такого потенциала у будущего учителя в воспитательном процессе вуза. Автор пишет о том, что «творческий потенциал личности проявляется... в отношении человека к происходящему – к тому, что происходит с ним и вокруг него»¹⁷. Далее автор пишет следующее: «Творческий потенциал как динамическая структура личности включает комплекс креативных способностей, проявляющихся в творческой деятельности, а также комплекс психологических новообразований личности на протяжении ее развития»¹⁸. Из этих двух цитат следует, что в представление о потенциальном Л. С. Подымова включает и то,

¹⁷ Подымова, Л. С. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала будущего учителя в воспитательном процессе вуза / Л. С. Подымова // Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт. – Курск, 2000. – С. 122.

¹⁸ Там же. – С. 123.

что находится в процессе становления (не развито и недостаточно полно проявляется в деятельности и отношениях личности), и то, что имеется в личности и открыто, достаточно полно проявляется в ее деятельности и в отношениях с другими людьми. Следовательно, здесь потенциальное в какой-то степени отождествляется с актуальным, возможное – с реальным, или действительным, а сам автор цитируемой работы опирается преимущественно на широкое понимание потенциала или потенциального.

Правда, в другом месте своей статьи Л. С. Подымова пишет следующее: «В структуре творческого потенциала личности мы выделили потенциальный и актуальный образ своего творческого поведения, обобщенное представление о себе как творческой личности»¹⁹. Из этого высказывания следует, что автор все же выделяет и узкое, специфическое понимание потенциального, отличающегося от действительного, или реального. Далее, однако, ничего не говорится о том, что же представляют собой актуальный и потенциальный образы, чем они отличаются друг от друга, за исключением определения потенциальной творческой креативности. Под ней Л. С. Подымова понимает «креативность в возможности», то есть творческую, «связанную с освоением ее носителем определенного вида деятельности»²⁰.

Из приведенных выше высказываний следует, что Л. С. Подымова явилась одним из немногих специалистов – педагогических психологов, в чьих трудах «потенциальное» не только было использовано в качестве рабочего понятия, но определено и частично отделено по своему содержанию от реального. Тем не менее и в этой научной работе, к сожалению, не обнаруживается углубленной разработки проблематики потенциального, включая теоретический, методический и практический (психодиагностический и формирующий) уровни анализа данной проблемы.

¹⁹ Подымова, Л. С. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала будущего учителя в воспитательном процессе вуза / Л. С. Подымова // Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт. – Курск, 2000. – С. 123.

²⁰ Там же. – С. 124.

В диссертации И. А. Сидориной «Реализация психолого-педагогического потенциала современной преподавательской семьи» (2002), посвященной, как следует из ее названия, реализации психолого-педагогического потенциала современной преподавательской семьи, предлагается следующее определение психолого-педагогического потенциала. Этот потенциал рассматривается автором как совокупность психологических, образовательных и воспитательных возможностей и средств для решения определенных педагогических задач в развитии личности, как базис для обретения ею нового качественного состояния за счет так называемых «равнодействующих статусов»: социально-экономического, социокультурного, социально-психологического и ситуационно-ролевого, а также механизмов социализации, персонализации и адаптации. Обратим в этом определении внимание на то, что содержание потенциального здесь приобретает чрезвычайно широкую и не вполне определенную трактовку. Для придания ему определенности желательно было бы, на наш взгляд, предложить более четкие определения таким понятиям, как «равнодействующие статусы», и всем остальным, перечисляемым далее видам статусов, а также соотнести их с психологией личности или субъекта (статус, как известно, это социологическое, а не психологическое понятие; он характеризует положение, занимаемое человеком в системе человеческих отношений, существующих в некоторой социальной общности). Кроме того, из приведенного выше определения следует, что понятие потенциального в его авторской интерпретации включает реальное, а не только потенциальное, то есть, как минимум, смешивает то и другое. Тот факт, что автор обсуждаемого исследования остался, по-видимому, не вполне удовлетворенным предложенным им же определением потенциала, подтверждается тем, что первый вопрос, который задается испытуемым – преподавателям – в методике, предназначенной в данном исследовании для диагностики психолого-педагогического потенциала семьи, звучит так: «Как бы вы определили педагогический потенциал семьи?» Складывается впечатление, что задачу научного определения ключевого для данного исследования понятия его автор, будучи не в состоянии решить сам, фактически перекладывает на испытуемых, тем самым демонстрируя отсутствие у него самого точного понимания того, что такое потенциал и потенциальное. Далее в контексте той же исследовательской методики «потен-

циал» раскрывается в данной работе через «образовательные и ценностные ориентиры», «нормы поведения, традиции, передачу знаний, умений и навыков» и т. д., то есть через описание реально существующих качеств и аспектов жизнедеятельности семьи, а не через то, что в ней представлено как возможное, скрытое, нереализованное, то есть потенциальное в точном его понимании.

Имеется также несколько книг (сборников научных трудов, тезисов научно-практических конференций и т. п.) по педагогике и психологии, в названия которых в качестве ключевого входит слово «потенциал». Обсудим, каким образом потенциал и потенциальное, в частности, психолого-педагогический потенциал, определяются и раскрываются в содержании материалов, представленных в этих сборниках.

В книге под названием «Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманной педагогики» (2005), в которой опубликованы материалы межрегиональной научно-практической конференции, во многих тезисах ставятся и обсуждаются вопросы, относящиеся к педагогическому пониманию потенциального. Это, например, тезисы В. И. Загвязинского, Л. А. Лицеровой, О. З. Паниной, Н. В. Размазина, Г. Н. Кудашова. Однако из 85 публикаций научно-практической конференции, включенных в данный сборник, лишь пять посвящено собственно потенциалу, и на фоне абсолютного большинства других тезисов, где потенциал или потенциальное не обсуждаются вообще, они выглядят достаточно скромно. Этот факт сам по себе вызывает определенные вопросы, например, следующий: почему в большинстве материалов, помещенных в сборник научных трудов под названием «Психолого-педагогический потенциал», отсутствует само понятие «потенциал»? Не потому ли, что авторы соответствующих работ плохо представляют себе, что такое потенциал, не занимаются его изучением или понимают под потенциалом все, что имеется в личности и деятельности психолога и педагога?

Для того чтобы убедиться в справедливости такого заключения, ознакомимся с определениями потенциала, имеющимися в пяти упомянутых выше работах. В. И. Загвязинский, чьи тезисы называются «Роль академической науки в реализации потенциала гуманной педагогики», как и все остальные авторы, не предлагает определения потенциала гуманной педагогики. Он, по-видимому, полагает, что это понятие является хорошо известным, точным и определенным по своему объему и содержанию,

не требующим дополнительного уточнения. Л. А. Лицорова в статье «Гуманистический потенциал педагогических инноваций» также не предлагает никакого определения потенциала. О. З. Панина, озаглавив свои тезисы «Развивающий потенциал деятельности гимназического центра “Росток”», обходит, как и предыдущие авторы, стороной вопрос о необходимости определения термина «потенциал» и нигде, кроме названия тезисов, это слово не употребляет. Н. В. Размазина в тезисах под названием «Гуманистический потенциал проектирования и реализации совместной детско-взрослой деятельности “Гимназия, в которой я живу”» тоже нигде, кроме наименования самих тезисов, не пользуется термином «потенциал». Аналогичная ситуация характерна и для работы Г. Н. Кудашова, опубликованной в том же сборнике. Здесь слово «потенциал» встречается лишь в словосочетании «кадровый потенциал» и не имеет какого-либо определенного педагогического или психологического содержания, хотя тезисы автора называются «Гуманистическая сущность и социально-педагогический потенциал социально-клубной работы с подростками и молодежью».

Таким образом, знакомство со статьями (тезисами) указанного выше сборника создает впечатление, что его авторы, пользуясь словом «потенциал» как научным понятием, не вкладывают в него какое-либо определенное, точное в научном плане содержание, даже не пытаются дать ему научную дефиницию. Это наводит на мысль о том, что они или не представляют, как можно точно определить потенциальное в качестве научного термина, не считают необходимым это делать, рассматривая данный термин как хорошо известное по своему содержанию понятие, или же обращаются к нему не как к научному понятию, а как к научной метафоре (наподобие того, как, например, в современной когнитивной психологии при изучении процессов обработки информации человеком используются «компьютерные» и «теоретико-информационные» метафоры). Понятно, что ни то, ни другое, ни третье не может устраивать тех, кто специально занимается поиском точного определения и научным исследованием потенциала и потенциального, в частности, психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, и стремится отделить его от реального.

В научном журнале «Педагогическое образование и наука» также было опубликовано немало статей, в названиях или содержании которых говорится о потенциальном применительно к

личности и деятельности учителя. Так, например, В. А. Сластенин в своей статье «Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя» пользуется термином «потенциал», рассматривая психолого-педагогическое образование в контексте становления «субъектного потенциала личности учителя»²¹. Раскрывая структуру личности учителя как субъекта образования, автор среди многих других его характеристик называет творческий потенциал, относя его к «индивидуальным процессуальным характеристикам»²². Становление субъектного потенциала специалиста В. А. Сластенин представляет как «...обретение им смысла жизни и профессионального бытия и их реализации в сфере профессионального труда»²³. В содержании рассматриваемой статьи термин «потенциал» как научное понятие, тоже, к сожалению, достаточно точно не определяется, а его специфическое содержание, в отличие от реального в личности и деятельности учителя, автором не устанавливается.

В другой статье «Развитие рефлексивного потенциала личности будущего учителя»²⁴, опубликованной в том же журнале, Л. В. Ведерникова и И. Г. Бессонова (2007) пишут о развитии «рефлексивного потенциала» личности будущего педагога. Под рефлексивным потенциалом личности авторы понимают «совокупность всех ее возможностей, установок, необходимых для осуществления педагогической рефлексии». Из этого определения следует, что речь идет не только и не столько о потенциальном, сколько о реальном – о том, что в личности педагога в данный момент времени уже имеется и успешно реализуется в педагогической деятельности. Потенциалом здесь называют все возможности: и реальные, и потенциальные, и скрытые, и открытые, и реализуемые, и нереализуемые.

²¹ Сластенин, В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4–9.

²² Там же. – С. 5.

²³ Там же. – С. 6.

²⁴ См.: Ведерникова, Л. В. Развитие рефлексивного потенциала личности будущего учителя / Л. В. Ведерникова, И. Г. Бессонова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 62–64.

В третьей статье «Сущность и основные характеристики творческого потенциала педагога» из того же журнала Н. В. Мартишина рассуждает о сущности и основных характеристиках «творческого потенциала» педагога²⁵. Отдельного определения того, что понимается под творческим потенциалом педагога, мы здесь также не находим, но из раскрытия автором содержания того, что входит в структуру потенциала, становится очевидным, что речь идет опять же не о потенциале в его специальном и точном научном определении, а обо всем, что имеется в личности и проявляется в деятельности педагога. Это, в частности, мировоззрение, личностные приоритеты, «принятие творчества как ценности, жизненной необходимости», многоплановость знаний, творческое мышление, богатое воображение, креативность и многое другое. Подобное понимание потенциала не может быть принято как удовлетворительное в научном плане из-за включения в него реального и из-за неопределенности того, через что в данном случае раскрывается потенциал (перечисленные выше понятия в большинстве случаев являются многозначными и требуют дополнительных, уточняющих определений, которые, к сожалению, отсутствуют). Представляя и описывая далее уровни развития творческого потенциала педагога, автор рассматриваемой статьи включает в них то, что имеется в личности и деятельности педагога, но ни разу не называет и никак не раскрывает содержание того, что действительно является потенциальным или возможным, то есть то, что в личности и деятельности педагога в данный момент отсутствует. Другими словами, в подробно описываемом в этом исследовании содержании потенциального реального и потенциального фактически не различаются, а в конкретных описаниях потенциального преобладают представления о реальном, а не о потенциальном.

Диссертационная работа И. В. Давыдовой²⁶, судя по ее названию, напрямую связана с изучением потенциального в личности

²⁵ См.: Мартишина, Н. В. Сущность и основные характеристики творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 9–11.

²⁶ См.: Давыдова, И. В. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арт-терапии: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Давыдова. – М., 2006. – 24 с.

и деятельности педагога, посвящена развитию творческого потенциала личности будущего педагога средствами арт-терапии. Ссылаясь на исследования по психологии и акмеологии, автор включает творческий потенциал в систему «личностного потенциала», который наряду с творческим потенциалом содержит в себе другие виды потенциалов: биологический, психологический, характерологический, потенциал опыта и направленности личности. Психологическое содержание понятия «творческий потенциал» здесь раскрывается через «сложную взаимосвязь свойств личности: способностей, воли, характера, темперамента, мотивации»; «совокупность возможностей к преобразовательной деятельности»; «выражение индивидуальности»; «связь элементов креативной и ценностно-смысловой сфер личности»; «развитие системы возобновляемых ресурсов, позволяющих создавать качественно новые материальные и духовные ценности и характеризующихся изменением границ между потенциальным и актуальным»²⁷. Далее автор пишет о том, что к сфере потенциального относятся также природные особенности индивида, направленность и сила личности.

Как следует из этого объемного, сложного и не очень понятного по содержанию многих используемых в нем терминов определения, почти все в нем (потенциале) относится к тому, что на самом деле является реальным, имеется в личности педагога и проявляется в его деятельности. Специфика потенциального как такового здесь также не раскрывается. Правда, характеризуя далее то, что представляет собой творческий потенциал личности, автор данного исследования все же делает оговорку и определяет его как «интегральное образование, отражающее меру возможностей актуализации внутренних ресурсов личности в продуктивной профессиональной деятельности»²⁸.

И. В. Иванова в своей диссертации предлагает спецкурс под названием «Развитие творческого потенциала будущего учителя

²⁷ Давыдова, И. В. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арт-терапии : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Давыдова. – М., 2006. – С. 9.

²⁸ Там же.

средствами арт-терапии»²⁹. Отдельного определения творческого потенциала учителя автор этого исследования также не предлагает, но из перечня путей и средств его развития, представленных в данной диссертации, можно установить, о чем конкретно идет речь. Среди этих средств называются, например, внедрение в образовательный процесс учебно-творческих задач различных видов; применение в процессе профессиональной подготовки эвристических способов генерирования идей; организация творческой деятельности. Из этого краткого перечня следует, что речь идет о развитии имеющихся творческих способностей и возможностей учителя, а не о выявлении или формировании у него недостаточно развитого или скрытого интеллектуального потенциала. Скорее всего, говоря о потенциальном, автор данного исследования, как и авторы других исследований, рассмотренных выше, имел в виду и актуальное, и потенциальное, вместе взятые, не разделяя их между собой.

В сборнике научных трудов под названием «Условия развития социально-педагогического потенциала инициативности детей и молодежи» (2008) имеется десять статей. Однако в большинстве названий этих работ слово «потенциал» не упоминается, и у читателя складывается впечатление, что этот термин представляет собой нечто пустое по своему содержанию, слово типа междометия, что им можно пользоваться в любом контексте, как заменяющим все что угодно, без специального его определения, без раскрытия и уточнения его содержания. Если потенциал не упоминается ни в одной из статей, а в его название, тем не менее, это слово входит, значит, к потенциалу или потенциальному можно отнести все что угодно. Понятно, что такое размытое и неопределенное представление о психолого-педагогическом потенциале не может быть принято как удовлетворительное с научной точки зрения.

В 2008 году также была проведена международная научно-практическая конференция, посвященная развитию творческого потенциала личности и повышению профессиональной культу-

²⁹ Давыдова, И. В. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арт-терапии : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Давыдова. – М., 2006. – 233 с.

ры педагога (примерно так называется и опубликованный сборник материалов этой конференции). В книге, где опубликованы тезисы докладов, сделанных на этой конференции (всего 66 докладов), слово «потенциал» не вошло в названия ни одного из представленных на конференции докладов. Комментарии в данном случае излишни, и те критические замечания, которые были высказаны выше о других изданиях с употреблением слова «потенциал» в названии, можно отнести и к данной работе.

В другой книге под названием «Потенциал личности: комплексная проблема»³⁰ (2009), представляющей материалы еще одной международной научной конференции, в работе которой принимали участие как педагоги, так и психологи, слово «потенциал» по логике вещей должно было бы употребляться достаточно часто. Тем не менее и здесь мы обнаруживаем присутствие данного понятия только в названиях 6 из 65 статей, помещенных в сборник материалов конференции. Этот факт также красноречиво свидетельствует о недостаточной научной, педагогической разработанности проблематики психолого-педагогического потенциала.

Чтобы подтвердить это, обратимся к краткому анализу содержания отдельных статей данного сборника, в название которых вошло слово «потенциал». В статье Е. Л. Бобылева «Искусство как средство развития духовного потенциала личности» слово «потенциал» упоминается лишь в названии статьи, а в тексте практически не встречается и, соответственно, содержательно, как научный термин, не раскрывается. В работе С. А. Дружилова «Проблемы развития личностного потенциала в новой технической и информационной реальности», где, судя по названию статьи, должны были обсуждаться проблемы развития личностного потенциала в новой технической и информационной реальности, также отсутствует не только определение того, что представляет собой личностный потенциал, но даже упоминание соответствующего слова. Г. В. Талалаева и А. С. Талалаев ставят и обсужда-

³⁰ Потенциал личности: комплексная проблема : материалы Восьмой междунар. конф. (заочной), 5 июня 2009 г. – Тамбов : изд-во ТГУ, 2009. – 298 с.

ют вопрос о потенциале личности студента, но в их статье слово «потенциал» тоже ни разу не встречается.

М. П. Волобуева пишет о роли внушаемости в развитии личностного потенциала в старшем школьном возрасте. Ею в отличие от других авторов рассматриваемого сборника работ предлагается определение личностного потенциала, которое выглядит следующим образом. Это «...возобновляемые внутренние ресурсы, которые проявляются в деятельности, направленной на получение значимых результатов. Это – обобщенная, системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, которые проявляются в способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизни и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций при внешнем давлении в изменяющихся условиях»³¹. Очевидно, что в данном определении, если оставить в стороне его логическую несостоятельность (неопределенность многих терминов, с помощью которых раскрывается содержание слова «потенциал» – то, что в логике называют ошибкой логического круга в определении понятий), речь, скорее, идет о реально существующем, а не потенциальном. Автор не только часто использует слово «потенциал», но называет много различных потенциалов: психофизиологический, творческий, интеллектуальный. Однако конкретные представления о них, к сожалению, не становятся более ясными из-за частой повторяемости слова «потенциал» и из-за неопределенности его конкретного содержания.

В статье Н. Б. Трофимовой, где обсуждается вопрос о развитии и реализации духовного потенциала старшего школьника, такой потенциал определяется как «система внутренних возможностей человека для духовного бытия человека». Далее в статье встречается следующее пространное высказывание, содержащее в себе определение потенциала: «Духовный потенциал представлен как интегрированная совокупность возможностей достижения (акме-событие), духовной формы существования (духовное бытие)

³¹ Потенциал личности: комплексная проблема : материалы Восьмой междунар. конф. (заочной), 5 июня 2009 г. – Тамбов : изд-во ТГУ, 2009. – С. 36.

через постижение личностью гармонизирующих резонансных отношений с обществом, характеризующееся индивидуальными нравственными эталонами, целями и личностными смыслами и обладающее свойством практически неограниченной на уровне возможного ресурсной восполняемости»³². В этом определении неясны по своему конкретному содержанию уже не только отдельные слова, но и целые фразы. Данное высказывание, на наш взгляд, не может рассматриваться как удовлетворительное научное определение психолого-педагогического потенциала, так как оно представляет собой образно-метафорическое, художественное выражение, исполненное в своеобразном псевдонаучном стиле, где, как говорится, «всем известные вещи называются никому не понятными словами».

М. В. Хватова и Е. А. Селиванова в этом же сборнике обсуждают психологические условия реализации личностного потенциала человека. Основным понятием для названных авторов является личностный адаптационный потенциал, который определяется как «многокомпонентная система психологических свойств человека, обладающая интегративным свойством адаптивности, т. е. способностью обеспечивать собственное прогрессивное развитие в условиях противоречий вследствие изменения факторов внешней (социальной) среды»³³. Это определение по указанным выше причинам также нельзя рассматривать как удовлетворительную в научном плане дефиницию.

Подводя итог краткому обсуждению понимания потенциала и потенциального в педагогических исследованиях, можно констатировать: точное представление о нем как о педагогическом явлении, а также соответствующие научные определения педагогического потенциала и потенциального в его педагогическом понимании или отсутствуют, или не могут быть признанными вполне удовлетворительными с научно-логической точки зрения. Ни на один из вопросов, касающихся диагностики, формирования

³² *Потенциал личности: комплексная проблема : материалы Восьмой междунар. конф. (заочной), 5 июня 2009 г. – Тамбов : изд-во ТГУ, 2009. – С. 102–103.*

³³ *Там же. – С. 189.*

или развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, в педагогике по указанной выше причине до сих пор не существует вполне удовлетворительных ответов.

Несмотря на частое употребление в современной педагогике и психологии термина «потенциал», в том числе применительно к профессиональной деятельности учителя, до сих пор отсутствует точное и однозначное определение этого понятия, соответствующее требованиям, предъявляемым к современным научным понятиям. Зачастую в представление о потенциальном, как мы убедились, включается то, что на самом деле является не потенциальным, а реальным, и к потенциальному как таковому в его философском и естественнонаучном понимании прямого отношения не имеет. Нередко словосочетание «потенциал учителя (педагога)» в педагогической и психолого-педагогической литературе используется как синоним слова «возможности», то есть как понятие, равнозначное по своему объему и содержанию словосочетанию «психология учителя».

Это, на наш взгляд, не оправдано, поскольку такое понимание потенциального объединяет в личности и деятельности человека разные вещи: то, что у него уже имеется и полностью реализуется, и то, чем он еще не обладает, или что не реализуется вообще, или не полностью реализуется в его деятельности. Подобное расширенное толкование термина «потенциал» не соответствует базовому лингвистическому, философскому и естественнонаучному значению данного слова, раскрытому в предыдущем параграфе и характерному для таких высокоразвитых наук, как математика, механика, физика и химия, и других. Там, как мы убедились, под потенциалом и потенциальным понимается лишь возможное, вероятное, нереализованное или неосуществленное, то есть то, что еще не стало действительным.

Кроме того, чрезмерно широкое, неопределенное и многозначное использование данного термина в педагогике и педагогической психологии создает ошибочное представление о разносторонней изученности данного феномена в науке. На самом деле это далеко не так, и речь может идти только об исследованности преимущественно реального, а не потенциального в личности и деятельности современного учителя.

Имеющиеся в научной, педагогической и психолого-педагогической литературе определения потенциала или потенциального

не могут быть признаны удовлетворительными. В них, во-первых, четко не различается потенциальное и реальное в психике и деятельности человека, смешивается то и другое; во-вторых, не подчеркивается специфика потенциального в сравнении с реальным; в-третьих, не дается потенциалу или потенциальному такого определения, которое соответствовало бы сложившейся практике определения и использования данного понятия в других науках; в-четвертых, предлагаемые определения не всегда соответствуют известным правилам логики определения научных понятий.

Подобная нечеткость в определениях потенциала и потенциального отражается, к сожалению, и на содержании исследований, проводимых по интересующей нас теме. В них зачастую обнаруживается та же самая неточность, неопределенность и многозначность в употреблении понятия «психолого-педагогический потенциал», и, соответственно, специфика именно потенциального должным образом не изучается. Это, в частности, сказывается на особенностях проведения его психодиагностики (с помощью предлагаемых методов выявляется и оценивается не столько потенциальное, сколько реальное); на выявлении, формировании и развитии потенциального (здесь смешиваются и реальное, и потенциальное); на описаниях проявлений потенциального в профессиональной деятельности учителя (знакомство с многими исследованиями на данную тему показывает, что то, что проявляется в личности и деятельности учителя, зачастую относится к реальному, а не к потенциальному); на представлениях о том, как следует формировать и развивать психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов (здесь во многих случаях развивается реальное, а не потенциальное).

Таким образом, подводя итог критическому анализу того, каким образом представлен и содержательно раскрывается в современных педагогических и психолого-педагогических исследованиях психолого-педагогический потенциал учителя, можно констатировать следующее. В большинстве педагогических работ, в названиях которых слово «потенциал» используется, отсутствует его точное и однозначное научное определение. Предлагаемые определения потенциала, встречающиеся в некоторых работах по педагогике и педагогической психологии, являются недостаточно точными, не определенными по своему объему и содержанию, с наличием в предлагаемых определениях очевидных логических недостатков (например, определения одного неизвестного через другое неизвестное, неопределенное или многозначное).

В большинстве опубликованных на интересующую нас тему работ принято расширенное понимание психолого-педагогического потенциала. Оно, в принципе, допустимо, но при этом утрачивается эвристическая ценность проводимого исследования. Если в определении психологического потенциала человека пользоваться широким представлением о нем, то под таким потенциалом следует понимать все без исключения психологические свойства, способности и возможности, которые имеются у него, проявляются или могут проявляться в его профессиональной и иных видах деятельности.

Такое определение потенциала не отличает потенциальное от реального, не подчеркивает специфику именно потенциального по сравнению с реальным. Главное же заключается в том, что широкая трактовка потенциала, практически отождествляющая его со всей психологией человека, ничего нового в знания о нем как педагоге и психологе не вносит.

В определенных случаях может оказаться полезным и широкое понимание психолого-педагогического потенциала, когда, например, речь идет о возможностях, которыми обладает человек – в нашем случае будущий учитель начальных классов – в данный момент времени в плане исполнения им своих профессиональных функций. Однако такое использование слова «потенциал» все же дезориентирует ученых и практиков в поиске и разработке специальных психодиагностических методик, предназначенных для определения и оценки психолого-педагогического потенциала. Вместо того чтобы выявлять и оценивать то, что в психологии или профессиональной деятельности учителя еще отсутствует, оно ориентирует на изучение имеющегося и создает ошибочное впечатление его достаточности, ведет к использованию для изучения потенциала и потенциального в психике и деятельности человека стандартных психодиагностических методик, с помощью которых определяется и оценивается не столько потенциал как таковой в его строгом научном понимании, сколько то, что уже имеется в психологии и деятельности человека, например, учителя начальной школы. Подобными методиками для изучения психолого-педагогического и других потенциалов человека до сих пор пользовалось большинство исследователей, которых интересовали педагогические и психологические потенциалы человека. В результате происходила не всегда сразу замечаемая подмена

понятий на теоретическом уровне, неправомерная замена одних методик другими на психодиагностическом уровне, одних путей и средств формирования и развития психики и деятельности человека другими уже на экспериментально-практическом уровне.

Используемые в соответствующих исследованиях психодиагностические методики на самом деле выявляли и оценивали не потенциал как таковой, а нечто другое, а в какой-то степени даже альтернативное ему – реальное, действительное или уже существующее, а вовсе не возможное или потенциальное. В связи с этим многие методики, опирающиеся на приведенное выше расширенное представление о психолого-педагогическом потенциале учителя, нельзя признать валидными и тем более однозначными по отношению к узко или специально понимаемому психолого-педагогическому потенциалу учителя, которое вводится и защищается в настоящей работе.

При расширенном подходе к определению и изучению психолого-педагогического потенциала утрачивается специфика его научных исследований, их отличие от работ, направленных на изучение реальной психологии и деятельности учителя. Да и само понятие «психолого-педагогический потенциал» в таких исследованиях оказывалось теоретически не нужным, поскольку по своему объему и содержанию оно почти полностью совпадает со словосочетанием «личность и деятельность учителя».

Подводя итог тому, что обсуждалось в настоящем параграфе, можно констатировать следующее:

1. Общепсихологических работ, посвященных изучению потенциального в психике человека, опубликовано сравнительно немного.

2. В большинстве опубликованных научных работ, за некоторым исключением, потенциальное понимается широко, включает в себя реальное, действительное, а не только возможное или потенциальное.

3. Тем не менее в некоторых исследованиях, например, в трудах по психологии личности, творчества и акмеологии (например, в работах Е. Л. Яковлевой, Д. А. Леонтьева и А. А. Деркача), заложено именно то представление о потенциальном, которое можно взять за основу психолого-педагогических исследований, в том числе определения и изучения психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

ГЛАВА II

СТРУКТУРА, ДИАГНОСТИКА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

2.1. Структура психолого-педагогического потенциала

Приступая к поиску уточненного (узкого, специального) научного определения понятий «потенциал» и «потенциальное», мы исходим из общенаучной трактовки этих терминов, сложившейся в философии, логике, лингвистике, многих точных и естественных науках, представленной в предыдущей главе. Вместе с тем применительно к личности и деятельности учителя это понятие по своему содержанию должно отличаться от представленного выше общенаучного понимания объема и содержания данных терминов. Мы также предполагаем, что вводимое определение потенциала и потенциального не должно быть слишком широким и включать в себя все без исключения психологические свойства, от которых может зависеть успешность педагогической деятельности.

Исходя из этих соображений, мы предлагаем следующее определение потенциала или потенциального. Потенциальное в личности и деятельности человека – *это совокупность психических свойств и способностей, которые у учителя имеются, но не реализуются или реализуются не полностью в его профессиональной деятельности; свойства и способности, которые полностью реализуются в его деятельности, но еще слабо развиты и требуют дальнейшего развития; свойства личности и способности, необходимые для успешной профессиональной деятельности учителя, но в данный момент времени отсутствующие.*

Свойства и способности, характеризующие потенциал человека, необходимо отличать от тех свойств и способностей, которые у него достаточно развиты и полностью реализуются в практической деятельности. В такое общее понимание психолого-педагогического потенциала, соответственно, не включается то, что в личности человека уже существует, достаточно развито и полностью реализуется в его деятельности.

Характеризуя психолого-педагогический потенциал человека, в его определение мы дополнительно включаем указание на то, что речь идет о психологических и педагогических свойствах, которые, в свою очередь, проявляются или реализуются в образовательной деятельности, то есть в практике обучения и воспитания людей, в данном случае – детей.

Термины «проявляется» и «реализуется», использованные в этом определении, требуют уточнения. Если, к примеру, учитель обладает какими-либо свойствами и способностями, которыми он в других видах деятельности с успехом пользовался или пользуется, но в психолого-педагогической деятельности не пользуется ими по причине того, что в этом нет необходимости, то такие свойства и способности по определению не входят в состав его психолого-педагогического потенциала (они могут входить в состав других его психологических потенциалов, связанных с иными видами деятельности). Однако если эти свойства или способности ему необходимы для успешного выполнения психолого-педагогической деятельности, но он ими в настоящий момент по той или иной причине не пользуется или же пользуется частично, то они входят в со-

став его психолого-педагогического потенциала³⁴.

Следует сразу отметить, что иногда полезно воспользоваться и широким пониманием потенциального в психике и деятельности человека, когда, например, речь идет о пополнении психолого-педагогического потенциала за счет тех свойств и способностей, которые раньше не были необходимы для успешного выполнения педагогической деятельности, но в настоящее время стали востребованными. К примеру, в советское время в нашей стране не считалось обязательным для школьного учителя обладать свойствами и способностями, которые характеризуют его как политика, гражданина или коммерсанта – человека, имеющего свое собственное мнение, отличающееся от официально одобряемого, разбирающегося в политических отношениях, существующих в демократическом обществе, в экономике или финансах. В настоящее время эти свойства и способности рассматриваются уже как полезные для практики обучения и воспитания детей в нашей стране и, следовательно, как входящие в состав психолого-педагогического потенциала школьного учителя. Общая тенденция «обогащения» состава узко понимаемого психолого-педагогического потенциала за счет свойств, имеющихся в широко трактуемом психологическом потенциале человека, следующая: при изменении системы ценностей, идеологии и политики общества соответствующим образом меняются и требования, предъявляемые к школьному учителю, к обучению и воспитанию детей. Вслед за этим изменяется и представление об узко понимаемом психолого-педагогическом потенциале учителя, и в его состав включаются свойства, которые раньше входили в структуру широко понимаемого психологического потенциала человека.

Таким образом, между потенциальным и реальным, возможным и действительным не существует четкой, однозначно по-

³⁴ В дальнейшем для того чтобы подчеркнуть, что речь идет о приведенном выше уточненном понимании потенциала, мы иногда будем называть такое понимание узким, или специальным, в отличие от представленного во многих рассмотренных выше работах по педагогике и психологии широкого понимания потенциала и потенциального в личности и деятельности учителя.

нимаемой или непреодолимой границы. Между ними имеются сложные динамические взаимоотношения, а также частичное перекрытие по объему и содержанию входящих в них свойств и способностей, то есть взаимные переходы одного в другое. Иными словами, то, что раньше было потенциальным, со временем может стать реальным, и, наоборот, реальное – превратиться в потенциальное, если полезные в прошлом для той или иной деятельности качества теперь оказываются невостребованными. Имеются такие свойства и способности, которые вообще нельзя однозначно отнести ни к потенциальному, ни к реальному. Они, по-видимому, занимают промежуточное положение между тем, что обозначается как узко и широко понимаемый психолого-педагогический потенциал учителя.

Свойства и способности, представленные в личности и деятельности человека как реальные и потенциальные, могут, кроме того, оказаться разными, если, например, речь идет о таких свойствах и способностях, которые развиты и полностью реализуются в деятельности (реальные), или о свойствах, которые не развиты и не полностью реализуются в деятельности (потенциальные). В этом случае между реальным и потенциальным может существовать четко просматриваемая граница. Чаще всего, однако, рассматривая и изучая психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов, мы будем иметь дело со свойствами, которые являются переходными между потенциальными и реальными и, соответственно, время от времени могут становиться как потенциальными, так и реальными. Это такие свойства и способности, которые у человека имеются, но или недостаточно развиты (обладают перспективами развития), или не полностью реализуются в его деятельности. В этом случае будет труднее провести четкую границу между потенциальным и реальным и основанием для их разведения станут два указанных выше признака: наличие перспектив в развитии того или иного полезного для осуществления деятельности психологического свойства и степень полноты или неполноты его реализации в деятельности человека, относительно которой определяется его психолого-педагогический потенциал.

Последнее замечание требует уточнения, которое необходимо ввести в представленное выше узкое понимание потенциала. Речь идет о том, что психологический потенциал человека всегда

должен определяться относительно того или иного конкретного вида деятельности или группы видов деятельности, а также о том, что психологического потенциала как такового вообще безотносительно к содержанию конкретной деятельности в природе не существует. Поэтому указание на вид деятельности, в котором проявляется психологический потенциал человека, обязательно должно входить и в само его определение. Так, например, если мы устанавливаем психологический потенциал человека относительно педагогической деятельности, то он будет, соответственно, называться педагогическим потенциалом; если потенциал определяется относительно профессиональной деятельности психолога, то он будет именоваться психологическим потенциалом. В том случае, если речь идет об учителе начальных классов, которому в обучении и воспитании детей приходится выполнять функции и педагога, и психолога, вместе взятые, то соответствующий потенциал будет называться психолого-педагогическим. Эти рассуждения объединяют наши представления о потенциале и потенциальном с теорией деятельности А. Н. Леонтьева, на которую мы опираемся, рассматривая ее в качестве одной из теоретико-методологических основ проводимого исследования.

В связи со сказанным выше уточним еще раз, что будет нами пониматься под узким, или специально определяемым, психолого-педагогическим потенциалом учителя. В его состав будут входить следующие педагогические и психологические свойства и способности учителя:

1. Те, которые уже имеются у учителя как личности педагога или психолога, в достаточной степени развиты у него, но еще не реализуются или не полностью реализуются в профессиональной деятельности.
2. Те свойства и способности, которые имеются в личности учителя, полезны и полностью реализуются в его профессиональной деятельности, но относительно слабо развиты и, соответственно, требуют дальнейшего развития.
3. Те свойства и способности, которые учителю как профессионалу необходимо иметь для успешного осуществления профессиональной деятельности, но в данный момент времени они у него отсутствуют.

В последнем случае речь идет о том, чем учитель как педагог и психолог еще не обладает, но что у него при определенных, прак-

тически выполнимых в ближайшей перспективе условиях может быть сформировано, развито и реализовано.

В предложенном выше узком, или специальном, определении психолого-педагогического потенциала учителя дополнительного уточнения требует последний из пунктов. Если в состав так понимаемого психолого-педагогического потенциала включать все возможные свойства, которыми должен обладать идеальный педагог или психолог, то такое представление о потенциале превратится в абстрактное, оторванное от реальности и практически не осуществимое (не выполнимое в плане формирования и развития такого потенциала у учителя). Поэтому с научной и практической точек зрения правильнее включать в последнюю составляющую психолого-педагогического потенциала учителя только такие свойства и способности, которые у него могут быть сформированы и развиты в течение определенного, ограниченного времени, не превышающего нескольких лет, например, у студента педагогического вуза за время его обучения в вузе.

Представленное выше общее определение узко, или специально, понимаемого психолого-педагогического потенциала, его структура схематически изображены на рисунке 1.



Рис. 1. Структура узко понимаемого психолого-педагогического потенциала учителя

Разницу между широким и узким представлениями о психолого-педагогическом потенциале учителя с учетом того, что обсуждалось выше, можно описать следующим образом. Широко понимаемый психолого-педагогический потенциал учителя не предполагает дальнейшего развития определенных личностных свойств и способностей учителя, включая те, которыми он уже обладает и которые открыто и полностью проявляются в различных видах его деятельности. Узко понимаемый психолого-педагогический потенциал содержит в себе только то, что подлежит формированию, развитию или практическому использованию в педагогической деятельности.

Исходя из приведенного выше узкого понимания психолого-педагогического потенциала, потенциальное в личности и деятельности учителя, если его характеризовать в целом, состоит из двух частей: того, чем учитель в данный момент времени уже обладает и что у него еще недостаточно развито или не полностью используется в профессиональной деятельности, и того, чего у учителя как личности и профессионала в настоящее время еще нет, что существует пока что лишь в форме предпосылок или задатков к развитию соответствующих свойств и способностей.

При таком понимании состава психолого-педагогического потенциала учителя имеются два пути его психодиагностики, формирования и развития. Один из них касается изучения и создания благоприятных условий для максимально полной реализации и развития того, чем учитель уже обладает, другой представляет собой процесс формирования, развития и последующего использования того, чего в личности и деятельности учителя в данный момент времени еще нет.

Говоря о психолого-педагогическом потенциале учителя, следует пояснить, почему мы называем его не просто педагогическим или психологическим, а именно психолого-педагогическим потенциалом. Дело в том, что учитель, в частности, учитель начальных классов, который является объектом исследования, должен выступать по отношению к детям одновременно и как педагог, и как психолог. Он будет не в состоянии успешно преподавать учебный предмет, на высоком профессиональном уровне выполнять функции, связанные с обучением и воспитанием детей, если одновременно с педагогическими свойствами и способностями не будет иметь хотя бы элементарных умений и навыков хорошего практического психолога. Учителя начальной школы практически на каждом шагу своей работы с детьми испытывают

потребность в психологических знаниях и умениях, так как им регулярно приходится оценивать особенности детей, которых они обучают и воспитывают, находить индивидуальный подход к каждому ребенку, предупреждать и разрешать возникающие между детьми конфликты, предлагать педагогические и психологические по своему содержанию советы и рекомендации как самим детям, так и их родителям. Поэтому при подготовке студентов как будущих учителей начальных классов в педагогических вузах большое внимание уделяется не только изучению педагогики и предметов, которые они будут преподавать, но также и психологии.

Вместе с тем практика показывает, что будущие учителя в современном педагогическом вузе получают в основном лишь теоретические знания по психологии, в то время как при изучении педагогики и преподаваемых ими предметов они в достаточно большом объеме получают и теоретические, и практические знания, умения и навыки, причем не только по содержанию, но и по методике преподавания соответствующих учебных дисциплин. Следовательно, учитель, заканчивающий педагогический вуз в настоящее время, являясь, как правило, хорошим практическим педагогом, не имеет достаточных для обучения и воспитания детей практических психологических знаний, умений и навыков.

В учебные планы и программы, по которым в настоящее время обучаются в педагогических вузах будущие учителя начальных классов, включены в основном теоретические знания по общей, возрастной и педагогической психологии. На базе этих знаний у них как будущих учителей начальных классов желательно во время обучения в вузе сформировать и развить умения и навыки практического психолога, необходимые для будущей профессиональной психологической работы с детьми младшего школьного возраста. Эти умения и навыки, а также соответствующие им способности мы включаем в психологическую составляющую психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

Таким образом, говоря о психолого-педагогическом потенциале учителя в целом³⁵, мы будем иметь в виду перспективы его

³⁵ Далее для сокращения написания словосочетания «психолого-педагогический потенциал учителя» мы иногда будем пользоваться термином «потенциал».

личностного роста и профессионального развития и как педагога, и как психолога, то есть свойства и способности, которые сделают его умелым учителем, грамотным педагогом и хорошим практическим психологом, способным ставить и на хорошем профессиональном уровне решать педагогические и психологические задачи, связанные с обучением и воспитанием детей.

Речь, конечно, идет не о том, чтобы из каждого будущего учителя начальных классов сделать не только педагога, но и высококвалифицированного профессионального психолога. Имеется в виду лишь необходимость овладения учителем – в нашем конкретном случае будущим учителем начальных классов – минимумом необходимых ему педагогических и психологических знаний, умений и навыков, достаточных для того, чтобы он мог самостоятельно ставить и решать педагогические и психологические задачи, возникающие в связи с обучением и воспитанием детей, не обращаясь к услугам профессиональных школьных психологов или обращаясь к ним лишь в случае крайней необходимости, при возникновении сложных психологических задач, которые в состоянии решить лишь квалифицированный профессиональный психолог.

Практика работы сложившейся за последние несколько десятков лет в нашей стране школьной психологической службы показывает, что она со своими задачами справляется не всегда удовлетворительно. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, один психолог, обслуживающий много сотен детей (по существующим стандартам на одного психолога в школе приходится примерно 600 детей), при всем желании не в состоянии даже просто обследовать всех детей, то есть провести сплошную психодиагностику учащихся в школе, не говоря уже о полноценном выполнении других своих профессиональных функций. Один психолог в школе не может даже элементарно обслужить всех без исключения учащихся, которые нуждаются в его психологической помощи, не говоря уже об учителях, родителях, административном аппарате школы. В этих условиях психологу поневоле приходится изучать детей выборочно. Психодиагностикой, например, он может охватить не более 5–10 % всех детей, обучающихся в школе, причем по весьма ограниченному набору психодиагностических методик, недостаточному для того, чтобы представить полную картину их психологического развития.

Кроме того, школьному психологу приходится заниматься не только психодиагностикой, но также психологическим консультированием как педагогов, так и детей и их родителей. Даже в том случае, если бы школьный психолог занимался лишь одной психодиагностикой детей, то на нее, как показывает практика, у него ушло бы все рабочее время. При этом он был бы не в состоянии консультировать всех желающих или даже хотя бы тех, кто остро нуждается в его профессиональных советах. Но и это еще не все. Школьному психологу приходится, кроме того, о чем говорилось выше, заниматься большой психокоррекционной работой, а она требует не меньше времени, чем психодиагностика и психологическое консультирование. Отсюда становится ясно, что в сложившихся условиях один и даже несколько школьных психологов будут не в состоянии справиться со всеми стоящими перед ними психолого-педагогическими проблемами и задачами, которые возникают в процессе школьного обучения и воспитания детей.

Особенно много таких проблем и задач существует в начальной школе. Они начинаются практически со школьного порога – с момента приема ребенка в школу и его поступления в первый класс. Каждый первоклассник в обязательном порядке проходит через входное психологическое тестирование, призванное определить степень его готовности к обучению в школе, нуждается в психологической помощи в плане его последующей адаптации к школе, включая вхождение в непростой для бывших дошкольников режим школьной жизни, в установлении нормальных взаимоотношений со сверстниками и учителями. Каждый ребенок, приступающий к обучению в школе, как показано известными психологами В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным, нуждается в освоении учебной деятельности, в преодолении трудностей, связанных с начальным этапом обучения. Все это – задачи психолого-педагогического плана, которые в полной мере по указанным выше причинам школьными психологами не решаются и которые порой приходится самостоятельно ставить и решать учителю начальных классов.

Перед каждым учителем начальных классов и почти каждый день возникает множество вопросов психолого-педагогического характера, которые требуют срочного решения. Если эти вопросы вовремя не решаются, то от этого страдают, прежде всего, сами дети. Соответственно, ухудшаются результаты их обучения

и воспитания, замедляется общее психологическое развитие. В связи с тем, что значительную часть собственно психологической работы с детьми так или иначе приходится проводить самому учителю начальных классов, ему необходимо быть хорошо подготовленным специалистом не только в области педагогики, но также и психологии.

Виды профессиональной деятельности современных педагогов и психологов в школе достаточно сложны, разнообразны, и внутри каждого из них можно выделить немалое количество частных психологических и педагогических задач, связанных с обучением и воспитанием детей. Так, например, педагогу в школе приходится заниматься обучением и воспитанием детей, повышением собственной профессиональной квалификации, составлением учебных планов, программ (иногда – написанием учебников и учебных пособий, если это педагог высшей квалификации) и т. д. Не менее широк круг возможных профессиональных задач, которые приходится решать школьному практическому психологу. Это, в частности, проведение психодиагностики, психологического консультирования, психологической коррекции, повышение психологической культуры всех участников образовательного процесса и другое. Для успешного решения всех этих задач школьному педагогу и психологу требуются специальные способности, знания, умения и навыки, которые частично входят в состав психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Отсюда следует, что психолого-педагогический потенциал школьного учителя – это также достаточно сложное по своему составу педагогическое и психологическое образование, и правильнее, наверное, было бы говорить о наличии у учителя не одного общего психолого-педагогического потенциала, а сразу нескольких различных психолого-педагогических потенциалов, связанных, соответственно, с выполнением разных видов педагогической и психологической деятельности.

В зависимости от особенностей конкретной деятельности, выполняемой педагогом или психологом, можно говорить о существовании следующих видов психолого-педагогических потенциалов. Это потенциал учителя, потенциал воспитателя, потенциал практического психолога, потенциал организатора или руководителя образовательного учреждения, потенциал автора учебника, учебного пособия, учебной программы и т. д. Если педагогу и пси-

хологу кроме обучения и воспитания детей (студентов, взрослых людей) дополнительно приходится заниматься другими видами деятельности, связанными с современной педагогикой и психологией, то количество выявляемых и формируемых у него психолого-педагогических потенциалов еще больше возрастает.

На рисунке 2 схематически представлены возможные виды психолого-педагогических потенциалов, связанных с профессиональной деятельностью педагога, психолога или работника образования.



Рис. 2. Частные (специальные) виды психолого-педагогических потенциалов

Выше уже говорилось о том, что любой психолого-педагогический потенциал имеет две основные составляющие: педагогическую и психологическую. Педагогическая со-

ставляющая психолого-педагогического потенциала учителя соотносится с различными формами его педагогической деятельности, включая подготовку и проведение учебных занятий с детьми, оценку имеющихся у них знаний, осуществление воспитательных функций, классное руководство, работу с родителями, профессиональное самообразование, участие в общешкольных делах, обсуждение педагогических вопросов с коллегами и т. д.

Если же речь идет о психологической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, то она включает в себя следующие моменты: изучение и оценку индивидуальных психологических особенностей детей, оказание им психологической помощи, психологическое консультирование как детей, так и их родителей, проведение психокоррекционной работы с детьми³⁶.

Описанная выше общая структура психолого-педагогического потенциала учителя схематически представлена на рисунке 3.

По содержанию входящих в нее компонентов представленная на рисунке 3 структура психолого-педагогического потенциала учителя напоминает полное психолого-педагогическое описание личности и деятельности учителя. Взяв ее за основу, мы при определении и последующей диагностике педагогических и психологических компонентов психолого-педагогического потенциала учителя, а также при решении вопросов, связанных с его формированием и развитием, будем руководствоваться узким, или специальным, представлением о психолого-педагогическом потенциале будущего учителя начальных классов. Другими словами, представленную на рисунке 3 структуру необходимо воспринимать сквозь призму того, что говорилось ранее о точном определении психолого-педагогического потенциала.

³⁶ Все эти функции обычно выполняет школьный психолог. Но, как было отмечено выше, один школьный психолог не в состоянии с ними в полной мере справиться. Поэтому часть функций школьного психолога вынужден брать на себя учитель. Предполагается, что в практической реализации этих функций учитель будет консультироваться с профессиональным психологом и брать на себя только то, что в состоянии выполнить.

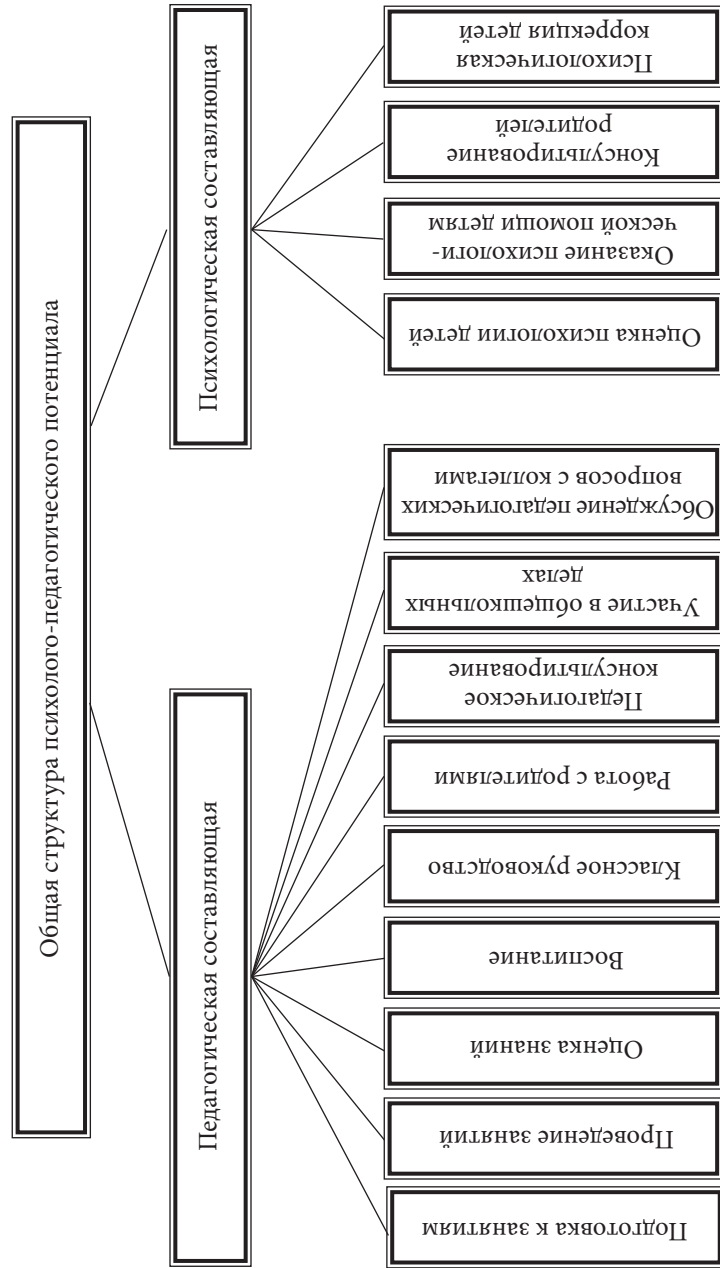


Рис. 3. Структура психолого-педагогического потенциала учителя

К примеру, педагогическая часть психолого-педагогического потенциала учителя будет включать в себя только те педагогические свойства и способности, которыми учитель обладает, но которые полностью или частично в его педагогической деятельности не реализуются; те свойства и способности, которые у него есть и полностью реализуются в педагогической деятельности, но слабо развиты; те свойства и способности, которыми он еще не обладает, но может приобрести в ближайшей перспективе. То же относится и к психологической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя.

Опишем более детально педагогическую и психологическую составляющие психолого-педагогического потенциала учителя, используя для этого термины, которые традиционно применяются в педагогике и психологии учителя. Такое описание необходимо для того, чтобы представить конкретную структуру психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, которая будет формироваться, развиваться, оцениваться и реализовываться в опытно-экспериментальной части настоящего исследования.

Составляющая психолого-педагогического потенциала учителя, включающая в себя педагогические и психологические свойства и способности, может быть содержательно раскрыта следующим образом. Психологическая часть психолого-педагогического потенциала учителя подробно описана и обстоятельно изучена в трудах известных педагогических психологов, которые занимались исследованиями личности и деятельности учителя³⁷ (Г. В. Акопов, Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ю. З. Гильбух, А. Д. Глоточкин, Ф. Н. Гоноволин, А. Д. Добровиц, Ю. М. Забродин, В. А. Кан-Калик, Е. А. Климов, Г. А. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова,

³⁷ Ссылаясь на работы, посвященные психологии личности и деятельности учителя при раскрытии содержания психологической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, мы еще раз подчеркиваем, что разница в реальной и потенциальной характеристиках личности и деятельности учителя заключается не в перечне приписываемых ему свойств, а в их понимании как реальных или потенциальных.

Л. М. Митина, А. Б. Орлов, П. А. Просецкий, А. А. Реан, В. А. Сластенин, Б. А. Сосновский, С. Д. Смирнов, Г. С. Сухобская, А. И. Щербаков, Д. Б. Эльконин и другие).

Собственно психологическая часть психолого-педагогического потенциала учителя включает в себя следующие знания и умения:

знания:

- личности;
- познавательных процессов;
- психических состояний;
- человеческих взаимоотношений;
- восприятия и понимания людьми друг друга;
- малых групп и коллективов;
- лидерства и руководства;
- людей разных возрастов, прежде всего, детей;
- учебной деятельности;
- воспитания;
- принципов разработки учебников, учебных планов и программ;
- методов психодиагностики и предъявляемых к ним требований;
- методов практического психологического воздействия на людей;
- приемов психологического консультирования;

умения:

- оценивать психологические особенности людей по наблюдению за ними в процессе непосредственного общения с ними или по информации, получаемой о них из других источников;
- пользоваться (при необходимости и отсутствии поддержки со стороны профессионального психолога) сравнительно простыми психодиагностическими методиками с целью изучения психологии детей;
- владеть разнообразными методами практического психологического воздействия на детей и взрослых людей;
- пользоваться техникой и приемами ведения психологического консультирования.

Кроме того, в структуре психолого-педагогического потенциала личности педагога можно выделить его основные составляющие, касающиеся организации и управления деятельностью учителя: мотивационную и инструментальную. Такой вариант рассмотрения потенциала учителя представлен на рисунке 4.

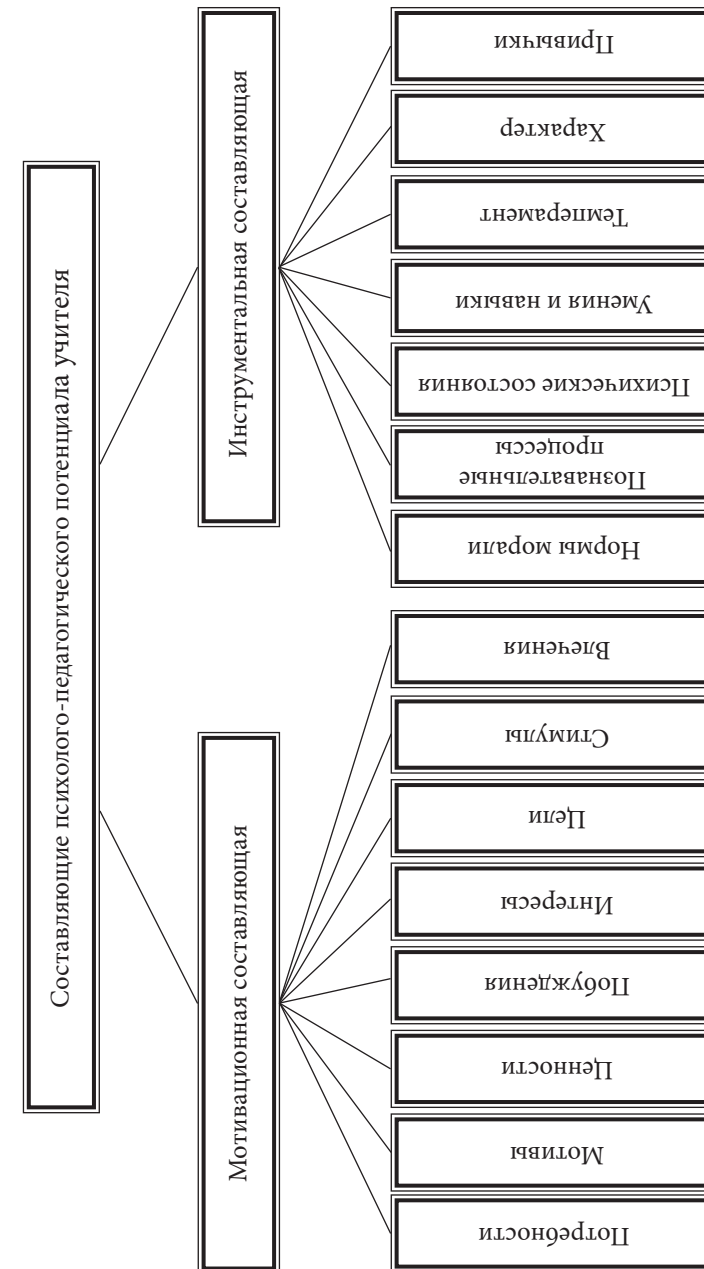


Рис. 4. Основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя

Мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя включает в себя то, что побуждает, направляет и поддерживает на должном уровне профессиональную педагогическую и психологическую деятельность учителя. Инструментальная составляющая психолого-педагогического потенциала содержит то, что регулирует соответствующую деятельность, придает ей определенный стиль или манеру и индивидуальное своеобразие.

В структуру мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя входят, в частности, потребности, мотивы, цели, ценности, стимулы, побуждения и влечения, лежащие в основе его профессиональной деятельности, а в состав инструментальной составляющей такого потенциала могут входить нормы морали, особенности познавательных процессов, психических состояний, умения и навыки, привычки, свойства темперамента, черты характера (мотивационная и инструментальная составляющие психолого-педагогического потенциала учителя будут далее подробнее обсуждаться вместе со средствами их психодиагностики).

Кроме мотивационной и инструментальной, можно также выделить когнитивные составляющие психолого-педагогического потенциала, в которые входят разнообразные интеллектуальные способности учителя, полезные для его практической педагогической деятельности. Это общие и специальные способности, связанные с разными видами умственной и практической педагогической деятельности учителя (рис. 5).

При научном обосновании и составлении профессиограммы педагога ученые обращаются обычно к определению необходимого и достаточного для него перечня педагогических способностей. Исследования таких способностей ведутся отечественными психологами и педагогами уже не один десяток лет. Основателями и основными разработчиками этого научного направления являются: Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и многие другие. В наше время разработка данной проблемы проводится в двух направлениях. Способности изучаются во взаимосвязи с педагогической деятельностью учителя и в связи с общей структурой личности педагога. Все педагогические способности разделяются, в свою очередь, на две группы: общепедагогические и специальные.

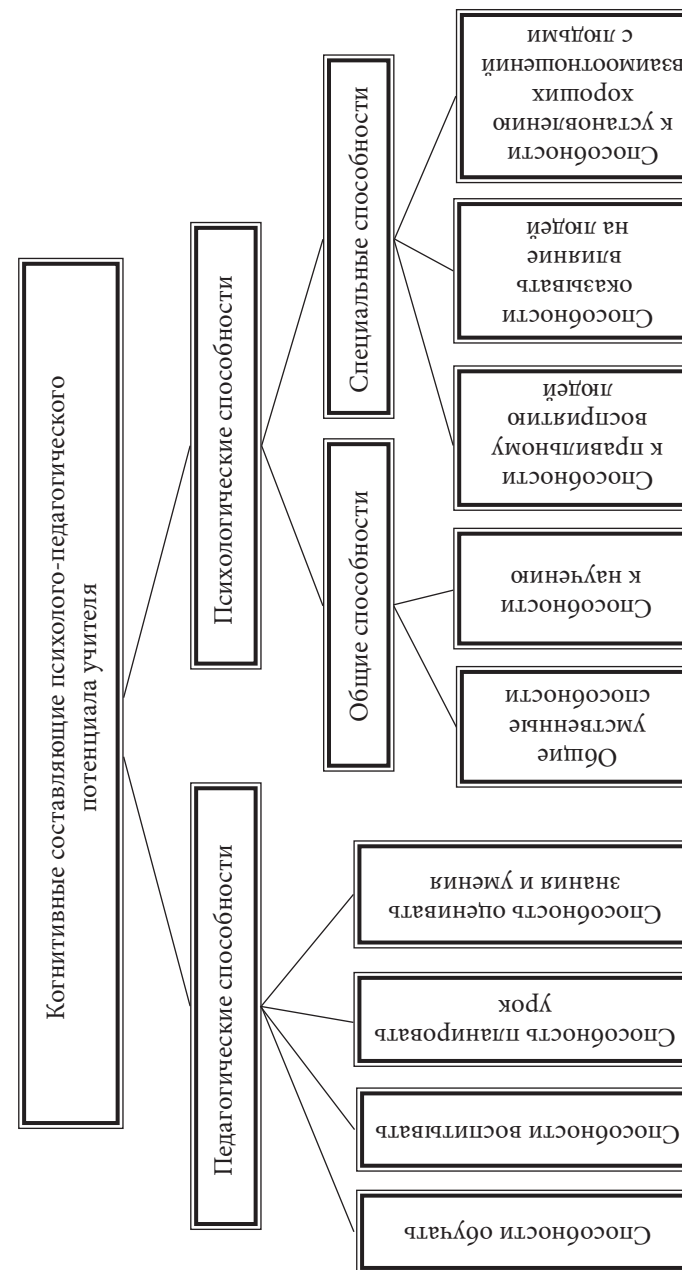


Рис. 5. Когнитивные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя

В. А. Крутецкий выделяет дидактические, академические и коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к устойчивости, распределению, концентрации и переключению внимания. А. И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он же считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их использование при решении педагогических задач, получении новой информации).

Н. Д. Левитов под педагогическими способностями понимает ряд качеств, имеющих отношение к различным сторонам личности и деятельности учителя, являющихся условиями успешного выполнения им своей профессиональной деятельности. Это, в частности, способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме, способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности, самостоятельный и творческий склад ума, находчивость, быстрая и точная ориентировка в складывающейся обстановке, организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива³⁸.

Ф. Н. Гоноболин, выполняя свое исследование под руководством известного психолога Б. М. Теплова, разделил качества учителя на педагогические способности и свойства, которые им сопутствуют. В структуру собственно педагогических способностей он включил: способность делать учебный материал доступным учащимся; понимание учителем ученика; творчество в работе; педагогическое волевое влияние на детей; способность

организовать детский коллектив; интерес к детям; содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность; педагогический такт; способность связывать учебный материал с жизнью; наблюдательность; педагогическую требовательность³⁹.

Педагогическая составляющая психолого-педагогического потенциала – это система, которая складывается в процессе превращения общих задатков в педагогические способности. Данный процесс в зависимости от складывающихся условий может происходить более или менее успешно. Основу его успешного выполнения составляет профессиональное обучение, которое может максимально способствовать раскрытию задатков и формированию способностей, а также связанных с ним профессионально важных качеств и профессионально-педагогической направленности. В каком направлении, насколько глубоко и успешно будет идти становление психолого-педагогического потенциала учителя, определяется системообразующим компонентом – педагогической направленностью его личности. В одном и том же педагоге возможно различное соотношение и сочетание разных компонентов его педагогического потенциала. Например, богатый опыт и хороший набор качеств могут сочетаться со средними и даже низкими способностями.

А. К. Маркова выделяет и описывает следующие виды педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные способности, определяющие возможность проникновения учителя в индивидуальное своеобразие личности ученика и понимание самого себя; проективные способности; конструктивные способности; управленческие способности; способности, связанные с умением воздействовать на другого человека; способность к изучению другого человека; способность к пониманию другого человека; способность к сопереживанию; способность встать на точку зрения другого человека и с его позиций смотреть на себя.

Проективные способности, в свою очередь, включают: способность переводить цели и содержание образования и воспитания в конкретные педагогические задачи; учет при отборе содержания потребностей и интересов учащихся реальных условий, своего

³⁸ *Детская и педагогическая психология.* – М., 1960. – С. 411.

³⁹ *Способности и интересы.* – М., 1962. – С. 237.

опыта и возможностей; отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам; способность отбирать содержание, формы, методы и средства обучения и воспитания в их оптимальном сочетании; видение перспектив развития способностей, творческих сил и дарований детей.

Конструктивные способности содержат в себе: способность привлечения интереса учащихся с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта; отказ от монотонной манеры изложения нового материала на уроке и переход к свободной манере поведения учителя в классе; использование пауз и невербальных средств общения (взгляда, мимики, жестов); искусное применение системы положительных стимулов.

В состав управленческих педагогических способностей входят: способность влиять на отдельные поступки учащихся и их поведение в целом; способности задавать мотивы и цели, управлять поведением учащихся на основе осознанного их понимания; способность не превращать управление в манипулирование другим человеком.

В каждой из сторон труда учителя вычленяются следующие составляющие: профессиональные, объективно необходимые психологические и педагогические знания; профессиональные, объективно необходимые педагогические умения; профессиональные психологические установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Поскольку организаторский компонент в педагогическом труде учителя чрезвычайно важен, то для нас в плане получения полной картины возможных составляющих психолого-педагогического потенциала учителя представляет интерес исследование способностей к организаторской деятельности, проведенное Л. И. Уманским. Он в свое время выделил следующие восемнадцать типичных свойств личности, присущих способным организаторам: способность «заряжать» своей энергией других людей, активизировать их; практический психологический ум как качество, обеспечивающее способность находить наилучшее практическое применение каждому человеку в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей; способность понимать психологию людей и верно на них реагировать; способность видеть недостатки в действиях и поступках других людей (критичность); психологический

такт – способность установить контакты с другими людьми; общий уровень интеллектуального развития как показатель сообразительности и общих умственных способностей; инициативность; требовательность к другим людям; склонность к организаторской деятельности; практичность; самостоятельность в отличие от внушаемости и слепой подражательности; наблюдательность; самообладание; общительность; настойчивость; активность; работоспособность; организованность.

К числу психологических способностей учителя можно отнести общие и специальные (частные) способности. Общие способности – это, во-первых, общие умственные способности человека; во-вторых, его способность к научению или приобретению нового жизненного опыта (знаний, умений и навыков). Из специальных психологических способностей, необходимых учителю, можно назвать способность к правильному восприятию и пониманию людей, прежде всего, детей; способность к установлению хороших личных и деловых взаимоотношений с окружающими людьми; способность оказывать на них психологическое влияние и некоторые другие способности.

Психология учителя, как и любого другого человека, включает в себя четыре основные группы психологических свойств: познавательные процессы, психические состояния, свойства личности и отношения. От них зависит как индивидуальная, так и совместная деятельность детей, и все они могут быть включены в психолого-педагогический потенциал учителя. Поэтому можно говорить о познавательной (когнитивной), личностной и межличностной (коммуникативной) составляющих психолого-педагогического потенциала учителя. Их также можно выделить и рассматривать как частные разновидности психолого-педагогических потенциалов.

Познавательная (когнитивная) составляющая психолого-педагогического потенциала учителя – это возможности, которые заложены в его познавательных процессах и связаны с познанием окружающего мира. Они включают в себя определенный уровень развития когнитивных процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. Эту составляющую психолого-педагогического потенциала, пользуясь общим термином «мышление», который в ряде наук, например, в философии, заменяет все познавательные процессы человека, можно в обобщенном виде

представить как мыслительный, или интеллектуальный, компонент психолого-педагогического потенциала учителя⁴⁰.

В число общих педагогических способностей учителя входят, прежде всего, те способности, которые важны для осуществления любой профессиональной деятельности. Что касается специальных способностей учителя, то вопрос об их существовании не является окончательно решенным и до сих пор активно обсуждается в психолого-педагогической литературе. Имеются многочисленные педагогические и психолого-педагогические исследования, направленные на выявление, описание таких способностей, построение на их основе профессиограммы учителя. Однако нет единого мнения о том, какие способности следует включать в профессиограмму учителя, каким образом их ранжировать по степени значимости для личности и деятельности учителя. То же относится и к вопросу о наличии или отсутствии у современного учителя специальных педагогических способностей. Одни ученые полагают, что такие способности существуют, другие считают, что специальных способностей, обеспечивающих успешность именно педагогической деятельности, на самом деле нет.

Нерешенность этого вопроса в педагогике позволяет и нам в контексте данного исследования ограничиться лишь общими, предположительными рассуждениями на соответствующую тему и в гипотетической форме представить совокупность соответствующих способностей⁴¹. Она, на наш взгляд, может быть следующей: способность к правильной оценке индивидуальных особенностей ученика на основе непосредственного и сравнительно кратковременного общения с ним, без проведения специальной, трудоемкой и длительной психодиагностики; способность находить индивидуальный подход к каждому ученику, рассчитанный на максимально успешное его обучение; способность по-разному и доходчиво объяснять сложный учебный материал, делая его таким, чтобы

⁴⁰ Пользуясь современной научной терминологией, правильнее было бы назвать его когнитивным компонентом.

⁴¹ Предполагается, кроме того, что эти способности могут быть общими для многих видов деятельности, в том числе для педагогической профессиональной деятельности.

он стал доступным и понятным каждому ученику; способность в течение длительного времени удерживать внимание учащихся на материале урока; способность убеждать, доказывать учащимся правильность тех или иных идей; способность адекватно оценивать уровень знаний учащихся, выставять им оценки, которые характеризуют их реальные достижения и стимулируют на более высокие результаты – на то, чтобы они раскрыли и полностью реализовали собственный потенциал психического развития.

В число коммуникативных способностей учителя помимо тех, которые были названы выше, можно включить следующие: хорошее владение языком и многими видами речи: устной, письменной, вербальной, невербальной, диалогической и монологической; использование в общении с детьми разных приемов и средств общения, учитывающих индивидуальные особенности детей и сложившуюся ситуацию; знание и умелое применение в практике различной техники общения, включая ту, которая рекомендуется и используется психологами в практике психокоррекции и психологического консультирования.

Специальные требования предъявляются также к индивидуальным (личностным) особенностям учителя, прежде всего, к чертам его характера, чувствам, мотивации педагогической деятельности и социального поведения. Если говорить только о мотивационной (побудительной) сфере, оптимальной для современного учителя (именно она как важная часть психолого-педагогического потенциала будет изучаться, формироваться и развиваться у будущих учителей начальных классов в экспериментальной части настоящего исследования), то такая сфера включает в себя следующие потребности, мотивы и мотивационные (побудительные) качества личности (черты характера): мотив достижения успеха; мотив лидерства (стремление быть лидером); мотив afiliации; мотив уверенности в себе; потребность самосовершенствования (самоактуализации).

В число специальных потребностей, мотивов, целей и интересов учителя, удовлетворяемых с помощью педагогической деятельности, можно включить: любовь к детям; стремление к обучению и воспитанию детей; забота о всестороннем развитии детей; стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Нет необходимости подробно перечислять все моральные качества, которыми должен обладать современный учитель и

которые входят в состав его психолого-педагогического потенциала. Достаточно назвать лишь некоторые из них. Это честность, порядочность, принципиальность, открытость, доверие к людям, уважение людей, надежность, бескорыстность, готовность прийти на помощь.

С ценностями, которые также следует включить в состав педагогической части психолого-педагогического потенциала учителя, дело обстоит примерно так же, как и с моральными качествами. Среди них можно выделить общие социальные ценности, характерные для всех людей, занимающихся разными видами деятельности, и специальные ценности, значимые, прежде всего, для учителя. В числе общих ценностей, входящих в состав психолого-педагогического потенциала, можно назвать духовные ценности, ценности самосовершенствования, экологические ценности, включая бережное отношение к природе. К специальным ценностям, характерным именно для учителя, можно отнести ценности познания, связанные с приобретением разнообразных знаний об окружающем мире; ценности культуры, касающиеся развития и совершенствования культуры во всевозможных ее проявлениях; ценности, связанные с поддержкой и оказанием помощи людям.

Раскрывая содержание волевого компонента педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, в нем можно выделить следующие составляющие:

1. *Волевые качества личности учителя.* Они должны быть хорошо развиты у современного учителя и направлены на достижение целей, связанных с обучением детей, с собственным профессиональным развитием. На этом пути у учителя возникает немало трудностей, и их приходится преодолевать с помощью воли. Воля учителя, кроме того, должна быть разумной в своей основе. Это означает, что волевые действия учителя должны осуществляться на базе продуманных, взвешенных, педагогически и психологически целесообразных решений.

2. *Оптимальное соотношение эмоционального и рационального в педагогических и психологических действиях учителя.* Это означает, что в своих практических действиях учитель может руководствоваться как разумом, так и эмоциями, однако эмоции не должны преобладать над разумом или заменять его. Эмоциональное (интуитивное) должно дополняться рациональным (логическим). Кроме того, принимая рациональные решения, учитель

должен уметь сочувствовать, сопереживать другим людям, в первую очередь обучаемым и воспитываемым им детям, учитывать их эмоциональные состояния в своих практических действиях по отношению к ним.

В структуру личностной составляющей психологического компонента психолого-педагогического потенциала учителя входит его характер, который через обучение и воспитание передается от взрослых к детям. Из общей и дифференциальной психологии известно, что человек обладает множеством черт характера, как положительных, так и отрицательных. Очевидно, что психолого-педагогический потенциал учителя должен включать в себя положительные черты характера. Этих черт у человека достаточно много, и здесь мы назовем только некоторые из них, которые, на наш взгляд, в обязательном порядке должны входить в состав психолого-педагогического потенциала учителя. Это настойчивость, целеустремленность, добросовестность, ответственность, работоспособность, открытость, общительность, внимательность и доверие людям.

Личностный компонент психолого-педагогического потенциала учителя включает в себя такие индивидуальные особенности, благодаря которым учитель может успешно выполнять свои профессиональные функции. Личностной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя можно назвать и те возможности, которые у него имеются в плане собственного личностного развития, а также оказания практической психологической помощи в развитии обучаемых и воспитываемых им детей как личностей.

Коммуникативная (межличностная) составляющая психолого-педагогического потенциала учителя имеет две стороны: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя сторона коммуникативной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя включает в себя то, что социальные психологи называют коммуникативной компетентностью. Внешняя сторона коммуникативной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя содержит в себе возможности, которые он может реализовать, оказывая психологическое влияние на детей через общение с ними, повышая, соответственно, их коммуникативную компетентность.

Раскрывая и описывая структуру психолого-педагогического потенциала учителя, следует также иметь в виду, что он

включает в себя как психолого-педагогические возможности, имеющиеся у него, но еще не реализованные или не полностью реализованные в профессиональной деятельности, так и возможности, которые у учителя в данный момент времени отсутствуют, но могут быть сформированы и реализованы в ближайшем будущем. Представляя и обсуждая психолого-педагогический потенциал учителя в этих двух его составляющих более детально, мы выделим в каждой из них только основные элементы. Ими являются знания, умения и навыки, а также личностные свойства человека. Знания, в свою очередь, делятся на три вида: знания, касающиеся педагогики и психологии обучения и воспитания (психолого-педагогические знания); знания, относящиеся к предмету, который данный учитель преподает (учебно-предметные знания); знания, содержащие в себе полезные для жизни сведения, которыми учитель может поделиться с детьми (бытовые или жизненные знания, выходящие за пределы школьной программы).

Умения и навыки включают в себя то, чем обладает учитель и чему он может научить своих учеников. К ним можно отнести умения и навыки умственной и практической деятельности. Под умениями и навыками, связанными с умственной деятельностью, соответственно, понимается то, что связано с постановкой и решением разнообразных мыслительных задач. Умения и навыки проявляются в решении практических педагогических задач и включают в себя следующее: умение контролировать уровень знаний учащихся; умение устно или письменно представлять учащимся учебный материал; умение организовать учебную работу учащихся на уроке; умение вести диалог с учащимися; умение использовать различные методы обучения; умение насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами; умение поддерживать необходимый уровень дисциплины на уроке.

Обратимся к анализу личностной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя. Психология личности, как известно, достаточно сложна и включает в себя большое количество разнообразных психологических свойств, характеризующих человека как личность. Важнейшими из них для успешности осуществления педагогической и психологической деятельности являются те особенности человека как личности, которые обобщенно обо-

значаются с помощью понятий «мотивационная сфера», «воля», «ценности», «мораль», «чувства» и «характер» (рис. 6).

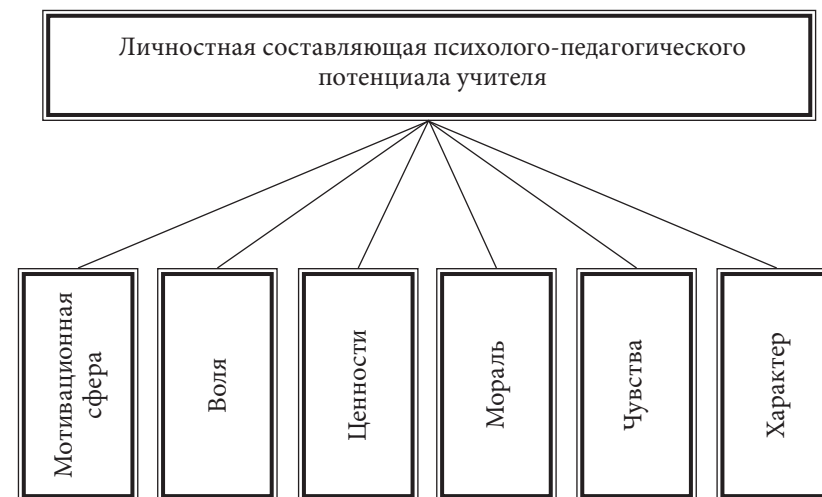


Рис. 6. Личностная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя

Мотивационная сфера включает такие психологические образования, как потребности, мотивы, цели, интересы, побуждения и влечения. В целом они определяют то, что психологи называют направленностью личности. В случае, который нас интересует (состав психолого-педагогического потенциала учителя), имеется в виду направленность именно на педагогическую деятельность, и поэтому мотивационная сфера в ее побудительной функции представляется одной из важнейших в плане оценивания состояния и дальнейшего развития психолого-педагогического потенциала учителя.

В составе личностного компонента психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов волю мы ставим на второе место после мотивации по той причине, что на пути реализации соответствующих потребностей, мотивов, целей и

интересов, при решении разнообразных педагогических и психологических задач, связанных с обучением и воспитанием детей, учитель сталкивается со значительными трудностями. Их преодоление предполагает приложение немалых волевых усилий для достижения поставленных целей. Анализ педагогической деятельности показывает, что педагогу-профессионалу воля нужна не в меньшей степени, чем специалисту в любом другом виде деятельности.

Ценности представляют собой то, что человек особенно ценит и считает наиболее значимым. Исходя из своих ценностей, он выбирает тот вид деятельности, содержание и цели которой в наибольшей степени соответствуют его личным ценностям. Учитель по призванию придает целям педагогической деятельности высокую степень ценности и активно включается в нее по причине того, что обучение и воспитание людей, особенно детей, их формирование и развитие как личностей в наибольшей степени соответствуют его персональным ценностям.

Чувства представляют собой устойчивые переживания, связанные у человека с теми или иными объектами, включая разнообразные предметы человеческой культуры, людей и события, происходящие с ним и вокруг него. Чувства могут быть благородными и неблагородными. Первые ориентированы на благо людей, вторые – на причинение им вреда. В состав позитивно понимаемого психолого-педагогического потенциала учителя могут входить только благородные чувства, основанные на желании и сознательном стремлении творить для людей добро. Чувства не только являются устойчивыми и характеризуют человека как личность; они, кроме того, выполняют роль самостоятельных мотивов деятельности, могут побуждать учителя к определенным действиям и конкретным поступкам в различных педагогических ситуациях.

Мораль диктует человеку нравственно приемлемые способы достижения поставленных целей. Собственные моральные установки учителя через формы его социального поведения, через общение с детьми передаются детям, и это характерно для начальных классов школы. Хорошо известно, каким непререкаемым авторитетом для детей данного возраста выступает их школьный учитель. Поэтому его собственную мораль мы также включаем в состав психолого-педагогического потенциала.

Характер человека определяет то, каким образом он добивается поставленных целей. Люди с характером – это, как правило, и волевые люди. Они всегда действуют индивидуально своеобразным способом, отличающим их как личностей от других людей. Трудно представить себе хорошего учителя с плохим характером. Соответственно, характер также входит в состав психолого-педагогического потенциала.

Ценности, мораль и характер, рассматриваемые вместе, представляются нам в качестве инструментальной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя. Если изучение мотивации и воли (социально-мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала) позволяет получить ответ на вопрос: «К чему стремится данный человек?», то раскрытие содержания его ценностей, морали, характера и других психологических особенностей отвечает на вопрос: «Каким образом человек добивается поставленных целей?»

Все сказанное выше о структуре, основных составляющих и компонентах психолого-педагогического потенциала учителя в интегральном виде может быть представлено схемой, изображенной на рисунке 7.

Заметим, что конкретная структура психолого-педагогического потенциала любого учителя при его персональном изучении и оценивании на базе данной модели может, как и все прочее, что обсуждалось до этого момента, включать в свое содержание только то, что или имеется в наличии, но не полностью реализуется в педагогической и психологической деятельности, или слабо развито, или же отсутствует, но может быть сформировано и реализовано в ближайшем будущем.

Обобщенная интегрированная модель психолого-педагогического потенциала, перенесенная непосредственно на учителя начальных классов, будет нами далее использована в экспериментальной части исследования с целью построения на ее основе профессиограммы учителя начальных классов, которая, в свою очередь, станет базой для определения тех конкретных педагогических и психологических свойств, которые у учителя подлежат психодиагностике, нуждаются в формировании и развитии и использовании в практике, входя одновременно в состав его психолого-педагогического потенциала.



Рис. 7. Многопараметрическая интегрированная модель психолого-педагогического потенциала учителя

С учетом сказанного выше о структуре психолого-педагогического потенциала учителя и его составляющих изучение такого потенциала требует раскрытия его конкретного содержания через поиск и нахождение ответов на следующие частные вопросы:

1. Что входит в состав разных по содержанию психолого-педагогических потенциалов?

2. Что представляют собой структуры психолого-педагогических потенциалов различных учителей, например, учителей начальных, средних и старших классов школы, учителей, преподающих разные предметы, воспитателей, руководителей, психологов и т. д.?

3. Как выявлять и практически оценивать психолого-педагогический потенциал во всех описанных выше его компонентах?

4. Как формировать и развивать психолого-педагогический потенциал учителя?

5. Как реализовать уже имеющийся у учителя психолого-педагогический потенциал в его профессиональной, педагогической, психологической, творческой, организационной и других видах деятельности?

6. Каковы основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов?

7. Что входит в состав мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов?

8. Как практически оценивать эти составляющие психолого-педагогического потенциала у учителя начальных классов (с помощью каких конкретных методических процедур и методик можно производить их психодиагностику)?

9. Каким образом можно развивать мотивационную и интеллектуальную составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов?

10. Как определять успешность практической реализации мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов в практике обучения и воспитания детей?

11. Как связаны между собой мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов с мотивационным и интеллектуальным развитием детей?

12. Каким образом можно и нужно исследовать зависимость между мотивационной и интеллектуальной составляющими психолого-педагогического потенциала учителя, с одной стороны, и мотивационным и интеллектуальным развитием учащихся начальных классов, с другой стороны?

2.2. Содержание мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала

Подробно описанная и обстоятельно раскрытая в предыдущих разделах монографии структура психолого-педагогического потенциала учителя является достаточно сложной, и ее полностью, во всем объеме входящих в ее состав психологических свойств и способностей, практически невозможно изучить в одном экспериментальном, особенно формирующем, исследовании. Поэтому в процессе организации и планирования экспериментальной части настоящего исследования возникла задача разумного ограничения его предмета – такого, которого, с одной стороны, было бы достаточно для доказательства правильности предложенной модели психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, программы его формирования, связанных с ними гипотез и формулирования практических выводов. С другой стороны, предметом такого исследования должно было стать главное в психолого-педагогическом потенциале будущего учителя начальных классов. Таким главным мы считаем мотивацию педагогической деятельности, включающую в себя ее социально-побудительную основу и мотивацию учения (основная социально-психологическая составляющая такой деятельности), а также интеллект как базовый компонент инструментальной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя.

Мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, в свою очередь, включают в себя главные учебно-познавательные мотивы его профессиональной деятельности, мотивы социального поведения и способности, которые значимы

для успешного осуществления педагогической и психологической деятельности. Мотивация во всех ее видах и формах инициирует (побуждает), направляет и регулирует профессиональную деятельность учителя. Она, соответственно, является ее психологической основой. Без адекватной мотивации любая деятельность, в том числе педагогическая, успешно осуществляться, в принципе, не может.

Интеллектуальная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя наряду с мотивацией влияет на успешность его деятельности и поэтому также является необходимой для ее осуществления. Данная составляющая определяет индивидуально своеобразный стиль педагогической деятельности. Интеллект, однако, не мотивирует, а только регулирует деятельность, то есть является ее главной инструментальной основой или стороной.

Продуктивность педагогической деятельности зависит как от мотивации, так и от интеллекта, вместе взятых, однако то и другое оказывает преимущественное влияние на разные стороны профессиональной деятельности учителя: мотивация – на направленность и общую «энергетическую» обеспеченность педагогической деятельности, а интеллект – на качество этой деятельности. Интеллектуальное обеспечение деятельности, в свою очередь, зависит от способностей учителя, как общих, так и специальных.

В связи с особой значимостью этих двух составляющих педагогической деятельности учителя и, соответственно, психолого-педагогического потенциала, на их диагностику, формирование и развитие была в основном направлена опытно-экспериментальная часть настоящего исследования. На этих двух ключевых составляющих психолого-педагогического потенциала учителя мы далее подробнее остановимся в процессе теоретического обсуждения и уточнения проблемы, когда речь пойдет о специфике психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов – студентов, обучающихся в педагогическом вузе, об условиях его диагностики, формирования и развития за время обучения студентов в педагогическом вузе. Там, где в контексте проводимых на эту тему рассуждений не будет необходимости разделять эти две составляющие психолого-педагогического потенциала учителя, мы будем объединять их друг с другом и обобщенно обозначать как мотивационно-интеллектуальную часть психолого-педагогического потенциала учителя.

Таким образом, если исходить из принятого нами узкого, или специального, понимания психолого-педагогического потенциала учителя, его мотивационно-интеллектуальная часть будет включать в себя то, что в мотивационном и интеллектуальном (социально-психологическом и инструментальном) обеспечении различных видов деятельности у учителя как личности имеется, но в самой деятельности еще не проявляется или же проявляется не полностью. В нее также войдут мотивационные и интеллектуальные особенности личности учителя, которые необходимы для его профессиональной деятельности, полностью проявляются в ней, но сами по себе относительно слабо развиты. Наконец, третьим компонентом экспериментально изучаемого психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов в этой его части станут мотивационные и интеллектуальные свойства, которые в данный момент времени у учителя как личности отсутствуют, но могут быть сформированы и развиты в ближайшем будущем.

В свою очередь, когда речь пойдет о мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, то под ней будут пониматься три вида такой мотивации: мотивация обучения детей, мотивация психологического и педагогического саморазвития учителя и мотивация его социального поведения.

Под мотивацией обучения детей в данном случае понимаются внутренние, психологические по своей природе факторы, которые превращают деятельность, направленную на обучение и воспитание детей, в ценную, интересную и привлекательную для самого учителя. Мотивация психологического и педагогического саморазвития учителя включает потребности и мотивы, в силу которых он стремится к повышению своей профессиональной квалификации. Наконец, обобщенно понимаемая мотивация социального поведения содержит в себе потребности и мотивы, которые лежат в основе различных форм социального поведения. О таком поведении и его мотивации сравнительно редко пишут в педагогической и психологической литературе, поэтому далее мы подробнее остановимся на этом вопросе и на дополнительных аргументах, в силу которых мы считаем мотивы социального поведения особенно значимыми для профессиональной, прежде всего воспитательной, деятельности учителя начальных классов, для формирования и развития его психолого-педагогического потенциала.

То, что было сказано выше о мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, касается и его интеллектуальной составляющей – она также имеет достаточно сложную структуру. В ее состав входят общий интеллект и многие специальные умственные способности, от которых зависит успешность педагогической деятельности. В случае проводимого нами исследования речь пойдет лишь о таких способностях, которые соответствуют принятому определению психолого-педагогического потенциала, то есть о недостаточно развитых, не полностью реализуемых в педагогической деятельности или же отсутствующих в настоящий момент времени.

Две выделенные основные составляющие психолого-педагогического потенциала – мотивационную и интеллектуальную – можно соотнести с введенным в свое время в научный оборот Л. С. Выготским понятием «зоны ближайшего развития». Это понятие было использовано Л. С. Выготским для характеристики возможностей или перспектив дальнейшего психологического развития детей, однако оно вполне может быть распространено и на психологическое развитие взрослых людей, в данном случае – будущих учителей начальных классов. Применительно к ним зона ближайшего развития может включать в себя то, что учитель при соответствующих условиях (говоря словами Л. С. Выготского – при минимальной поддержке, оказываемой ему со стороны субъектов педагогического образования) может приобрести и с успехом реализовать в своей будущей профессиональной деятельности⁴².

Рассматривая структуру мотивационно-интеллектуальной части психолого-педагогического потенциала учителя, мы, согласно определению такого потенциала и целям его формирования, развития и реализации, можем выделить в нем две основные подструктуры: ту, которая ориентирована на собственный личностный рост и профессиональное развитие учителя, и ту,

⁴² В следующей, третьей, главе будут подробно описаны условия определения (диагностики), формирования и развития так понимаемых мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя.

которая направлена на мотивационное и интеллектуальное развитие детей, с которыми он работает в школе. Будем называть их, соответственно, «мотивационно-интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, ориентированной на себя», и «мотивационно-интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя, ориентированной на детей». Рассмотрим эти две составляющие подробнее (рис. 8).



Рис. 8. Подструктуры мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя

Мотивационно-интеллектуальная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя, ориентированная на себя, включает перспективы его собственного психолого-педагогического развития, в том числе развития у него мотивов обучения детей, самообразования, социально-мотивационной сферы и интеллекта. В данном случае не строго научный, метафорический термин «мотивационная сфера» означает совокупность внутренних, психологических факторов, которые побуждают, направляют, регулируют и поддерживают профессиональную деятельность учителя на должном уровне, делая ее высокопродуктивной.

Под совершенствованием собственной интеллектуальной сферы учителя понимается развитие его познавательных способностей и когнитивных процессов, в частности – восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. Формирование и развитие мотивации самообразования учителя предполагает развитие у него потребности в знаниях и, соответственно, познавательной активности. Все это, вместе взятое, также относится и к учащимся, если иметь в виду ту часть психолого-педагогического потенциала, которая реализуется в практике обучения и воспитания детей.

Если рассматривать учителя начальных классов, то применительно к нему речь идет о потребности в самообразовании, о наличии у него выраженного желания (мотива) обучать и воспитывать детей. Когда имеется в виду мотивация учения детей, то, в свою очередь, предполагается формирование и развитие у них новых познавательных интересов и потребностей, желания знать как можно больше и учиться как можно лучше.

Под совершенствованием социально-мотивационной составляющей мотивационной части психолого-педагогического потенциала учителя понимается формирование и дальнейшее развитие у него позитивных мотивов социального поведения, таких, например, как мотив оказания помощи людям, мотив аффилиации, мотив достижения успехов, мотив уверенности в себе (в современной научной литературе соответствующая ему форма социального поведения называется ассертивностью), мотив доброго отношения к людям.

Выделение и включение всех этих мотивов в состав психолого-педагогического потенциала учителя обусловлено следующими соображениями. Все перечисленные мотивы и виды мотивации социального поведения противостоят альтернативным для них, негативным мотивам и мотивациям социального поведения, которые могут проявляться в таких, например, формах, как эгоизм, отказ помогать другим людям, избегание общения с людьми и избегание неудач, беспомощное поведение и агрессивность. Мотив оказания помощи людям, выделенный в свое время Г. Меррем, обычно противопоставляется и сравнивается с мотивом отказа помогать людям. Вся система воспитания не только в нашей стране, но и в других цивилизованных странах мира ориентирована на формирование и развитие

у человека мотива оказания помощи людям. Идея оказания помощи нуждающимся в ней людям положена также в основу всех без исключения мировых религий. В то же время отказ в оказании помощи людям всеми культурными людьми рассматривается как нежелательная, негативная форма социального поведения человека.

Из педагогической практики невозможно подобрать какие-либо примеры, свидетельствующие о том, чтобы подобная тенденция – нежелание помогать людям – рассматривалась бы когда-либо и кем-либо как позитивное качество личности учителя и воспитателя. Все известные педагогические системы однозначно указывают на обратное – на необходимость формирования и развития как у учителей, так и у самих детей мотива и потребности оказания помощи людям. С этой точки зрения понятно, что коллективистическая направленность учителя предпочтительнее его индивидуалистической направленности, и данная идея не требует дополнительных аргументов. Она красной нитью проходит через всю современную гуманистическую и коллективистическую (в ее современном, не идеологизированном понимании) педагогику.

Мотив affiliation в общей психологии определяется как стремление человека к установлению, сохранению и укреплению хороших взаимоотношений с людьми. Этому мотиву противостоит мотив избегания людей, изоляции от них, который иногда не вполне удачно кратко называют «мотивом избегания». Понятно, что учителю, особенно учителю начальных классов, необходим не «мотив избегания», а высокоразвитый мотив «стремления к людям», то есть мотив affiliation. Практика показывает, что в современном обществе, основанном на активном и позитивном человеческом общении, благополучно чувствуют себя, нормально живут и добиваются успехов в основном те люди, которые имеют высокоразвитый мотив «стремления к людям», а не преобладающий мотив «избегания людей».

Мотив достижения успехов в общепсихологической научной литературе определяется как мотив, который проявляется в стремлении человека добиваться успехов в разных видах деятельности, особенно в условиях соревнования с другими людьми, а также превосходить заданные стандарты достижений по количественным и качественным показателям (так этот мотив определили в своих работах Г. Меррей, Д. Макклеланд, Д. Ат-

кинсон, Х. Хекхаузен). В научной литературе по психологии мотивации социального поведения этому мотиву противостоит и непосредственно сравнивается с ним противоположный мотив – избегания неудач. Он, соответственно, проявляется в следующих характерных тенденциях: довольствоваться посредственными результатами в деятельности, избегать соревнования с людьми, быть озабоченным не столько стремлением к достижению успехов, сколько нежеланием оказаться неудачником.

Классическими школьными примерами людей с выраженным мотивом достижения успехов являются преуспевающие учителя и дети, которые учатся отлично, а примерами индивидов с явно выраженным мотивом избегания неудач – учителя, которые работают «спустя рукава», посредственно и безответственно относятся к своей профессиональной деятельности, а также дети, которые учатся плохо, не стремятся учиться лучше и не особенно переживают по поводу своих посредственных или неудовлетворительных оценок. Из приведенных выше примеров и рассуждений следует, что в личности учителя начальных классов, безусловно, должен преобладать мотив достижения успехов, а не мотив избегания неудач.

Мотив уверенности в себе (по-иному – мотив assertивности) в большинстве опубликованных литературных первоисточников, связанных с его научным изучением, трактуется как активное стремление человека к тому, чтобы чувствовать себя уверенным в том, что он делает, быть целеустремленным, проявлять настойчивость в достижении поставленных целей. Противоположный ему мотив – мотив, порождающий неуверенное в себе или беспомощное поведение, – трактуется как устойчивая тенденция человека постоянно сомневаться в себе, в своих способностях, сдерживать свою активность, демонстрировать неуверенность, не проявлять настойчивости в достижении поставленных целей. Из сопоставления этих двух социально-мотивационных тенденций с очевидностью вытекает, что для учителя, безусловно, предпочтительнее иметь мотив уверенности в себе (мотив assertивности), чем обладать выраженным мотивом неуверенности в себе или беспомощности.

Мотив доброты, или доброго отношения к людям (сопереживания людям), среди мотивов социального поведения человека в научной литературе по психологии мотивации называется и

обсуждается не так часто, как другие мотивы социального поведения. Мы, однако, сочли возможным выделить и включить его в социально-мотивационную составляющую психолого-педагогического потенциала учителя по следующим причинам. За добрым отношением человека к людям обычно лежат такие высокоценные и значимые для учителя начальных классов личностные качества, как альтруизм и доброта. Им противостоят не допустимые для учителя агрессивность и эгоизм. Это простое и очевидное соображение побудило нас включить мотив доброты (доброго отношения к людям) в состав психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов.

С учетом всего вышесказанного структура социально-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя представляется следующей (рис. 9)⁴³.



Рис. 9. Структура социально-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя

⁴³ Эта структура представлена здесь не полностью, не исчерпывающим образом, а лишь в той ее части, которая будет использована в экспериментальном разделе настоящего исследования.

Примерно так же, как это показано на рисунке 9, может быть представлена и описана вторая из обозначенных выше социально-мотивационных составляющих психолого-педагогического потенциала учителя, ориентированная на развитие соответствующих мотивов и мотиваций поведения у детей. В связи с этим отдельную схему, представляющую внутреннее строение такой мотивации у детей, мы составлять не будем. Мотивация социального поведения детей, кроме того, будет включать в себя те же компоненты, какие входят в состав мотивации социального поведения учителей, но они будут относиться к личности и социальному поведению детей. Данную составляющую психолого-педагогического потенциала учителя необходимо будет оценивать, соответственно, не по собственным психолого-педагогическим свойствам и поведению учителя, а по мотивам и социальному поведению детей, которых он обучает и воспитывает.

Рассмотрим далее структуру мотивации учения (обучения), входящую в состав психолого-педагогического потенциала учителя (рис. 10). Она содержит в себе, с одной стороны, мотивацию самообразования учителя, с другой стороны – мотивы обучения и учения детей⁴⁴. Мотивация самообразования учителя включает в себя мотивы, которые побуждают, направляют и поддерживают его стремление к расширению и углублению собственных знаний, необходимых для успешной педагогической и психологической деятельности. Мотивация обучения и учения детей включает в себя те же мотивы, но относящиеся к познавательной деятельности учащихся.

⁴⁴ Мотивы учения детей мы включаем в состав психолого-педагогического потенциала учителя условно, хотя на самом деле они относятся к детям. Речь идет не о том, что мотивы учения педагога напрямую переносятся на детей, а о том, что его собственный психолого-педагогический потенциал может считаться достаточно развитым, если своей педагогической деятельностью он будет способствовать формированию и развитию соответствующей мотивации учения у детей. Таким образом, мотивация учения детей в данном контексте выступает, скорее, не как непосредственная или прямая характеристика психолого-педагогического потенциала учителя, а как средство оценивания практической реализации имеющегося у него потенциала в практике обучения и воспитания детей.

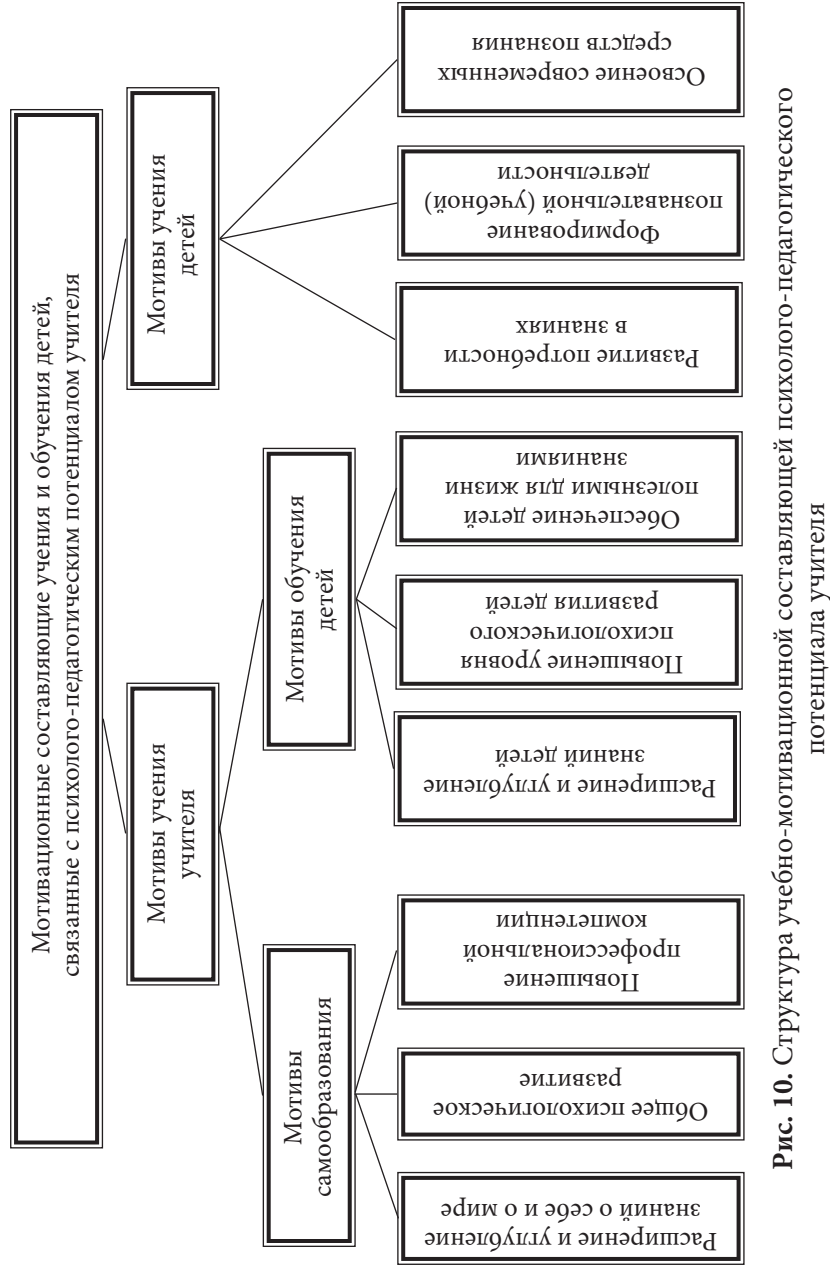


Рис. 10. Структура учебно-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя

Среди возможных мотивов самообразования (учения) учителя и мотивов обучения (учения) детей можно назвать следующие:

1. Мотивы самообразования (учения) учителя и учащихся:

- расширение и углубление знаний о себе и об окружающем мире;

- общее психологическое самосовершенствование;
- повышение своей профессиональной компетентности.

2. Мотивы обучения (учения) детей:

- расширение и углубление знаний, имеющих у детей;
- повышение общего уровня психологического развития;
- обеспечение детей разнообразными полезными для жизни знаниями.

В число мотивов учения детей, стимулируемых психолого-педагогической деятельностью учителя, можно включить следующие:

- стремление к развитию у детей потребности в знаниях (любопытности);
- формирование полноценной учебно-познавательной (учебной) деятельности;
- освоение детьми современных средств приобретения знаний (самостоятельная работа с литературой, в Интернете и с другими современными источниками информации).

Все обозначенные выше мотивы, если их включить в состав узко понимаемого психолого-педагогического потенциала учителя или потенциала психологического развития детей, предполагаются в соответствии с узким определением психолого-педагогического потенциала изначально отсутствующими или не полностью реализуемыми в учебной (познавательной) деятельности. Соответственно, когда речь пойдет о психодиагностике, формировании и развитии учебно-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, то будут иметься в виду те из мотивов, которые у них слабо развиты, недостаточно полно реализуются в деятельности или отсутствуют в настоящий момент времени.

2.3. Диагностика психолого-педагогического потенциала учителя

Одним из важнейших теоретико-методических вопросов, связанных с выявлением, оценкой, формированием и развитием психолого-педагогического потенциала учителя, является вопрос о процедурах и методах его психодиагностики. Согласно принятому нами узкому определению, психолого-педагогический потенциал учителя включает в себя те психологические свойства, которые не проявляются, не полностью проявляются, слабо развиты или же отсутствуют у учителя в данный момент времени. В связи с таким пониманием психолого-педагогического потенциала учителя традиционные методы психодиагностики свойств человека не вполне подходят для решения данной задачи, так как они ориентированы на выявление и оценку актуального, действительного, существующего, открытого и полностью проявляющегося в данный момент в деятельности человека. Во всяком случае, ни один из этих методов не позволяет точно определить, что у изучаемого с их помощью человека отсутствует, не проявляется или не полностью проявляется в его деятельности. Единственное, что позволяют делать обычные методики психодиагностики, – это оценивать уровень развития тех или иных уже существующих и развитых психологических свойств, определять уровень их развитости в данный момент, но и это лишь при условии, если в содержание психодиагностической методики имплицитно заложены нормативы, позволяющие точно определять уровень или степень развитости изучаемого психологического свойства.

Практически все психодиагностические методы, применявшиеся в психологии до настоящего времени, в том числе в педагогической психологии, были ориентированы на оценивание актуального в личности и деятельности учителя, а наличие и существование потенциального утверждалось и обсуждалось только на уровне теории. При этом признавалась необходимость его оценки наряду с актуальным в психике и деятельности человека и, более того, высказывались определенные идеи относительно того, как, в принципе, можно было бы подойти к выявлению и оценке потенциального. Так, например, еще Л. С. Выготский, об-

суждая в свое время вопрос об оценке уровня психического развития, достигнутого ребенком, ввел в научный оборот понятие зоны ближайшего развития и определил ее как то, что актуально не проявляется в деятельности ребенка, но может быть обнаружено при соответствующих условиях, например, в случае оказания ребенку минимальной помощи со стороны окружающих его людей. Многие педагогические психологи и специалисты по возрастной (детской) психологии, признавая идею Л. С. Выготского безусловно правильной, обсуждая в своих трудах понятие зоны ближайшего (потенциального) развития ребенка, задумывались над тем, как ее можно было бы выявить и практически оценить. Однако ни одной валидной и надежной методики, предназначенной для решения данной задачи, до сих пор предложено не было. Это, по-видимому, связано с тем, что оценивание потенциального как скрытого, имплицитного или не проявляющегося в данный момент времени в деятельности человека методически затруднено. Во всяком случае, такая психодиагностика должна отличаться от практики выявления и оценивания реально существующих и открыто проявляющихся вовне психологических свойств. Подобная оценка, на наш взгляд, требует иного методологического и методического подхода к выбору средств психодиагностики, чем тот, который до сих пор использовался при изучении психологических особенностей учителя.

Приступая к обсуждению и решению данной проблемы пока что на уровне теории, заметим, что поскольку в состав потенциального и сравниваемого с ним реального входят одни и те же качества (в этом мы смогли убедиться из содержания предыдущего параграфа главы), то для проведения психодиагностики свойств, входящих в состав психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, можно, в принципе, воспользоваться теми же самыми методиками, которые применялись для психодиагностики реального. Однако процедуру их использования на практике необходимо соответствующим образом модифицировать и приспособить именно к изучению психолого-педагогического потенциала учителя в его точном, узком определении.

Главный вопрос, связанный с решением данной методологической задачи, заключается в том, каким образом следует соответствующие методики и практику их применения изме-

нить, чтобы ими можно было воспользоваться для проведения психодиагностики потенциального в личности и деятельности учителя.

Для того чтобы исследовать и оценивать именно потенциальное, а не реальное в психике и деятельности человека, необходимо, прежде всего, поставить, обсудить и удовлетворительно решить ряд принципиальных методологических вопросов, связанных с психодиагностикой потенциального. Первый из них заключается в выяснении того, какой модификации должны быть подвергнуты традиционные методики психодиагностики, для того чтобы ими можно было воспользоваться с целью определения и оценивания потенциально существующих психологических свойств. Такой модификации, рассчитанной на то, чтобы с помощью соответствующих методик можно было изучать и оценивать именно потенциальное, можно, в принципе, добиться двумя способами:

- 1) изменяя инструкцию к соответствующей методике, ориентируя ее на выявление и измерение именно потенциального, а не реального;
- 2) изменяя само содержание психодиагностической методики таким образом, чтобы оно было соотнесено с психодиагностикой потенциального.

В первом случае речь идет о том, чтобы, воспользовавшись традиционными психодиагностическими методиками, применяемыми для исследования реально существующих и полностью проявляющихся в практической деятельности психологических свойств человека, сориентировать испытуемых или экспертов, которые эти свойства будут оценивать, на выявление и оценку в личности и деятельности будущего учителя начальных классов именно того, что входит в состав его узко понимаемого психолого-педагогического потенциала. К примеру, если речь идет об оценке качеств личности и способностей будущего учителя начальных классов, входящих в состав его психолого-педагогического потенциала, то в соответствующей методике необходимо предусмотреть возможность выявления именно тех свойств, которые в данный момент отсутствуют (имеются у будущего учителя начальных классов лишь в виде некоторых задатков), или тех качеств личности, которые уже существуют у будущего учителя, полностью реализуются в его учебной деятельности, но еще не-

достаточно развиты или же не проявляются (полностью или частично) в его психолого-педагогической деятельности⁴⁵.

Во втором случае предполагается создание новых методик, изначально рассчитанных на психодиагностику потенциального. Этот путь, очевидно, сложнее первого, так как до сих пор ученые-психологи точно не представляли себе, каким образом можно адекватно оценивать то, что еще не развито или открыто не проявляется в деятельности человека. О соответствующих трудностях красноречиво свидетельствуют неудачи в создании методики психодиагностики зоны потенциального развития ребенка по Л. С. Выготскому, о которой говорилось выше. Поэтому в своей практической работе, связанной с поиском способов оценивания психолого-педагогического потенциала учителя, мы предпочли в основном первый путь – разработки дополнительных методических процедур и изменения инструкций к уже известным методикам.

В связи с психодиагностикой потенциального дополнительно возникают следующие вопросы, которые требуют методологического анализа:

1. Возможно ли подвергать психодиагностике и оценивать то, что реально не существует и является лишь потенциальным (скрытым, возможным, неявным и т. п.)?
2. Чем психодиагностика потенциального (несуществующего, возможного, неявного, недостаточно развитого или не полностью реализуемого в практической деятельности) отличается от психодиагностики существующего, развитого, полностью представленного в психике человека и реализуемого в его деятельности?

⁴⁵ Те психологические свойства, которых у человека в данный момент времени еще нет, можно, в принципе, определить, сравнивая его наличные свойства с теми, которые у него должны быть в идеале. В качестве такого идеала можно взять хорошо составленную профессиональную программу учителя начальных классов и, ориентируясь на нее, определить, какие из перечисленных в ней психологических свойств и способностей у данного конкретного студента как будущего учителя начальных классов в данный момент имеются, а какие отсутствуют, какие из них высоки и какие еще слабо развиты.

3. Каким требованиям должны соответствовать психодиагностические методики, предназначенные для выявления именно потенциального применительно к личности и деятельности будущего учителя начальных классов?

4. Необходимо ли для проведения психодиагностики потенциального разрабатывать отдельные методы, принципиально отличающиеся от тех, которые используются в психодиагностике реального?

Ответ на последний вопрос частично уже был предложен выше, но требует дополнительного обсуждения. Если особой необходимости создавать совершенно новые методики психодиагностики потенциального нет, если возможно, в принципе, обойтись модификацией известных методик психодиагностики, то каким образом их следует изменить (модифицировать), для того чтобы соответствующие методики стали подходящими для проведения психодиагностики потенциального?

На первый вопрос о том, поддается ли психодиагностике то, что в психике и поведении человека является только потенциальным, можно ответить утвердительно. Во всех случаях, когда педагоги или психологи изучают психолого-педагогический потенциал учителя или иного субъекта, включенного в педагогический процесс (семьи, программы и т. п.), они фактически заранее предполагают его существование, пользуясь для этого определенными признаками, а далее формулируют и проверяют гипотезы о том, что он представляет собой, каким образом его можно формировать и развивать. На определенных основаниях они, таким образом, априори допускают наличие психолого-педагогического потенциала у учителя. Эти основания могут быть следующими:

1. Предположение о том, что имеющиеся у человека психологические свойства не являются стабильными, что они развиваются, и то, что появляется в них позднее, в данный момент времени еще отсутствует, то есть является потенциальным. О нем и о перспективах его развития можно, однако, судить лишь предположительно, косвенно и дедуктивно – на основании наличия таких свойств в высокоразвитой форме у других людей и исходя из констатации позитивной динамики их развития у данного индивида. Сопоставляя то и другое, можно установить и оценить потенциал психологического (психолого-педагогического)

развития того человека, который нас интересует. Для этого достаточно будет оценить наличный уровень развития у него того или иного психологического свойства и наивысший уровень его развития у других людей, а далее, пользуясь языком математики, «вычесть» показатели первого из показателей последнего. То, что в итоге такой процедуры останется, может считаться потенциальным или потенциалом психологического развития данного человека применительно к рассматриваемому психологическому свойству.

2. Когда психологи рассуждают на тему о генезисе (происхождении и развитии) того или иного психологического свойства, то они исходят из того, что вначале данное свойство еще не существует, но затем появляется и начинает развиваться. Соответственно, потенциальное – то, что должно обнаружиться в личности и деятельности учителя позднее, но в данный момент времени отсутствует, можно выявлять и оценивать следующим образом. Вначале должна быть построена некоторая идеальная модель личности и деятельности учителя. Далее на основе этой модели изучается личность и деятельность того конкретного учителя, чей психолого-педагогический потенциал нас интересует. Затем сравниваются его реальные личностные особенности и деятельность с тем, что требуется в соответствии с построенной идеальной моделью (например, профессиограммой учителя при условии, что все включенные в нее психологические свойства представляются точно определенными и высокоразвитыми). Потенциальным в данном случае будет то, что по сравнению с профессиограммой идеального учителя у данного конкретного педагога в настоящий момент времени отсутствует.

3. Для того чтобы выявить и оценить третью составляющую психолого-педагогического потенциала – то, что имеется в личности учителя, но не проявляется или проявляется не полностью в его деятельности, можно воспользоваться следующей методической процедурой. Вначале необходимо выяснить имеющиеся у учителя и полезные для его психолого-педагогической деятельности свойства, которые у него достаточно хорошо развиты. Затем предпринять действия (провести соответствующий анализ или тестирование), ориентированные на оценку того, как эти качества реально проявляются в его

профессиональной деятельности, насколько полно они проявляются в ней⁴⁶.

В то время, когда психолого-педагогический потенциал учителя еще формируется и развивается, его можно выявлять и оценивать по ряду объективных признаков. Однако в тот момент, когда психолого-педагогический потенциал только начинает формироваться, его существование можно доказать лишь на уровне теоретических рассуждений, а затем и путем построения гипотез, которые, в свою очередь, могут быть проверены в ходе соответствующего экспериментального исследования.

Данные, полученные в проведенных формирующих педагогических и психологических экспериментах, связанных с изучением и развитием психолого-педагогического потенциала, свидетельствуют о том, что возможна, в принципе, отсроченная во времени объективная оценка такого потенциала. Если, к примеру, заранее предполагается существование некоторого потенциала и его последующее развитие, но в данный момент времени нет возможности его выявить и объективно оценить по набору конкретных признаков, то о его существовании можно будет судить постфактум – тогда, когда он начнет формироваться или уже сформируется, начнет проявляться или уже проявился в практической деятельности человека.

Так, кстати, поступали не только психологи и педагоги, изучавшие потенциальное в личности и деятельности человека (те, чьи научные труды мы обсуждали в предыдущей главе), но и представители других наук, которые априори на уровне теории допускали существование того, что в данный момент времени с помощью органов чувств человека или соответствующих приборов не фиксируется (физики – элементарных частиц, химии – свойств веществ, астрономы – невидимых невооруженным глазом кос-

⁴⁶ Решение данной задачи требует использования дополнительной методической процедуры, которая будет рассмотрена далее вместе с описанием других психодиагностических методик, предназначенных для оценки основных составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, изучаемых в экспериментальной части исследования.

мических объектов и т. д.). Они на теоретическом уровне надеялись предполагаемый, потенциально существующий и интересующий их объект определенными свойствами, а затем, создавая условия для проявления и объективной оценки соответствующих свойств, практически доказывали существование предполагаемого по определенным признакам. Так, в принципе, можно подойти и к изучению психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, доказывая его существование, формирование и развитие в практике обучения и воспитания детей со стороны тех учителей, чей потенциал в данном исследовании изучается. Этим приемом мы воспользуемся в своем исследовании, оценивая развивающийся и развитый психолого-педагогический потенциал будущих учителей начальных классов во время их работы с детьми на педагогических практиках, проводимых в школе.

Есть, однако, и другой, хотя и косвенный, но не отсроченный во времени способ выявления и оценки потенциального, в нашем случае – психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Он заключается в том, чтобы в процессе психодиагностики имеющегося у учителя психолого-педагогического потенциала воспользоваться следующей дополнительной методической процедурой:

- вначале изучается личность и деятельность интересующего нас будущего учителя начальных классов в школе, в сложившихся условиях обучения и воспитания детей (кратко обозначим эту часть психики и деятельности учителя как наличное и реализованное в практике обучения и воспитания детей – Нрп («наличное, реализованное в практике»));

- далее исследуется личность и деятельность будущего учителя вне школы или за пределами учебно-воспитательной работы с детьми в школе. На данном этапе определяется и оценивается то, что у учителя в его личности и деятельности уже имеется и может, в принципе, оказаться полезным для обучения и воспитания детей, но по тем или иным причинам не используется в практике (сокращенно – Ннп – «наличное, не реализованное в практике»);

- в заключение из «наличного, не реализованного в практике» (Ннп) вычитается «наличное, реализованное в практике» (Нрп). В итоге мы получим ту часть психолого-педагогического потенциала, которая представляет собой имеющееся в личности

и деятельности учителя, но частично или полностью не реализованное в его профессиональной, психолого-педагогической учебно-воспитательной работе с детьми.

Если образовавшийся остаток условно обозначить как «имеющийся психолого-педагогический потенциал» (сокращенно – Иппп), то общая формула для его определения, которой можно воспользоваться как методическим приемом для установления соответствующей части психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, будет выглядеть следующим образом:

$$\text{Иппп} = \text{Нпп} - \text{Нрп.}$$

Если перед исследователем психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов возникает задача выявить и оценить ту его часть, которая соотносится с отсутствующими в настоящий момент времени, но полезными для педагогической практики личностными свойствами и особенностями деятельности, то для ее психодиагностики можно воспользоваться другой методической процедурой.

1. Изучить личность и деятельность учителя (в нашем случае – будущего учителя начальных классов), оценить имеющиеся у него наличные психологические и педагогические свойства (сокращенно – «наличные психолого-педагогические свойства» – Нппс).

2. Воспользовавшись профессиограммой учителя, которая является своеобразным эталоном его личности и деятельности, сравнить с ней наличные психолого-педагогические свойства и выделить из них те, которые в данный момент времени отсутствуют (сокращенно – «отсутствующие психолого-педагогические свойства» – Оппс).

3. Вычесть из отсутствующих наличные психолого-педагогические свойства и тем самым установить потенциальные, полезные для педагогической деятельности свойства (сокращенно – «потенциально полезные свойства» – Ппс). Это, соответственно, можно сделать, воспользовавшись следующей формулой:

$$\text{Ппс} = \text{Оппс} - \text{Нппс.}$$

4. В заключение такой методической процедуры из числа обнаруженных «потенциально полезных свойств» учителя (Ппс)

можно выбрать те, которые могут быть сформированы и развиты в ближайшей перспективе.

Отвечая в общей форме на сформулированный выше вопрос о том, чем психодиагностика потенциального отличается от психодиагностики реального, можно предположить следующее. В процессе психодиагностики реального его можно наблюдать и оценивать прямо или косвенно, через объективные или субъективные, функционально связанные с ним признаки. Психодиагностику потенциального в личности и деятельности учителя таким образом производить нельзя, поскольку потенциальное объективно не существует и, следовательно, не обладает какими-либо открыто проявляемыми признаками, свидетельствующими о его наличии. Следовательно, о потенциальном можно судить только косвенно, оценивать только гипотетически, констатируя его объективное существование и развитие только тогда, когда соответствующая гипотеза – о его наличии – экспериментально подтвердится.

Обычные методики психодиагностики, предназначенные для изучения реально существующего в личности и деятельности учителя, для изучения потенциального, без проведения описанных выше дополнительных методических процедур не подходят. В попытке их прямого использования в проведенных исследованиях, связанных с изучением психолого-педагогического потенциала учителя, заключается, на наш взгляд, одна из основных методологических ошибок.

Она, в свою очередь, связана с неправильным, широким толкованием психолого-педагогического потенциала. Многие из исследований, которые по своему замыслу были ориентированы на изучение потенциального, в действительности определяли и оценивали в основном только реальное в психике и деятельности учителя. Большинство из тех, кто брался за экспериментальное или опытное изучение психолого-педагогического потенциала учителя, делали это напрямую с помощью методик, предназначенных для оценивания реального. Фактически они преимущественно оценивали не столько психолого-педагогический потенциал учителя в узком смысле этого слова, сколько то, что как реально существующее входит в состав широко понимаемого психолого-педагогического потенциала, то есть у учителя в данный момент времени имеется, развито и проявляется в его деятельности.

Правда, в тех случаях, когда соответствующие психодиагностические методики применялись для оценивания сформированного или развитого потенциала, то есть уже после проведения формирующего эксперимента, по получаемым результатам можно было косвенно судить о наличии и реализации потенциального, если, конечно, формирующий, или развивающий, психолого-педагогический эксперимент давал положительные результаты. Но и в этом случае оставался, к сожалению, не вполне удовлетворительно решенный важный методологический вопрос, который можно сформулировать следующим образом: где гарантия того, что в соответствующем эксперименте раскрывалось не реальное, уже существующее, а потенциальное, то есть возможное? На этот вопрос трудно дать определенный и утвердительный ответ в пользу потенциального, если нет уверенности в том, что то, что изначально выявлялось, формировалось и развивалось в личности и деятельности учителя – именно то, что до этого времени не существовало. Такой ответ может быть получен лишь в том случае, если соблюдены первые две из описанных выше методических процедур выявления и психодиагностики потенциального.

Подводя итог обсуждению основных методологических проблем, связанных с проведением психодиагностики потенциального, можно ответить на вопрос о том, каким требованиям должны соответствовать предназначенные для этого психодиагностические процедуры и методики. Подобные процедуры и методики, прежде всего, должны быть теоретически валидными, то есть соответствовать точному, узкому определению психолого-педагогического потенциала – тому, которое предложено в данной работе. Необходимо также, чтобы эти методики были надежными, то есть позволяли получать одинаковые или мало отличающиеся друг от друга результаты в случае их применения одними и теми же психологами в одинаковых условиях. Желательно, наконец, чтобы соответствующие методики были однозначными, то есть используемые в них признаки, на основе которых делаются выводы о наличии у субъекта психолого-педагогического потенциала, соответствовали именно потенциальному, а не реальному в его психике и деятельности.

Данные, получаемые с помощью соответствующих этим требованиям психодиагностических процедур и методик, должны, кроме того, отличаться от данных, получаемых посредством ме-

тодик, оценивающих реальное или уже существующее в достаточно развитом виде психике и деятельности учителя. Одно и то же психологическое или педагогическое свойство (способность) учителя не может выступать одновременно и как потенциальное (возможное), и как реальное (действительно существующее), поскольку потенциальное по определению альтернативно реальному. Исключение составляет лишь случай проведения психодиагностики потенциального, которое трактуется расширенно, или психодиагностики потенциального, которое уже стало реальным, то есть в данный момент времени не только развито, но и полностью реализовано. Лишь в этом частном случае уровень развития потенциального может соответствовать уровню развития реального. Такой случай в личности и деятельности учителя представляет собой, скорее, исключение, чем правило. Во всех остальных случаях данные, получаемые с помощью психодиагностических методик, предназначенных для исследования реального, не должны совпадать с данными, получаемыми посредством методик, ориентированных на выявление и оценку потенциального. Если такое совпадение имеет место, то это означает, что в действительности использованные в данном случае методики оценивали реальное, а не потенциальное в психике и деятельности человека.

На вопрос о том, нужно ли для проведения психодиагностики потенциального разрабатывать принципиально новые методики, радикально отличающиеся от тех, которые обычно применяются для изучения реального в психике и деятельности человека, можно, исходя из сказанного выше, ответить и «да», и «нет». Ответ «да» может быть предложен в том случае, если под методикой психодиагностики потенциального иметь в виду применение в практике изучения потенциального стандартных психодиагностических методик, дополненных описанными выше методическими процедурами. Ответ «нет» последует в том случае, если речь идет об использовании стандартных психодиагностических методик, которые обычно применяются в процессе оценивания реального в личности и деятельности учителя, без применения описанных выше дополнительных методических процедур.

Исходя из этого, многими известными стандартными методиками психодиагностики можно воспользоваться для оценивания потенциального без их содержательного изменения при условии соблюдения указанных выше методических процедур, поскольку

в состав психолого-педагогического потенциала учителя, как мы выяснили ранее, входят те же свойства, которые относятся к реальному в личности и деятельности учителя.

В опытной части настоящего исследования мы будем пользоваться многими известными психодиагностическими методиками, предназначенными для экспериментального изучения личности и деятельности учителя начальных классов или учебной деятельности детей, дополнив их методическими процедурами, предназначенными для выявления и оценивания потенциального.

В соответствии с описанными в предыдущих разделах монографии компонентами и составляющими психолого-педагогического потенциала учителя средства его психодиагностики, использованные в данной работе, будут включать в себя следующие четыре группы психодиагностических методик.

1. Методики, предназначенные для определения тех свойств, которые у учителя имеются, полезны для обучения детей, но в его профессиональной деятельности не используются.

2. Методики психодиагностики свойств, которые имеются у учителя, но в его деятельности не используются.

3. Методики диагностики тех психолого-педагогических свойств, которые у учителя как личности имеются, используются в его деятельности, но сами по себе еще слабо развиты.

4. Методики определения и оценки тех свойств, которые в личности и деятельности учителя отсутствуют, но могут быть сформированы в ближайшей перспективе⁴⁷.

Создание первой из названных выше групп методик диагностики психолого-педагогического потенциала основано на следующих соображениях. Те психологические и педагогические свойства, которые имеются у учителя, но не проявляются в его деятельности, можно будет изучать через другие виды деятель-

⁴⁷ В этом последнем случае речь пойдет, соответственно, не о психодиагностике существующих свойств (нельзя подвергать диагностике то, чего еще нет), а об особой процедуре определения того, что необходимо учителю как высококвалифицированному специалисту, но в данный момент времени в его личности и деятельности фактически не представлено.

ности, напрямую не связанные с обучением и воспитанием детей. Предварительно, однако, эти свойства необходимо будет определить и оценить, исходя из их полезности для обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.

В процессе изучения психологии будущего учителя начальных классов в этом случае вначале определяется совокупность свойств и способностей, которые важны для успешности многих видов деятельности. После этого проводится сравнение успешности реализации этих свойств в психолого-педагогической и других видах деятельности. Если в результате такого сравнения обнаруживается, что соответствующие свойства успешно реализуются не в психолого-педагогической, а в других видах деятельности и в то же самое время необходимы для успешной психолого-педагогической работы с детьми, то на основе этого можно сделать вывод о том, что данные свойства должны войти в состав психолого-педагогического потенциала соответствующего будущего учителя.

Вторая группа методов психодиагностики потенциального включает в себя организацию и проведение следующей методической процедуры. Вначале определяются свойства, уже имеющиеся у учителя, полезные для его психолого-педагогической деятельности и хорошо развитые. Затем оценивается степень их проявления в психолого-педагогической деятельности (например, во время практик студентов – будущих учителей начальных классов). В том случае, если обнаружится, что данные свойства не проявляются или не полностью проявляются в психолого-педагогической деятельности конкретного будущего учителя, то они также включаются в состав его психолого-педагогического потенциала.

Практическое использование третьей группы методов психодиагностики базируется на следующих ключевых моментах. Вначале определяются психолого-педагогические свойства учителя, которые полностью проявляются в его деятельности, а затем оценивается уровень их развития у соответствующего учителя. Если они оказываются недостаточно развитыми, то включаются в состав его психолого-педагогического потенциала.

Применение четвертой группы психодиагностических методик, рассчитанных на выявление того, что в данный момент времени учителю недостает для успешного осуществления его профессиональной деятельности, но необходимо для нее, включает

следующие действия: составление профессиограммы учителя; проведение психодиагностики учителя с точки зрения наличия у него свойств, имеющих в профессиограмме; определение тех свойств, которые у него в данный момент отсутствуют или очень слабо развиты. Те свойства, которые у учителя должны быть в наличии в соответствии с требованиями профессиограммы, но фактически отсутствуют или очень слабо развиты, также включаются в его психолого-педагогический потенциал⁴⁸.

По завершении психодиагностической работы для каждого будущего учителя начальных классов разрабатывается индивидуальный план формирования, развития и практического использования его психолого-педагогического потенциала, который далее положен в основу проводимого с его участием формирующего психолого-педагогического эксперимента. Он, соответственно, будет направлен на формирование, развитие и практическое использование психолого-педагогического потенциала данного студента как будущего учителя начальных классов.

Для организации и проведения соответствующего эксперимента необходимо далее, пока на концептуальном (теоретическом) уровне, определить и обсудить пути формирования и развития психолого-педагогического потенциала. О них пойдет речь в следующем параграфе главы.

2.4. Формирование психологической составляющей психолого-педагогического потенциала

Согласно предложенному ранее узкому определению психолого-педагогического потенциала учителя, он может формироваться и развиваться по трем основным направлениям, которые

⁴⁸ Мы описываем здесь процедуры и методики диагностики психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Однако они применимы для изучения и оценивания психолого-педагогического потенциала уже работающих в школе учителей.

соответствуют трем группам включаемых в его состав психологических свойств и способностей, то есть через использование в практике того, что имеется в личности учителя и в достаточной степени развито, полезно для его профессиональной деятельности, но не полностью в ней реализуется; через дальнейшее развитие того, что уже есть в психологии и деятельности учителя, полностью используется в ней, но само по себе относительно слабо развито; через формирование и последующее включение в педагогическую деятельность того, чего в данный момент времени в психологии и деятельности учителя еще нет, но что может быть у него сформировано в ближайшей перспективе.

Два первых направления – это, по сути дела, дальнейшее развитие и реализация в процессе психолого-педагогической деятельности уже имеющегося в личности учителя, а не формирование чего-либо нового. Предполагается, что психологические и педагогические свойства, связанные с этими двумя направлениями работы по развитию психолого-педагогического потенциала, у учителя уже имеются, но их необходимо активизировать или по возможности развить дальше. Здесь мы имеем дело с параллельно идущим процессом формирования и использования в практике наличного психолого-педагогического потенциала. Третье направление можно рассматривать как создание новообразований в психолого-педагогическом потенциале учителя, то есть как формирование у него новых психолого-педагогических свойств и способностей с последующим их включением в профессиональную деятельность.

Очевидно, что психолого-педагогический потенциал учителя, как и все остальное в психике и деятельности человека, легче выявлять и совершенствовать, чем формировать заново, поскольку на формирование нового всегда уходит гораздо больше сил и времени, чем на выявление и использование того, что имеется. Кроме того, факт дальнейшего развития имеющегося в психолого-педагогическом потенциале будущего учителя начальных классов можно констатировать даже по небольшим позитивным изменениям, происходящим в нем, в то время как судить о формировании чего-либо нового можно лишь при условии, если вновь формируемое психологическое или педагогическое свойство достигнет определенного, поддающегося объективной оценке уровня развития. Поэтому первым двум направлениям фор-

мирования и развития психолого-педагогического потенциала учителя в практике следует, на наш взгляд, уделить первостепенное внимание и лишь тогда, когда связанные с ним психолого-педагогические ресурсы окажутся исчерпанными или достигнут предела своего развития, можно ставить и решать задачу, связанную с формированием нового.

Кроме того, от выявления и использования в практике уже имеющегося можно добиться большего эффекта за сравнительно короткий срок, чем от формирования и применения в ней чего-либо совершенно нового. Это, однако, справедливо только в том случае, когда эффект от использования старого и выгоды от употребления вновь формирующегося будут примерно одинаковыми. Если же вновь формируемое качество сулит большую психолого-педагогическую выгоду, чем уже имеющиеся качества, то имеет смысл в первую очередь приступить к формированию нового, а не к дальнейшему развитию и использованию в практике старого.

Работу, направленную на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала учителя, в большинстве случаев целесообразно вести параллельно по всем трем обозначенным выше направлениям, так как такой потенциал представляет сложную, взаимосвязанную систему разнообразных психолого-педагогических качеств и свойств учителя. Три его составляющие связаны между собой таким образом, что развитие одной из них создаст благоприятные условия для совершенствования двух других, то есть приращение психолого-педагогического потенциала по одному из обозначенных выше направлений положительно скажется на его развитии по двум другим направлениям. Например, формирование у будущего учителя начальных классов новых психолого-педагогических свойств и способностей открывает благоприятные возможности для дальнейшего развития и использования в практике уже имеющихся психологических и педагогических свойств и способностей. Применение в практике того, что имеется, в свою очередь, будет благоприятствовать развитию новых свойств и психолого-педагогических качеств, которые с развиваемыми и уже применяемыми в практике свойствами и способностями функционально связаны.

Высказанные идеи основаны на принятом в современной психологии системном подходе к изучению психических явлений и деятельности человека (Б. Ф. Ломов и другие), на хорошо извест-

ных из общей, возрастной, дифференциальной и педагогической психологии личности системных связях, существующих между отдельными психологическими свойствами и способностями человека как личности, например, между его интеллектом и волей, темпераментом и характером, способностями и потребностями, чувствами и действиями и т. д. Кроме того, один из главных психологических законов формирования и развития человеческих способностей гласит: у человека необходимо одновременно формировать и развивать разные способности, поскольку одни способности оказывают влияние на формирование и развитие других его способностей (С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и другие).

Разумно, а с практической точки зрения экономно и эффективно, отдавая приоритет двум первым направлениям формирования и развития психолого-педагогического потенциала учителя, предполагая сравнительно быструю практическую отдачу от этого, одновременно проводить рассчитанную на длительный срок работу по формированию новых полезных для педагогической деятельности качеств будущего учителя. Все это желательно делать одновременно и комплексно еще и по той причине, что имеющиеся у учителя как педагога и психолога психолого-педагогические ресурсы, связанные с двумя составляющими психолого-педагогического потенциала, когда-нибудь могут оказаться полностью востребованными, исчерпанными и их необходимо будет пополнять новыми ресурсами за счет развития психолого-педагогического потенциала по третьему из обозначенных выше направлений. Поэтому, несмотря на указанные выше трудности, связанные с формированием и развитием у учителя новых педагогических и психологических свойств и способностей, данное направление совершенствования психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов является главным, или стратегическим, в отдаленной перспективе.

Психолого-педагогический потенциал можно выявлять, формировать и развивать как у работающих в школе учителей, так и у студентов, которые еще обучаются в педагогических вузах и только собираются стать школьными учителями. Работа по формированию и развитию психолого-педагогического потенциала у студентов педагогического вуза – будущих учителей начальных классов – представляется нам более перспективной, чем анало-

гичная работа, проводимая с уже работающими школьными учителями. Это объясняется следующими соображениями.

Во-первых, работающий в школе учитель, особенно если он трудится в ней уже много лет, представляет собой полностью сформировавшуюся личность как в психологическом, так и в профессионально-педагогическом плане, а такую личность, ее психологию и поведение изменить намного труднее, чем заново сформировать или модифицировать психологию и профессиональную деятельность сравнительно молодого человека – студента, чьи профессиональные качества (способности, черты характера, мотивы поведения, знания, умения, навыки и т. д.) еще окончательно не оформились.

Во-вторых, работающий в школе учитель, особенно в сложившихся в настоящее время в России социально-экономических условиях, когда заработная плата школьного учителя сравнительно мала и напрямую зависит от объема выполняемой им работы, является до предела загруженным. Сложный, трудоемкий и длительный процесс по выявлению, формированию и развитию психолого-педагогического потенциала требует большого времени и отвлечения внимания учителя от его основной работы, переключения его на то, что связано с изучением и развитием своего психолого-педагогического потенциала. Далеко не каждый работающий учитель к этому психологически и фактически готов, причем одни учителя могут оказаться не готовыми изучать, формировать и развивать далее свой психолого-педагогический потенциал по причине отсутствия у них интереса к такой сложной и трудоемкой работе, другие – по причине отсутствия для этого сил и времени. Практика показывает, что у работающего в школе учителя вообще остается мало возможностей для своего профессионального психолого-педагогического роста, для самосовершенствования через формирование и развитие психолого-педагогического потенциала, тем более что такая работа в настоящее время официально нигде не учитывается, систематически не проводится и особым образом не стимулируется со стороны органов управления образованием.

Существующая система повышения квалификации учителей в какой-то мере способствует решению данной задачи, то есть развитию психолого-педагогического потенциала действующих учителей, но в ней эта работа ведется недостаточно продуманно, не организо-

ванно, в основном за счет развития у учителей тех психологических и педагогических свойств, которые у них имеются и проявляются в профессиональной деятельности. Что касается выявления того, что в личности учителя есть, но в его психолого-педагогической деятельности практически не используется или же формирования новых, полезных психолого-педагогических свойств и способностей, то сложившаяся система повышения квалификации школьных учителей на это не рассчитана и мало этому способствует.

В-третьих, чем старше становится учитель, тем меньше он оказывается заинтересованным и психологически готовым к дальнейшему профессиональному росту. Вспомним в этой связи известный феномен «эмоционального выгорания», который в последние годы привлек к себе повышенное внимание ученых-психологов и был неоднократно зарегистрирован, в том числе у работающих в школе учителей. Средний возраст студентов педагогического вуза – 18–20 лет, а средний возраст школьных учителей – 40–45 лет. Это достаточно большая разница для того, чтобы все указанные выше особенности психологии и поведения людей разных возрастов могли отчетливо проявиться.

Студенты педагогических вузов, которые еще не стали работающими в школе учителями, продолжают активно формироваться и развиваться как личности и профессионалы, и в этом отношении их психология и поведение представляются намного более гибкими и пластичными, чем психология и поведение зрелых школьных учителей. Наконец, студенты – и это главное – еще не полностью сформировались как учителя. У них отсутствуют такие устойчивые и негибкие психолого-педагогические установки, какие нередко встречаются у давно работающих школьных учителей и зачастую мешают им изменять свои взгляды на профессиональную деятельность и самих себя.

Условия обучения в вузе, существующие в нем учебные планы и программы являются, кроме того, достаточно гибкими, и это позволяет включать в их содержание то, что может быть направлено на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей. В отличие от этого условия работы действующих учителей в школе являются намного более жесткими, негибкими, регламентированными со стороны органов образования, и какие-либо нововведения в школьный учебный процесс обычно проникают медленно, с большими трудностями.

Таковы общие основания и соображения, касающиеся возможных направлений и условий формирования и развития психолого-педагогического потенциала учителей начальных классов. Из них следует, что психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов необходимо выявлять, формировать и развивать у студентов педагогического вуза, которые только еще собираются стать действующими учителями. Начинать это делать желательно как можно раньше, с первого курса вуза. Это позволит за несколько лет обучения студента в вузе полностью выявить и правильно оценить его психолого-педагогический потенциал, проделать длительную и сложную работу по его формированию и дальнейшему развитию по указанным выше направлениям. Имея в виду сказанное, обсудим, каким образом психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов может быть практически выявлен, сформирован и развит за время обучения студентов в высшем педагогическом учебном заведении. Это обсуждение будет касаться всех трех обозначенных выше направлений формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов.

Реализуя программу выявления и развития психолого-педагогического потенциала (она будет представлена в следующих главах) в первом направлении, можно определять, формировать и развивать потенциал будущего учителя начальных классов следующим образом. На первом курсе вуза необходимо будет провести психодиагностику студентов, направленную на определение имеющихся у них полезных для педагогической деятельности психологических свойств и способностей. Затем, когда эти студенты выйдут на первую педагогическую практику, можно будет установить, какие из имеющихся у них свойств и способностей и в какой степени проявляются в их учебной и воспитательной работе с детьми.

В итоге такой работы могут быть определены те свойства и способности, которые у студентов как будущих учителей имеются, в достаточной степени развиты, но в их педагогической деятельности не проявляются или же проявляются не полностью. Данные свойства и способности включаются в первую часть формируемого и развиваемого психолого-педагогического потенциала студента как будущего учителя начальных классов, которая

на следующих курсах обучения в вузе будет развиваться по специальной программе и реализовываться во время прохождения следующих педагогических практик.

Для того чтобы сделать эту процедуру достаточно точной и существенно ускорить ее, можно поступить следующим образом. Еще до первого выхода студентов на педагогическую практику, сразу после их поступления в педагогический вуз предварительно установить полезность имеющихся у них психологических свойств и способностей для будущей педагогической деятельности с помощью имеющейся профессиограммы учителя начальных классов, соотнося наличные, оцененные в результате тестирования психологические свойства и способности студента с теми свойствами и способностями, которые представлены в профессиограмме.

В итоге тестирования и сравнения выявленных у студента психологических и педагогических свойств с их профессиографическим описанием можно будет не только определить свойства и способности, которые подлежат формированию и развитию во время обучения студента в вузе, но и сделать последующее наблюдение, проводимое за данным студентом во время его педагогических практик, избирательным и целенаправленным, рассчитанным на систематическое изучение того, как формируется, развивается и проявляется в учебно-воспитательной работе с детьми его психолого-педагогический потенциал.

Результаты проведенной психодиагностики необходимо довести до сведения каждого студента, чтобы он заранее имел четкое представление о собственном психолого-педагогическом потенциале и о возможностях его дальнейшего развития. После этого вместе со студентами можно будет разработать планы и программы по развитию их психолого-педагогического потенциала и использования соответствующих свойств и способностей в педагогической практике. Работу в этом направлении можно проводить на всех курсах вуза, включая в нее выходы студентов на очередные педагогические практики.

Существенным моментом описанной выше процедуры определения, формирования и развития психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов представляется следующий момент. Представленная выше работа не будет иметь особого смысла, если еще до ее начала студенты не получают основательные научные педагогические и психологи-

ческие знания о том, что такое потенциальное и реальное в личности и деятельности человека, как потенциальное соотносится с реальным, что представляет собой психолого-педагогический потенциал учителя, каков его состав, как такой потенциал можно определять, формировать, развивать и использовать в практике.

Для этого со студентами необходимо, начиная с того момента, когда они приступают к изучению педагогических и психологических дисциплин, организовывать и проводить специальные занятия, направленные на освоение знаний, связанных с психолого-педагогическим потенциалом. Эти занятия можно использовать для предварительного знакомства студентов с профессиограммой учителя начальных классов с целью последующего определения уровня развития у них тех психологических и педагогических свойств и способностей, которые соответствуют профессиографическому описанию такого учителя. По завершении цикла ознакомительных учебных занятий можно будет провести практическую психодиагностику студентов с целью определения уровня развития у них соответствующих свойств и уточнения состава их персонального психолого-педагогического потенциала.

Подобные занятия не обязательно организовывать и проводить как отдельные, параллельные и не зависящие от занятий, входящих в стандартные учебные планы. Их можно включить в содержание вводного цикла лекций, читаемых студентам младших курсов по следующим дисциплинам учебного плана: «Введение в профессию», «Введение в специальность», «Введение в педагогику» или «Введение в психологию»; и далее продолжить соответствующую работу уже в процессе изучения студентами других психологических и педагогических дисциплин на старших курсах вуза.

После предварительного ознакомления студентов с тем, что представляет собой психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов, а также после прохождения ими первой педагогической практики их уже можно будет тестировать с целью определения и оценки имеющихся свойств и способностей, входящих в состав их психолого-педагогического потенциала. Для этого первую педагогическую практику студентов желательно организовать и провести таким образом, чтобы во время ее студенты имели возможность разносторонне с психолого-педагогической точки зрения проявить себя в работе с детьми.

Основная трудность, связанная с практическим выполнением этой задачи, заключается в том, что большинство студентов, поступающих в педагогические вузы, еще не имеют достаточного опыта педагогической работы и у них поначалу трудно будет определить именно те психологические и педагогические свойства, которые им необходимы для будущей профессиональной деятельности. Эту трудность, помимо специальным образом организованной и проведенной педагогической практики, частично можно будет преодолеть следующим способом. Опытные преподаватели вуза, педагоги или психологи, хорошо знающие профессиографические требования, предъявляемые к современному учителю начальных классов, могут заранее составить на основе имеющихся у них знаний и опыта перечень психологических и педагогических свойств, которые необходимы для успешной деятельности учителя начальных классов. Такие свойства, кроме того, подробно описаны в педагогической и психолого-педагогической литературе, посвященной личности и деятельности учителя начальных классов (см. работы: Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, А. А. Вербицкого, Н. Ф. Виноградовой, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Ю. М. Забродина, Е. А. Климова, Т. А. Ковалевой, Г. М. Коджаспировой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, А. А. Люблинской, М. Р. Львова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. Н. Мясищева, Н. И. Непомнящей, А. Б. Орлова, Н. Н. Поддъякова, Л. С. Подымовой, Т. Г. Рамзаевой, А. А. Реана, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, Я. С. Турбовского, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и других), а также в обобщенном виде представлены в соответствующем государственном образовательном стандарте.

Ориентируясь на эти свойства, можно будет провести предварительное психолого-педагогическое тестирование студентов на предмет наличия у них соответствующих свойств и способностей, довести полученные знания до сведения каждого студента. После этого с помощью преподавателя вуза, курирующего его, каждый студент должен будет разработать индивидуальный план использования этих свойств в педагогической практике и далее вместе с руководителем практики сможет контролировать практическую реализацию этого плана во время прохождения педагогических практик. Когда студенты выйдут на первую педа-

гогическую практику, то при ее проведении можно будет сосредоточить их внимание на использовании ими уже имеющихся у них психологических и педагогических свойств и способностей в работе с детьми. Эту задачу следует, на наш взгляд, сделать главной во время проведения первой педагогической практики.

Работа по формированию психолого-педагогического потенциала во втором направлении его развития – становлении свойств, полезных для профессиональной деятельности, но еще недостаточно развитых, – включала в себя следующие моменты. Еще в процессе психологического тестирования студентов, проведенного на первом курсе, и по окончании первой педагогической практики устанавливались те психологические и педагогические свойства, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности, хорошо проявились у студентов во время практики, но еще недостаточно развиты (если сравнивать их с теми свойствами, которые должны быть у учителя начальных классов согласно профессиограмме и нормативам высокого уровня развития, заложенным в психологические тесты). Далее, как и в рассмотренном выше случае, составлялись план и программа их развития на следующих курсах вуза. Эти планы и программы включали в себя, во-первых, меры, направленные на дальнейшее развитие у студентов соответствующих педагогических и психологических свойств; во-вторых, их регулярную психодиагностику с целью определения динамики и уровня их развития; в-третьих, создание условий для проявления, реализации развивающихся личностных и профессиональных свойств в практике обучения и воспитания детей. Данную работу предполагалось проводить регулярно на протяжении всех лет обучения студентов в педагогическом вузе, с первого по пятый курс.

В каком-то отношении эта работа была сложнее, чем та, которая планировалась в связи с выявлением и формированием психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов по первому направлению его формирования и развития. В данном случае необходимо было раскрыть резервы и обнаруживать возможности дальнейшего развития психологических свойств, входящих в структуру психолого-педагогического потенциала, а это сделать труднее, чем, например, просто воспользоваться уже имеющимися у человека и достаточно развитыми свойствами на практике. Здесь главная трудность заключалась

в необходимости постановки и решения следующих непростых психологических задач.

1. Нахождение адекватных методов психодиагностики у студента как будущего учителя начальных классов того, что у него слабо развито, правильная и точная оценка уровня развития у него соответствующих психологических свойств и способностей. Для этого должны существовать нормы развития этих свойств, соответствующие психолого-педагогическим задачам, которые на практике приходится решать будущему учителю начальных классов.

2. Определение того, насколько соответствующие свойства и способности проявляются в педагогической деятельности. Дело в том, что нет смысла заботиться о дальнейшем развитии этих свойств и способностей у студентов, если они, развиваясь, сразу не будут использоваться в педагогической практике. Если мы будем лишь совершенствовать соответствующие свойства, не заботясь об их практическом использовании, то они или быстро утратятся, или превратятся в такие свойства и способности, которые у студента имеются, но в его педагогической и психологической деятельности не реализуются. В данном случае одна из задач формирования и развития психолого-педагогического потенциала просто будет превращена в другую задачу – реализации на практике того, что у студента уже имеется. Соответственно, никакого увеличения его психолого-педагогического потенциала мы не получим, поскольку такое увеличение оценивается в конечном счете по результатам практической психологической и педагогической работы с детьми.

3. Все сказанное выше необходимо делать в ограниченные сроки, за время обучения студентов в вузе, и по окончании обучения получать убедительные доказательства того, что формирование и развитие психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов действительно произошло⁴⁹.

Третье направление развития психолого-педагогического потенциала – это формирование и последующее включение в практическую педагогическую и психологическую деятельность того,

⁴⁹ Пути практического решения этих задач обсуждаются далее.

что в данный момент времени у студента как личности и как будущего учителя начальных классов еще отсутствует, но может быть сформировано, а далее реализовано в учебно-воспитательной работе с детьми. Практическое решение этой задачи можно обеспечить следующим образом. Здесь работу над формированием и развитием психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов необходимо начинать с его общей психодиагностики, то есть с выявления у студентов тех психолого-педагогических свойств и способностей, которые входят в профессиональную программу учителя, но в данный момент времени у него отсутствуют или очень слабо развиты. В результате такой работы будут определены те свойства и способности, которыми студенту как будущему успешному учителю желательно обладать. После этого для каждого студента, как в случае продвижения вперед по первым двум направлениям формирования и развития психолого-педагогического потенциала, составляется индивидуальный план и разрабатывается программа формирования и развития у него недостающих психолого-педагогических свойств⁵⁰. Данный план и программа разрабатываются с каждым студентом в отдельности и далее последовательно на протяжении всех пяти лет обучения в вузе реализуются в условиях систематического и комплексного мониторинга, то есть контроля их выполнения на каждом году обучения.

На заключительном этапе формирования и развития психолого-педагогического потенциала, то есть на выпускном курсе вуза, по окончании последней педагогической практики, проводится заключительная, комплексная контрольная психодиагностика всех психологических свойств и способностей, входящих в состав психолого-педагогического потенциала данного студента как будущего учителя начальных классов, а также ква-

⁵⁰ Если обнаружится, а такое возможно, что у многих студентов на первом курсе недостает одних и тех же психолого-педагогических свойств и способностей, то наряду с индивидуальными планами и программами их формирования и развития можно разработать и реализовать общий план и программу развития таких свойств и способностей одновременно у многих студентов.

лифицированная оценка того, каким образом соответствующие свойства и способности у него проявились на практике в процессе обучения и воспитания детей.

Для реализации и контроля выполнения соответствующих планов и программ можно воспользоваться другими возможностями помимо педагогических практик, которые предоставляет студентам любой педагогический вуз. Дело в том, что, приобретая профессию учителя начальных классов, студенты в большом объеме изучают разнообразные педагогические и психологические дисциплины, в том числе общую, социальную, возрастную, педагогическую и специальную психологию. На занятиях соответствующими учебными дисциплинами, организуя и проводя их должным образом, можно добиться освоения и глубокого понимания студентами того, что представляет собой психолого-педагогический потенциал, как его выявлять, формировать и развивать.

Пяти лет обучения в высшем педагогическом учебном заведении, на наш взгляд, вполне достаточно для практического решения задачи формирования и развития психолого-педагогического потенциала студента, то есть для внесения необходимых изменений в личность и деятельность студента как будущего учителя начальных классов. Обучаясь в вузе, все студенты могут участвовать в различных видах аудиторных занятий: лекционных, семинарских, лабораторных и практических. Значительную часть своего времени они тратят на самостоятельную учебную и творческую работу (написание рефератов, подготовка докладов, курсовых и дипломных работ). Все эти виды занятий также можно использовать для оценивания, формирования и развития их психолого-педагогического потенциала. Обсудим, как это целесообразно делать практически.

Можно ввести начальное теоретическое представление о психолого-педагогическом потенциале и раскрыть его содержание, а также обсудить возможные пути и средства его формирования и развития во время лекционных занятий со студентами по педагогике и психологии. Для этого необходимо следующее:

1) включить в содержание лекционных занятий по педагогике, общей, возрастной и педагогической психологии специальные темы, посвященные рассмотрению психолого-педагогического потенциала развития личности и ее деятельности. При

прохождении соответствующих тем учебных курсов студенты могут получить общее теоретическое представление о сущности, структуре, диагностике, формировании и развитии психолого-педагогического потенциала;

2) расширить и углубить знания студентов в области педагогики и психологии учителя начальных классов, обратив особое внимание на то, какими качествами должен обладать современный учитель, какие из них имеют непосредственное отношение к тому, что называется психолого-педагогическим потенциалом;

3) обсуждая каждую новую лекционную тему, входящую в содержание соответствующих учебных курсов, вводя новые знания по педагогике и психологии, касающиеся определения научных понятий, законов и теорий, необходимо по мере возможности увязывать их содержание с представлением о психолого-педагогическом потенциале учителя;

4) стимулировать постановку и решение самими студентами совместно с преподавателями вопросов, касающихся определения, диагностики, формирования и развития психолого-педагогического потенциала;

5) учить студентов тому, как делать выводы о собственном психолого-педагогическом потенциале, о его состоянии на данный момент, возможностях формирования и развития, а также о практическом использовании в обучении и воспитании детей.

Семинарские занятия со студентами также позволяют активно работать с информацией, касающейся определения, формирования и развития психолого-педагогического потенциала учителя. Их возможности заключаются в том, что на семинарских занятиях сами студенты могут ставить и обсуждать вопросы, касающиеся психолого-педагогического потенциала. Эти возможности можно использовать и реализовывать следующим образом:

1) во время семинарских занятий предложить студентам для обсуждения специальные вопросы, касающиеся психолого-педагогического потенциала, его структуры, путей, технологии формирования, развития и практического использования такого потенциала;

2) наряду с обсуждением концептуальных (теоретических) вопросов, касающихся психолого-педагогического потенциала учителя, можно ставить перед студентами задачу самостоятельно искать и находить решение конкретных психолого-педагогических вопросов, касающихся такого потенциала, например, задачу

на определение свойств, входящих в состав психолого-педагогического потенциала учителя, способов их выявления, формирования и развития как в вузе, так и за его пределами;

3) на семинарских занятиях можно обсуждать вопросы, касающиеся индивидуальных планов студентов по выявлению, формированию и развитию у каждого из них психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

Во время лабораторных занятий, в ходе которых студенты знакомятся с методами психодиагностики, осваивают их и применяют на практике, психолого-педагогический потенциал учителя можно связать с содержанием соответствующих занятий следующим образом:

- включить в планы лабораторных занятий знакомство студентов со специальными методами психодиагностики психолого-педагогического потенциала;

- предложить студентам оценить у себя и своих товарищей психолого-педагогический потенциал;

- вместе со студентами, помогая им, наметить пути формирования и развития их психолого-педагогического потенциала;

- предложить студентам творческие задания на самостоятельную разработку методов диагностики психолого-педагогического потенциала или модификацию известных методов психодиагностики с целью их использования для оценки психолого-педагогического потенциала.

Большие возможности для формирования и развития психолого-педагогического потенциала открывают практические занятия, в ходе которых студенты знакомятся с методами психологического воздействия на людей, с приемами организации и проведения психологической работы с ними, в том числе с методами психологического консультирования и психокоррекции. Такие занятия способствуют формированию и развитию психолого-педагогического потенциала студентов напрямую, путем оказания на них воздействия через соответствующие методы индивидуальной и групповой психотерапии. Эти методы можно использовать, например, для активизации нереализованных или не полностью реализованных педагогических и психологических свойств и способностей студентов как будущих учителей, а также для формирования у них новых полезных для будущей профессиональной работы свойств и способностей.

Следует, однако, иметь в виду, что существующие методы групповой практической психологии (тренинги) в большинстве своем предназначены для других целей, а не для формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Их необходимо соответствующим образом модифицировать, чтобы с их помощью стало возможно практически решать задачу формирования и развития психолого-педагогического потенциала. Пути такой модификации представляются нам следующими.

1. Постановка в процессе психологического консультирования студентов и проведения психокоррекционной работы с ними новых целей и задач, связанных с формированием и развитием у них тех психологических свойств и способностей, которые входят в состав психолого-педагогического потенциала.

2. Изменение содержания методов психологического консультирования и психокоррекции таким образом, чтобы они были ориентированы на формирование и развитие у студентов психолого-педагогических свойств и способностей, входящих в состав такого потенциала. Для этого темами, которые обсуждаются в процессе консультирования, и сюжетами, которые создаются и используются в практике проведения психокоррекции или психотерапии, должны стать вопросы, касающиеся профессиональной деятельности учителя по обучению и воспитанию детей.

3. Включение соответствующих практических, консультационных и коррекционных занятий со студентами – будущими учителями начальных классов – в индивидуальные и общие вузовские учебные планы и программы.

В заключение обсудим возможности, которые для формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов открывает организация и проведение педагогической практики. В такой практике, прежде всего, можно реализовывать уже сформированный психолого-педагогический потенциал студентов. Кроме того, в той же практике психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов может формироваться и развиваться дальше. Для этого педагогические практики студентов на различных курсах педагогического вуза желательно организовывать и проводить следующим образом:

1) организовывать и проводить педагогическую практику так, чтобы она способствовала реализации, формированию и развитию психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов;

2) использовать уже имеющийся и формирующийся психолого-педагогический потенциал студентов в процессе воспитания и обучения детей, с которыми студенты имеют дело во время практики;

3) в отчетах о педагогической практике, а также в оценках успешности ее проведения акцентировать внимание на реализации, формировании и развитии психолого-педагогического потенциала. Этот момент целесообразно сделать одним из главных в оценке успешности проведения педагогической практики;

4) во время практик, организуемых и проводимых на разных курсах вуза, необходимо сосредоточить внимание студентов и тех, кто оценивает успешность прохождения ими практик, на различных аспектах формирования и развития психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов.

2.5. Становление и развитие педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала

Педагогическая составляющая психолого-педагогического потенциала может формироваться и развиваться на базе следующих ключевых идей: «горизонтального» и «вертикального» обогащения содержания образования; организации студенческого самоуправления; внеаудиторной работы со студентами; участия студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах; особой организации педагогической практики; проведения тренинговых занятий, рассчитанных на развитие интеллекта, креативности, общих познавательных потребностей и способностей; создания авторских, творческих программ; паритета учебных заданий дивергентного и конвергентного типов; организации учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их познавательных интересов и потребностей;

расширения круга познавательных и профессиональных интересов студентов; доминирования исследовательской практики при изучении учебной дисциплины над рецептивным усвоением знаний; ориентации на интеллектуальную инициативу студентов; глубокой проработки каждой изучаемой темы; высокой степени самостоятельности в организации учебной деятельности; формирования способности к критичности в оценке собственных и чужих идей; актуализации лидерских возможностей в совместном, групповом обучении; сочетания индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Со студентами с целью формирования и развития педагогической составляющей их психолого-педагогического потенциала как будущих учителей начальных классов организовывались и проводились учебные занятия, рассчитанные на углубленное понимание потенциала и потенциального в личности и деятельности человека, осознание и адекватную оценку собственного психолого-педагогического потенциала, развитие интеллекта и позитивных мотивов социального поведения.

Процесс формирования педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов через обогащение содержания образования и его концепция, использованная в данном исследовании, имели два уровня, условно обозначенные нами как уровень «горизонтального обогащения» и уровень «вертикального обогащения» содержания образования.

Под «горизонтальным обогащением» содержания образования понимается система мер по дополнению традиционного учебного плана подготовки учителей в педагогическом университете специальными курсами, интегрирующими знания из разных предметных областей. Эти курсы были ориентированы на целенаправленное развитие у них базовых составляющих психолого-педагогического потенциала. По своему содержанию, по формам организации и методам они отличались от традиционных учебных курсов ориентацией не на узкопредметные, а на общие психолого-педагогические компетенции и были ориентированы на решение проблемы развития специалиста в трех основных направлениях, характеризующих психолого-педагогический потенциал будущего педагога: социально-психологическом, когнитивном и инструментальном.

К традиционному учебному плану специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования», направления подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») может быть добавлен блок специальных курсов, факультативов и тренингов. В нашем случае речь идет о комплексе занятий, дополнительно включенных в учебный план и ориентированных на осознание студентами – будущими учителями начальных классов – того, что такое психолого-педагогический потенциал, на развитие интеллекта, креативности, социальной компетентности и других элементов такого потенциала.

Одно из направлений работы по линии «горизонтального обогащения» содержания образования – развитие социально-психологической составляющей психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов. Решение проблем социально-психологического развития будущего специалиста предусматривается также в ходе других занятий и внеаудиторной работы со студентами в университете. Эта линия проявляется и в организации студенческого самоуправления, в реализации внеаудиторной работы со студентами (профессиональные конкурсы, предметные олимпиады, студенческие научные конференции и др.).

Кроме освоения студентами общепрофессиональных дисциплин, инструментальная линия развития психолого-педагогического потенциала была представлена многогранной, широкой системой инновационных форм и методов работы со студентами. К их числу относятся стажировки студентов в различных педагогических университетах, участие студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах, выполнении исследовательских грантов и проектов, студенческих научных конференциях.

Будучи включенными в процесс подготовки педагогов начальной школы, названные выше мероприятия решали свои задачи и реализовывали свойственные им функции. Долговременность проводимых занятий, равно как и лонгитюдный характер всего экспериментального исследования, создавали благоприятные условия для полноценного процесса формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, позволяли последовательно выстраивать перспективную линию его развития на протяжении всех лет обучения в вузе.

Линия «вертикального обогащения» содержания образования в предлагаемой концепции формирования и развития психолого-педагогического потенциала касается не столько модернизации учебного плана, сколько изменения в содержании программ традиционных учебных дисциплин. Принципиальным здесь является положение о том, что ориентация на развитие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов требует постепенной замены общих, унифицированных программ авторскими, творческими программами. С этой целью нами сформулированы принципы, опираясь на которые преподаватель высшей школы может реконструировать содержание своего учебного курса.

Соответствующие принципы должны быть соотнесены с тремя составляющими психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Все три составляющих психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов, включая социально-психологические, когнитивные и инструментальные, должны одновременно совершенствоваться и развиваться во всех видах образовательной деятельности, а предложенные специальные формы и методы профессиональной подготовки в рамках концепции развития психолого-педагогического потенциала (деловые игры, анализ педагогических ситуаций, дискуссии, интервью, тренинги, диспуты, наблюдение за профессиональной деятельностью педагогов-наставников и однокурсников, игровые методы, моделирование педагогических ситуаций, стажировки и т. п.) не должны быть единственным источником формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

ГЛАВА III

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

3.1. Основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов

Основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов и учителей других классов средней школы во многом идентичны, но в некоторых отношениях отличны друг от друга. Специфика работы учителя начальной школы состоит в том, что он первым начинает учебно-воспитательный процесс с детьми, поступившими учиться в школу, закладывает основы учебной деятельности, развивает у ребенка умение учиться, задает эталоны поведения в школе и первым из школьных педагогов оказывает на детей воспитательное воздействие. От его работы с детьми во многом зависит успешность их обучения и воспитания в последующие школьные годы. Учитель начальных классов имеет дело с детьми, которые еще нигде не обучались в условиях, характерных для школы. Такому учителю,

прежде всего, необходимо помочь детям адаптироваться к школе, научить их учиться, сформировать у них соответствующую мотивацию учения и помочь им освоить элементарные нормы и правила поведения в школе.

Учитель начальных классов, кроме того, приступает к обучению детей, чья психика еще относительно слабо развита, если ее сравнивать с психикой учащихся старших классов и тем более взрослых людей. Детская психика имеет свою специфику, и в младшем школьном возрасте она продолжает активно развиваться. Следовательно, учителю начальных классов необходимо не только обучать детей, но и заботиться об их дальнейшем психологическом развитии. Поэтому учителя начальной школы должны быть не только педагогами, но также и хорошими практическими психологами. Это отличает их работу от профессиональной деятельности педагогов, которые трудятся в старших классах школы.

Учитель начальных классов в отличие от учителя-предметника, преподающего свой учебный предмет в старших классах школы, обучает детей сразу нескольким учебным дисциплинам, то есть является своеобразным преподавателем-универсалом. Соответственно, такой учитель должен на высоком профессиональном уровне владеть несколькими учебными предметами и не только знать содержание самих этих предметов, но также владеть методикой их преподавания в школе.

Преподавательские и воспитательские функции и способности должны быть одинаково представлены в личности и деятельности учителя начальных классов. В старших классах школы эти функции, как правило, разделяются между педагогами, и работающие в соответствующих классах учителя больше являются учителями, чем воспитателями, узкими специалистами, чем универсалами, способными преподавать детям разные учебные предметы.

Учитель начальных классов в какой-то мере заменяет детям и их родителей, по крайней мере, на то время, пока они находятся в школе. Следовательно, ему нередко приходится выполнять роли, характерные для родителей в семье. Это, в частности, отношение к каждому ученику как к своему ребенку, эмоциональная поддержка каждого ребенка, оказание ему помощи, в которой он в данный момент нуждается, независимо от того, связана или не связана эта помощь с обучением в школе, передача ребенку

разнообразных полезных для жизни знаний, умений и навыков, выходящих за пределы того, чему его обучают в школе. Наконец, учитель начальных классов вводит ребенка не только в школьную учебную среду, но и в реальную социальную жизнь за пределами школы в доступных детям этого возраста проявлениях такой жизни. Соответственно, учитель начальных классов должен помогать детям не только адаптироваться к школе, но и социализироваться в обществе в широком смысле этого слова, то есть вводить ребенка в жизнь, постепенно готовя его к тому, чтобы он стал гражданином и полноправным членом общества.

Все это, вместе взятое, определяет особые, повышенные требования, предъявляемые к личности и деятельности учителя начальных классов, к содержанию его психолого-педагогической подготовки и, соответственно, к психолого-педагогическому потенциалу учителя начальных классов. Этот потенциал, если иметь в виду специфику описанной выше профессиональной деятельности учителя начальных классов, включает в себя следующие составляющие⁵¹:

- 1) одновременное и глубокое профессиональное знание учителем многих различных школьных учебных дисциплин;
- 2) владение методикой преподавания разных учебных предметов;
- 3) знание психологии детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- 4) знание законов психологического развития детей соответствующего возраста;
- 5) владение знаниями, умениями и навыками воспитателя;
- 6) владение знаниями, умениями и навыками родителя;
- 7) хорошее знание реальной жизни, выраженная активная гражданская позиция.

⁵¹ Здесь речь идет уже не о формальном определении психолого-педагогического потенциала в его узком понимании, на которое мы раньше опирались, а о содержательном раскрытии такого потенциала, понимаемого в широком смысле слова, через разнообразные виды деятельности, знания, умения и навыки, которыми должен владеть современный учитель начальных классов.

Методы обучения, организация учебной деятельности учащихся, способы стимулирования и контроля знаний в начальных классах школы также отличаются от тех, которыми учителя пользуются в старших классах. Для того чтобы быть успешным в своей профессиональной деятельности, учитель начальных классов, в отличие от учителя старших классов, не может ограничиваться только знанием методов работы, которые характерны для начальной школы. Ему необходимо также хорошо разбираться в методах и средствах обучения, используемых в старших классах школы, поскольку в его обязанности входит подготовка младших школьников к обучению в этих классах. В этой связи учителю начальных классов нужно соотносить передаваемые детям знания, используемые методы, средства обучения и способы контроля знаний учащихся с теми, с которыми детям предстоит встретиться во время обучения в старших классах школы.

Учителю начальных классов необходимо, таким образом, знать и уметь делать намного больше того, что должен знать и уметь делать учитель старших классов школы. Соответственно, знания, умения и навыки, включаемые в психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов, имеют свою специфику по сравнению с теми, которые входят в состав психолого-педагогического потенциала учителя средних и старших классов. В целом эти знания, умения и навыки на первый взгляд кажутся более простыми, чем знания, умения и навыки, которыми должен владеть учитель старших классов. Однако таких умений и навыков у учителя начальных классов должно быть намного больше, чем у учителя старших классов, и они, кроме того, должны быть более разнообразными, чем знания, умения и навыки, характерные для учителя-предметника, работающего в старших классах.

На рисунке 11 представлены основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. По содержанию отображенных на этом рисунке знаний, умений и навыков психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов чем-то напоминает профессиограмму, в которую включаются имеющиеся успешно и достаточно полно реализующиеся в педагогической деятельности знания, умения и навыки. Однако в соответствии с узким его определением в психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов включается только то, что представлено на уровне потенциального, то есть имеющихся, но еще не реализованных возможностей.

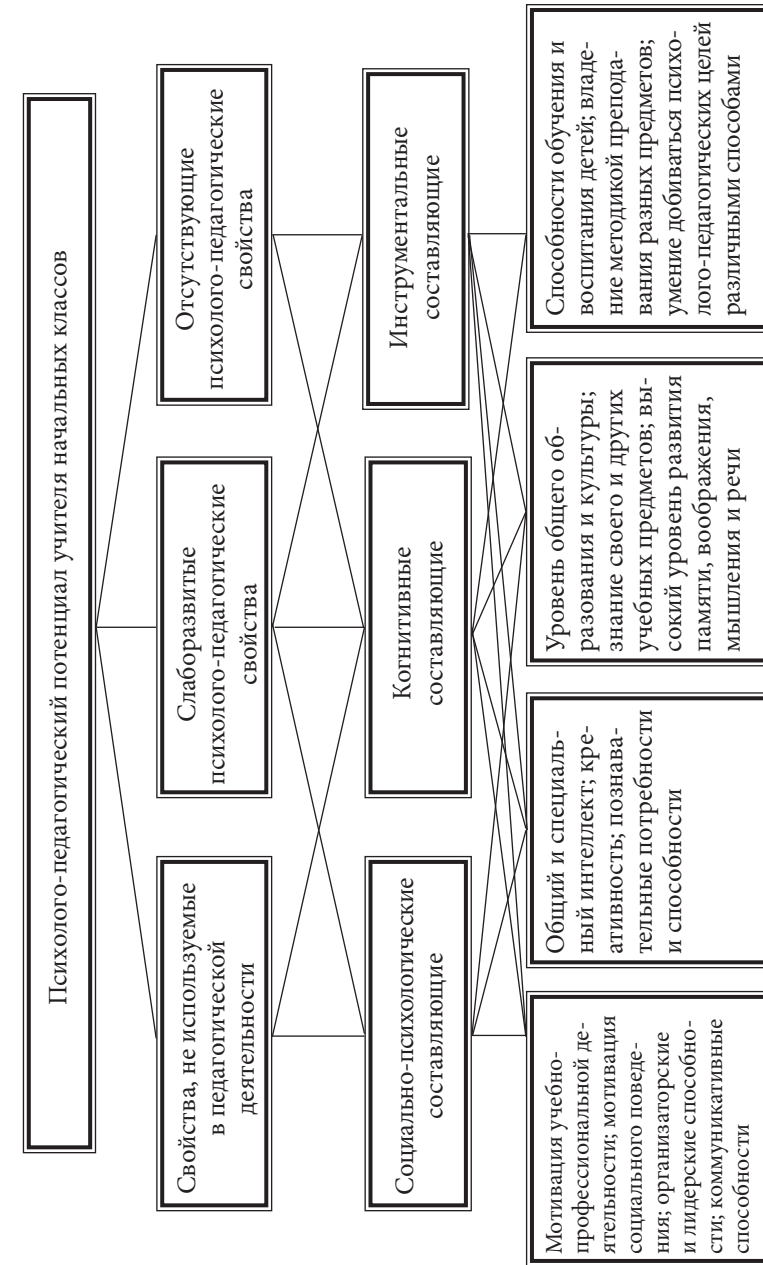


Рис. 11. Теоретическая модель психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов

Отсюда следует, что внешнее, содержательное сходство общей модели личности и деятельности учителя и модели его психолого-педагогического потенциала не должно вводить в заблуждение. Они похожи друг на друга только по перечню имеющихся у учителя педагогических и психологических свойств как некоторые исходные и статичные модели, определяемые общими требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности современного учителя начальных классов. Однако в плане своего участия в профессиональной деятельности учителя реальное и потенциальное, как уже не раз говорилось выше, существенно отличаются друг от друга.

То и другое – реальное и потенциальное, кроме того, дополняют друг друга, и для того чтобы их можно было объединить в едином представлении о личности и деятельности учителя начальных классов, они должны иметь общую структурную основу. В качестве таковой выступает профессиограмма учителя начальных классов, которая как раз и является общей базой как для представления реального, так и потенциального в личности и деятельности учителя. В остальном – по определению, способу проявления в деятельности, методам психодиагностики, формированию и развитию – потенциальное и реальное существенно отличаются друг от друга.

Та часть психолого-педагогического потенциала учителя, которая соотносится со способностями, применительно к учителю начальной школы может быть раскрыта следующим образом. В число специальных способностей такого учителя входит много различных видов способностей, прежде всего те, которые он должен иметь для того, чтобы успешно справляться с возложенными на него обязанностями по обучению и воспитанию детей, а также формировать и развивать способности самих детей. Следовательно, и в этом плане учитель начальных классов должен быть своеобразным «универсалом», то есть разносторонне развитым человеком, иначе он будет не в состоянии формировать и развивать способности у детей.

Некоторые ученые, педагоги и психологи высказывают предположение о существовании особых способностей, позволяющих человеку стать хорошим учителем начальных классов школы. Однако вопрос об их наличии и своеобразии однозначно в науке не решается. Кроме того, вначале данный вопрос необходимо

поставить и положительно решить по отношению к реальному в личности и деятельности учителя начальных классов и только затем пытаться его решать в связи с формированием и развитием потенциального.

Тем не менее можно выделить и назвать некоторые общие способности, которыми современному учителю начальных классов нужно обладать. К специальным психолого-педагогическим способностям, которые необходимы хорошему учителю начальных классов, можно отнести следующие: способность быстро и правильно оценивать индивидуальные особенности ребенка; способность находить индивидуальный подход к каждому ребенку; способность оказывать влияние на ребенка, стимулировать его к успешной учебной деятельности и к совершению положительных поступков; доходчиво объяснять любому ученику, независимо от его индивидуальных особенностей, сложный учебный материал и представлять этот материал в таком виде, чтобы он стал понятным и доступным для освоения всеми детьми; привлекать и удерживать внимание ребенка на том, что в данный момент времени необходимо для его обучения и воспитания; умело использовать на практике разнообразные методы оценивания знаний детей в зависимости от их индивидуальных особенностей и сложившейся ситуации; делать отметки и оценки понятными ребенку, воспринимаемыми как справедливые, стимулирующие его на новые достижения в учебной деятельности и личностном развитии.

Поскольку дети младшего школьного возраста еще недостаточно хорошо владеют речью, если сравнивать ее с речью взрослых людей, и их собственная речь в данном возрасте продолжает активно развиваться, то к речи учителя начальных классов предъявляются повышенные требования. Желательно, чтобы он хорошо владел различными видами речевой деятельности, умел использовать в разговоре с детьми не только вербальные, но и невербальные средства общения (интонация, тембр и тон голоса, жесты, мимика, пантомимика и др.). Важно также, чтобы учитель начальных классов мог контролировать, развивать и исправлять речь самих школьников, а для этого ему необходимо, помимо прочего, владеть методикой обучения детей данного возраста различным видам речевой деятельности.

Учитель начальных классов – это специалист-педагог, преподающий много различных учебных дисциплин. Соответственно,

он должен владеть знаниями и методикой преподавания всего спектра учебных предметов базисного плана. Учителю начальных классов приходится не только использовать методические знания, касающиеся преподавания разных дисциплин, но и синтезировать их, вырабатывая своеобразную единую методику преподавания различных учебных предметов. Если подобного синтеза не происходит, если каждый учебный предмет учитель начальной школы преподаёт по-разному, то учащимся начальных классов будет трудно привыкнуть к нему и к предъявляемым им требованиям.

Такое положение дел явилось предпосылкой к выделению методической сферы профессиональной деятельности учителей, работающих в начальных классах школы, в предмет повышенного внимания. Здесь можно согласиться с мнением А. А. Вербицкого, добавляющего к комплексу профессионально важных качеств педагога компоненты, которые до настоящего времени не выступали как значимые. Это высокий уровень общей культуры, психолого-педагогическая и методическая компетентность преподавателя. На наш взгляд, для учителей начальной школы они являются особенно значимыми.

Специфика дидактико-методической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов обуславливается целями и задачами воспитания и обучения в начальной школе, созданием условий для развития личности ребенка; возрастными особенностями и познавательными возможностями младших школьников; содержанием и логикой целого ряда наук, элементарные основы которых изучаются в начальной школе. Кроме того, говоря о методической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, необходимо принимать в расчет динамические изменения современного образовательного пространства: к ним будущий учитель начальных классов должен быть подготовлен еще при обучении в вузе.

Наконец, рассматривая его дидактико-методическую подготовку, важно учитывать, что ему, возможно, придется вести занятия с младшими школьниками в школах разного типа. Сюда относятся: традиционная школа, ориентированная на передачу стандартных общеобразовательных знаний; специальные школы с углубленным изучением одного или нескольких предметов; гимназии; лицеи; инновационные школы, основанные на автор-

ских программах, использовании новых методов и средств обучения; школы развивающего типа; школы, ориентированные на одну или несколько новых систем образования, и т. д. Следовательно, психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов, выявляемый, формируемый и развиваемый в педагогическом вузе, должен быть рассчитан на его реализацию в разных начальных школах.

Закон «Об образовании» предоставляет педагогическим коллективам различных школ возможность выбора подходящей для них дидактической системы, образовательного проекта, учебно-методических комплексов, методов и средств обучения. В условиях происходящей в настоящее время модернизации российского образования разработаны различные варианты систем начального обучения, связанные с обновлением содержания образования, повышением его эффективности в плане психологического и иного развития детей. В практику внедрены уже новые образовательные программы и проекты, такие, например, как «Школа-2100», «Начальная школа XXI века», «Гармония», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний», и другие. Поэтому в состав формируемого и развиваемого у будущих учителей начальной школы психолого-педагогического потенциала должно войти и то, что связано с этими новыми и возможными другими образовательными проектами. Для современной начальной школы требуется такой учитель, который, кроме того, способен самостоятельно осуществить выбор программ, учебно-методических комплексов, а значит – новой технологии обучения и воспитания, убедительно обосновывать свой выбор на любом уровне и в соответствии с этим выбором творчески преобразовать учебно-воспитательный процесс для того, чтобы повысить его эффективность.

Современной начальной школе требуется учитель нового типа, мобильный и высокочувствительный к изменяющимся потребностям детей. Это, в свою очередь, подразумевает открытость учителя для общения и сотрудничества с детьми, умение создавать и корректировать образовательную среду ребенка, обладание способностью к рефлексии в ходе реализации той или иной педагогической технологии и ее корректировке в рамках заложенных в ней принципов и концептуальных идей, высокоразвитую потребность в осуществлении инновационной деятельности. Отсюда следует, что развитие психолого-педагогического

потенциала учителя начальной школы предполагает выявление и формирование у него также и творческих способностей.

Таким образом, подводя итог сказанному выше, можно констатировать, что психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов включает в себя, с одной стороны, общее, что есть у него со всеми другими школьными учителями, с другой стороны – специфическое, характерное только для учителя начальных классов. Поэтому выявление, формирование и развитие такого потенциала стратегически должно быть направлено и на то, и на другое, с акцентом, однако, на специфике работы учителя начальных классов в обновленной и постоянно обновляющейся современной школе.

Психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов включает в себя педагогическую и психологическую составляющие. В том, что говорилось выше о психолого-педагогическом потенциале такого учителя, обе составляющие были представлены комплексно, с акцентированием внимания в основном на педагогическом, а не психологическом содержании потенциала будущего учителя. В связи с преимущественно психологической направленностью настоящего исследования нас будет, прежде всего, интересовать психологическое содержание психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов.

Психологическое содержание психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов мы связываем с его личностью и деятельностью, ориентируясь на подход к пониманию личности и деятельности, сформулированный в свое время А. Н. Леонтьевым и его последователями. В связи с этим в заключение данного параграфа мы кратко остановимся на личностно-деятельностной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. Под ней мы будем понимать то, что входит в состав личности педагога и является в ее структуре главным.

Согласно теории А. Н. Леонтьева – это мотивы деятельности и мотивационная сфера в целом. Под мотивацией понимается то, что лежит в основе деятельности человека, побуждает, направляет и регулирует ее. Чем сильнее мотивация, тем при прочих равных условиях выше будут успехи человека в соответствующей деятельности. Это относится и к профессиональной деятельно-

сти будущего учителя начальных классов. Чем значимее для него та или иная деятельность, чем большее удовлетворение он от нее получает, тем больше будет стремиться к успехам в ней. Если, например, работа с детьми учителя интересует мало, то вряд ли он будет стараться прилагать значительные усилия для того, чтобы добиваться успехов в работе с детьми.

Соответственно, мотивационную сферу мы рассматриваем как главную или основную психологическую составляющую психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. Ее конкретное содержание будет раскрыто далее.

Для того чтобы мотивы деятельности успешно реализовались в ней и превращали эту деятельность в достаточно эффективную, необходимо хорошо владеть инструментальным составом соответствующей деятельности, в частности, входящими в ее структуру действиями и операциями. Их успешное выполнение зависит, в свою очередь, от уровня интеллектуального развития человека. Поэтому в качестве второй важнейшей психологической составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов мы считаем его интеллект. Его конкретное содержание также будет подробнее обсуждаться в следующих параграфах главы.

Во многих современных общепсихологических научных исследованиях мотивация и интеллект изучаются отдельно друг от друга, а в курсах разных учебных психологических дисциплин они представляются как различные темы, относящиеся к разным разделам общей психологии. Интеллект традиционно входит в содержание раздела, посвященного познавательным процессам, а мотивация – в состав раздела, соотносимого с психологией личности.

Действительно, существуют убедительные теоретические и опытные (экспериментальные) доказательства того, что мотивация и интеллект в их развитых формах представляют собой относительно независимые друг от друга психологические образования. Тем не менее мы полагаем, что применительно к психолого-педагогическому потенциалу будущего учителя начальных классов их необходимо представлять и обсуждать совместно, поскольку в плане выявления, формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя мотивация и интеллект являются взаимосвязанными и взаимно обусловленными психологически-

ми функциями. Их зависимость на функциональном и генетическом уровнях представляется следующей. Высокий уровень мотивации будет положительно влиять на интеллектуальное развитие будущего учителя начальных классов; в свою очередь, высокий уровень интеллектуального развития будет способствовать развитию мотивации учения и мотивации социального поведения.

Из узкого определения психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, из раскрытия его конкретного содержания, предпринятого в предыдущих главах и параграфах работы, следует, что он представляет собой сложное психологическое и педагогическое образование, охватывающее всю личность и деятельность учителя по обучению и воспитанию детей. Понятно, что в отдельно взятом экспериментальном исследовании, направленном на оценивание, формирование, развитие и использование такого потенциала, практически невозможно охватить все его стороны и аспекты. Элементарные расчеты показывают, что для полного и разностороннего решения данной задачи понадобилось бы провести десятки, а то и сотни экспериментальных исследований, в том числе диссертационных, с участием многих тысяч испытуемых и в течение десятков лет. Соответственно, такой всеобъемлющей задачи перед собой мы не ставим, в своем экспериментальном исследовании ограничимся достижением следующих целей:

- выделением основных составляющих психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, раскрытием их конкретного содержания;
- разработкой методик практической оценки (психодиагностики) соответствующих составляющих психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов;
- оценкой психолого-педагогического потенциала студентов – будущих учителей начальных классов – по соответствующим составляющим;
- разработкой и обоснованием программы формирования, развития и реализации (использования в практике) различных составляющих психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, прежде всего, мотивационной и интеллектуальной, за время их обучения в педагогическом вузе;
- проведением экспериментального исследования (формирующего эксперимента) и доказательством успешности предложен-

ной программы формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Для конкретного экспериментального исследования мы выбрали только две описанные выше составляющие психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов: мотивационную и интеллектуальную. Этот выбор требует обоснования, а дальнейшая работа с этими составляющими психолого-педагогического потенциала будущего учителя – раскрытия их конкретного содержания, разработки методик психодиагностики, программы формирования, развития и практического использования. Все это будет сделано в следующих параграфах и главах монографии. Однако, прежде чем приступить к описанию и обоснованию программы экспериментального исследования, необходимо выяснить и обсудить связь, существующую между психолого-педагогическим потенциалом учителя начальных классов и психологическим (в нашем случае – мотивационным и интеллектуальным) развитием детей.

3.2. Мотивационное и интеллектуальное содержание психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов

Ставя и решая вопрос о приоритетах и основных путях формирования и развития психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, мы будем далее рассматривать преимущественно выделенные выше мотивационную и интеллектуальную составляющие психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Если рассуждения о приоритетах мотивации и интеллекта в психолого-педагогическом потенциале будущих учителей начальных классов, а также о взаимосвязи интеллекта и мотивации в детерминации практической (в данном случае – педагогической) деятельности человека перенести на решение интересующей нас задачи формирования психолого-педагогического потенциала, то можно сделать вывод о том, что чем выше будет уровень моти-

вации и интеллектуального развития будущего учителя начальных классов, тем успешнее может формироваться и развиваться его психолого-педагогический потенциал.

Кроме мотивации и интеллекта, в состав такого потенциала входят, как мы уже знаем, многие другие психологические и педагогические составляющие. Тем не менее начинать формировать и развивать психолого-педагогический потенциал учителя необходимо все же именно с мотивации и развития его интеллектуальных компонентов. Мотивация обеспечит силу и устойчивость внутреннего стремления учителя к познанию и дальнейшему развитию своего психолого-педагогического потенциала, а интеллект – достижение на этом пути высоких результатов при оптимальных затратах сил и времени за сравнительно короткие сроки.

Мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, как и любого другого учителя (см. рис. 8, 9 и 10), представляют достаточно сложные образования, связанные с личностью и деятельностью учителя. Мотивационная составляющая включает в себя разные виды учебной и социальной мотивации, в том числе мотивацию обучения и воспитания детей, мотивацию самообразования учителя (его самообразования и саморазвития).

Под учебной мотивацией (правильнее было бы, на наш взгляд, говорить о мотивации учебной деятельности, хотя понятие «учебная мотивация» довольно часто встречается в психолого-педагогической литературе) понимаются мотивы, лежащие в основе процессов учения и научения человека, его стремления к приобретению новых знаний, умений и навыков, а также обучения других людей, то есть стремления к тому, чтобы нужные знания, умения и навыки приобретали не только он, но и окружающие его люди. Применительно к учителю начальных классов первый из указанных выше видов мотивации учебной деятельности включает потребности и мотивы, побуждающие учителя заниматься самообразованием, психологически развиваться не только в профессиональном, но и в личностном плане. Второй вид мотивации учебной деятельности связан со стремлением учителя к обучению и воспитанию детей, к тому, чтобы и в этом процессе достигать значительных результатов. Наличие обоих видов мотивации учебной деятельности является необходимым условием ее успешного выполнения, и, соответственно, оба вида так понимаемой «учеб-

ной мотивации» входят в состав психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов.

Под социальной мотивацией психолого-педагогической деятельности будущего учителя начальных классов понимаются мотивы и потребности, лежащие в основе любого вида социального поведения (деятельности) человека, в том числе психолого-педагогической деятельности. Социальной называется такая деятельность человека, которая осуществляется в обществе совместно с другими людьми и связана с их интересами (потребностями) или с целями соответствующего общества. Подобная деятельность может быть позитивно направленной, ориентированной на благо людей и общества и негативно направленной, нацеленной против соответствующего общества и живущих в нем людей, наносящей им вред. Не требует специального доказательства утверждение, из которого мы исходим, включая в предмет своего исследования мотивы и мотивацию социального поведения, что педагогическая деятельность учителя, также относящаяся к разновидностям социального поведения (социальной деятельности), безусловно, должна иметь в своей основе отчетливо выраженную позитивную мотивационную направленность и, следовательно, быть мотивированной положительными (как их иногда называют в современной научной литературе – просоциальными) мотивами поведения. К ним относятся, например, мотивы аффилиации, оказания помощи людям, доброго отношения к людям, достижения успехов и уверенности в себе.

Сложившееся за последние несколько десятков лет представление о мотивах и мотивации социального поведения включает изучение, прежде всего, таких мотивов. Их наличие и сочетание в личности человека побуждает его к тому, чтобы выбирать для себя и заниматься именно теми видами деятельности, которые приносят пользу людям. К подобным видам деятельности, очевидно, относится и психолого-педагогическая работа школьного учителя. Поэтому наличие у него перечисленных выше позитивных мотивов социального поведения будет способствовать успешному осуществлению данной профессиональной деятельности.

В области современной психологии мотивации перечисленным выше позитивным мотивам социального поведения противостоят негативные мотивы социального поведения, такие, например, как

мотив отказа в оказании помощи людям, мотив избегания людей, мотивация проявлений индивидуализма, мотив избегания неудач, мотивы и мотивация агрессивности и беспомощности, а также неуверенности в себе. Понятно, что наличие таких мотивов социального поведения у учителя начальной школы крайне нежелательно, так как все они неблагоприятно сказываются на успешности психолого-педагогической деятельности, включая обучение и воспитание детей. Эти соображения были положены в основу сделанного нами выбора в пользу включения в экспериментальную часть настоящего исследования процесса формирования позитивных мотивов социального поведения как важнейшей внутренней психологической составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Второй такой составляющей, как уже было сказано выше, является интеллект, высокий уровень развития которого обеспечивает успешность выполнения любой деятельности человека, в том числе психолого-педагогической деятельности учителя начальных классов. В структуру интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, в свою очередь, входят достаточно высокий уровень его общего интеллектуального развития, разнообразные специальные интеллектуальные способности, включая психологические и педагогические, а также знания и умения, касающиеся различных аспектов работы с детьми соответствующего возраста⁵².

Практическая оценка мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов должна быть комплексной и включать в себя следующие компоненты:

– высокоразвитые мотивационные и интеллектуальные возможности будущего учителя начальных классов, которые у него в данный момент времени имеются, но не проявляются или не

⁵² В понимании способностей мы исходили из их общего определения, предложенного С. Л. Рубинштейном и Б. М. Тепловым. Оба ученых хотя и утверждали, что способности человека не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам, но не отрицали возможность их включения в состав высокоразвитых способностей.

полностью проявляются в его психолого-педагогической деятельности;

– мотивационные и интеллектуальные возможности, которые достаточно полно проявляются в психолого-педагогической деятельности будущего учителя начальных классов, но требуют дальнейшего развития;

– мотивационные и интеллектуальные свойства, которые необходимы для успешного осуществления психолого-педагогической работы с детьми, но в настоящее время отсутствуют, и, следовательно, их необходимо заново формировать и развивать.

Все это, вместе взятое, входит в состав мотивационной и интеллектуальной составляющих узко понимаемого психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов и характеризует перспективы его дальнейшего интеллектуального и мотивационного развития.

Исходя из общей структуры мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, можно определить два основных направления его формирования и развития: то, которое ориентировано на собственный личностный рост и профессиональное развитие будущего учителя, и то, которое направлено на психологическое развитие детей, которых студент будет обучать и воспитывать.

Мотивационная часть психолого-педагогического потенциала собственного развития будущего учителя начальных классов включает возможности психологического саморазвития учителя, совершенствования его социально-мотивационной и профессионально-мотивационной сфер. Интеллектуальная часть психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов содержит в себе характеристику общего уровня его интеллектуального развития и степени развития специальных, прежде всего, психологических и педагогических, способностей.

Под совершенствованием социально-мотивационной сферы как составляющей психолого-педагогического потенциала, соответственно, понимается формирование и развитие у будущего учителя начальных классов положительных мотивов социального поведения: мотива оказания помощи людям, мотива аффилиации, мотива коллективизма, мотива альтруизма, мотива достижения успехов и мотива уверенности в себе. Все эти мотивы в

современной научной психологической литературе, касающейся мотивации, принято, как уже было сказано, называть просоциальными, поэтому дальше время от времени мы также будем пользоваться этим общим понятием для обозначения соответствующей совокупности мотивов социального поведения.

Профессионально-мотивационная сфера и ее дальнейшее совершенствование как составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов предполагает повышение интереса к педагогической профессии, к обучению и воспитанию детей, а также стремление к росту уровня собственного профессионального мастерства. Кроме того, если имеется в виду практическая реализация психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов в обучении и воспитании детей, то она заключается в формировании и развитии у детей соответствующих мотивов социального поведения и учения.

Под совершенствованием интеллектуальной сферы будущего учителя начальных классов, связанной с его психолого-педагогическим потенциалом, понимается дальнейшее развитие имеющихся у него способностей. Подробнее раскрывая интеллектуальный аспект психолого-педагогического потенциала будущего учителя, связанный с его психологическим развитием, в нем можно выделить следующие составляющие:

- общую эрудицию;
- интуицию (сообразительность);
- уровень развития интеллекта;
- способность к обучению, приобретению новых знаний, умений и навыков;
- общую одаренность;
- специальные виды мышления, связанные с преподаваемыми учебными предметами (математическое, лингвистическое, литературное, художественно-изобразительное, практическое и другие виды)⁵³.

⁵³ Раскрывая содержание данной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, мы включаем в нее то, что выделяется и рассматривается в современной психологии мышления.

Аналогичным образом можно представить и описать ту составляющую психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, которая связана с практикой обучения и воспитания детей. Эта составляющая, прежде всего, включает в себя то, что относится к интеллекту и личности самого ребенка⁵⁴. Так, например, психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов, ориентированный на обучение и воспитание детей, включает в себя возможности, направленные на развитие мотивации учения, мотивов социального поведения и интеллекта (способностей) детей.

Описанные выше составляющие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов можно оценивать не только путем тестирования студента – самого будущего учителя начальных классов, но также по уровню развития психологических свойств детей, которых данный студент во время практики обучает и воспитывает. Мотивационную и интеллектуальную составляющие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов можно считать не только сформированными, но успешно реализованными только в том случае, если своей психолого-педагогической деятельностью данный будущий учитель активно способствует психологическому – мотивационному и интеллектуальному – развитию детей.

В следующих параграфах главы будут представлены и подробно обсуждены выделенные и кратко описанные выше мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. На них мы остановимся подробнее.

⁵⁴ Имеется в виду то, каким образом психолого-педагогический потенциал будущего учителя начальных классов реализуется в психологическом развитии детей соответствующего возраста, которых он обучает и воспитывает.

3.3. Структура основных составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов

Мотивационную составляющую психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов можно определить как внутренний, психологический по своей природе источник активности, от которого зависит интерес учителя к психолого-педагогической деятельности и достижение определенных результатов в обучении и воспитании детей. Так понимаемая мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя определяется не только силой соответствующих мотивов (потребностей), входящих в состав мотивации учения и социального поведения, но и рядом других факторов, которые относятся к личности и социальному окружению учителя.

В многочисленных исследованиях по психологии мотивации в целом и мотивации достижения успехов в частности (Г. С. Абрамова, 1985; Н. Н. Авдеева, 1976; Дж. Адаир, 2004; А. М. Айламазьян, 1990; Н. Н. Акулина, 1999; И. Р. Алтунина, 2006; В. Г. Асеев, 1976, 1993, 1995; Р. Р. Бибрих, 1985; Л. И. Божович, 1972; Л. В. Бороздина, 2002; И. А. Васильев, 1991; В. К. Вилюнас, 1990; М. Р. Гизбург, 1976; Ю. М. Забродин, 1989; Е. П. Ильин, 1995, 2006; А. Н. Леонтьев, 1971, 1975; Д. А. Леонтьев, 1992, 1999; М. Ш. Магомед-Эминов, 1987; А. К. Маркова, 1983, 2006; А. Г. Маслоу, 1999; Е. Е. Насиновская, 1988; А. Б. Орлов, 1989, 2002; В. И. Степанский, 1981; Э. Д. Телегина, 1976; Х. Хекхаузен, 1986; В. Д. Шадриков, 2001 и другие) факторы, влияющие на мотивацию поведения человека, были выделены и подробно описаны, причем предпринимались неоднократные попытки их точного научного определения и опытной оценки (Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен и другие).

Чаще всего среди таких факторов применительно к мотивации достижения успехов назывались самооценка, уровень притязаний, тревожность, субъективная значимость (ценность) цели, которая связана с удовлетворением соответствующей потребности, оценка вероятности ее достижения в сложившихся условиях. Из этого перечня следует, что для развития, например, мотивации достижения успехов как составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных

классов необходимо воздействовать не только на мотив достижения успехов как таковой, но также на другие психологические особенности человека, связанные с восприятием и оценкой себя, условий, в которых осуществляется его деятельность (в данном случае – деятельность, направленная на достижение успехов).

Однако если система факторов, оказывающих реальное и потенциальное влияние на мотивацию достижения успехов, выявлена и подробно описана в научной литературе, то этого нельзя сказать о других интересующих нас видах мотивации социального поведения учителя начальных классов и мотивации аналогичного поведения детей. Поэтому, прежде чем обсуждать пути формирования и развития такой мотивации, необходимо определить совокупность факторов, которые наряду с мотивами соответствующих видов социального поведения могут оказывать влияние на такое поведение.

Стремление человека к достижению успехов помимо силы мотива (потребности) достижения успехов может зависеть от следующих факторов: самооценки, уровня притязаний, оценки вероятности достижения успехов в сложившейся ситуации, личной ценности для человека достижения той цели, которая в данной ситуации соотносится с успехом. Чем выше самооценка и уровень притязаний человека, тем активнее он будет стремиться к достижению успехов в том или ином виде деятельности. Чем выше оценивает человек вероятность достижения успехов в данной ситуации, тем активнее он будет стремиться к успеху именно в ней. Если цель, рассматриваемая человеком как успех, имеет высокую значимость для него, то он будет сильнее стремиться к ее достижению, чем в том случае, когда эта цель мало значима для него.

При формировании и развитии данной мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов необходимо будет, соответственно, позаботиться не только об увеличении силы мотива достижения успехов, но также и о других составляющих такой мотивации, в первую очередь тех, которые перечислены выше. Кроме того, следует иметь в виду, что для мотива и мотивации достижения успехов существует противоположный, конкурирующий с ним мотив избегания неудач. Поэтому усиление мотивации достижения успехов одновременно предполагает и ослабление мотива избегания неудач.

Для увеличения силы стремления человека к общению и взаимодействию с людьми, к установлению и поддержанию с ними хороших взаимоотношений (мотивация аффилиации) также необходимо не только повысить значение соответствующего положительного мотива, но одновременно с этим ослабить силу конкурирующего с ним мотива избегания людей и, кроме того, принять в расчет следующие составляющие мотивации аффилиации: осознание человеком ценности его общения и взаимодействия с людьми, установления и поддержания хороших взаимоотношений с ними; повышение уровня развития социально-перцептивных способностей, позволяющих человеку правильно воспринимать и оценивать других людей; улучшение коммуникативных способностей.

При оказании целенаправленного воздействия на мотивацию аффилиации (формировании и развитии соответствующей составляющей психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов) необходимо формировать и развивать у человека следующие частные виды социально-перцептивных способностей: правильно воспринимать и оценивать состояния других людей, выбирать такой способ действий в отношении их, чтобы психологически сблизиться с ними и вызвать аналогичное встречное стремление с их стороны, по крайней мере, добиться того, чтобы они не противодействовали сближению; адекватно оценивать людей как личностей; точно определять, как следует действовать по отношению к тому или иному человеку, рассчитывая на его ответное стремление к аффилиации; правильно воспринимать сложившуюся ситуацию взаимодействия с людьми с одновременным определением того, как действовать в данной ситуации, чтобы достичь поставленной цели; прогнозировать возможные изменения в ситуации, в частности, предугадывать вероятные реакции одних людей на те или иные действия и поступки других.

Формирование и развитие всех этих способностей будет, несомненно, усиливать стремление человека к людям, то есть развивать мотивацию аффилиации. Все это, соответственно, также должно войти в состав мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, целенаправленно формироваться и развиваться в процессе обучения их в вузе, а также проявляться в формировании и

развитии аналогичных качеств (способностей) у детей, которых данный студент как будущий учитель начальных классов будет обучать и воспитывать во время прохождения педагогических практик. Кроме того, у человека, стремящегося к людям, должна быть высоко развита потребность общения с людьми, которую можно рассматривать как еще один дополнительный стимул к включению в деятельность, связанную с позитивно понимаемой мотивацией аффилиации.

Коллективистическую мотивацию мы рассматриваем как стремление человека делать все вместе с другими людьми и для блага не только себя, но и других людей. Эта мотивация противостоит индивидуалистической мотивации, ориентированной исключительно на личное благополучие человека и игнорирующей интересы других людей. Не требует особого доказательства то, что учитель начальной школы должен обладать выраженной коллективистической, а не индивидуалистической мотивацией и воспитывать такую мотивацию у самих детей. Совокупность высших социально-культурных ценностей, традиционно существующих в нашей стране, система воспитания, сложившаяся на протяжении многих десятков лет, основаны преимущественно на нормах коллективизма, а не индивидуализма, несмотря на временную активизацию в девяностые годы явно выраженных индивидуалистических тенденций вследствие внедрения рыночных экономических отношений в человеческие отношения между людьми. Сложившиеся в нашей стране традиции коллективистической педагогики (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие), достижения в области психологических исследований коллектива (Л. И. Уманский, А. В. Петровский, А. С. Чернышов, А. Н. Лутошкин и другие) четко задают направление, определяют путь и формы работы, связанной с развитием именно коллективистической мотивации. Коллективистические нормы и соответствующие им формы социального поведения входят поэтому в состав психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. Их можно развивать, организуя в вузе разнообразные виды групповой, в том числе учебной, деятельности будущих учителей начальных классов. В то время, когда студенты выходят на педагогическую практику, они сами могут стать организаторами соответствующих форм жизнедеятельности среди детей.

Альтруизм, с одной стороны, является формой проявления коллективистической мотивации, с другой стороны, представляет собой разновидность социального поведения, имеющего самостоятельную мотивационную основу. Ее суть заключается в демонстрации любви и уважения к людям, бескорыстия во взаимоотношениях с ними, готовности пожертвовать своими личными интересами ради блага других людей. Именно таким нам видится как личность будущий учитель начальных классов. В состав его психолого-педагогического потенциала должны войти, соответственно, личностные свойства, порождающие и поддерживающие альтруистическое поведение не только у него самого, но также и у детей, которых он обучает и воспитывает.

Мотив и мотивация оказания помощи людям, в свою очередь, связаны с мотивами и мотивацией коллективизма и альтруизма. Стремление человека оказывать помощь другим людям базируется, прежде всего, на его личных этических убеждениях и высокой морали. Поэтому формирование и развитие соответствующих убеждений, освоение человеком связанных с ними норм морали выступает как условие успешного развития мотива (стремления) человека оказывать помощь другим людям. Помимо этого, желание и стремление человека к оказанию помощи другим людям могут зависеть от следующих факторов: положительных самоподкреплений в случае реализации такого стремления (в качестве психологического самоподкрепления может выступить, например, получение человеком морального удовлетворения от совершенного им благородного поступка, в данном случае – оказания помощи другому человеку); осознания того, что человеку, которому была оказана помощь, стало от этого лучше; получения благодарности со стороны человека, который этой помощью воспользовался; одобрения или поддержки со стороны других окружающих людей; повышения уровня самооценки, самоуважения человека. Все это дополнительные факторы, усиливающие мотивацию оказания помощи людям, и их, следовательно, необходимо включать в процесс формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Следующий вид социального поведения – это уверенное в себе поведение человека. Предполагается, что со стороны личности оно детерминировано особым рода мотивом, который получил название «мотив ассертивности». Однако такое поведение также регу-

лируется рядом дополнительных факторов, способных усилить или ослабить его. Среди них можно назвать следующие: адекватное восприятие и оценку человеком своих способностей (их восприятие и оценку как достаточных для того, чтобы разбираться в любой ситуации, уверенно действовать в ней и добиваться поставленных целей); нормальную или слегка завышенную, но не выходящую за пределы нормы самооценку; адекватный уровень притязаний; сравнительно низкую или умеренную тревожность, способствующую успешной деятельности; наличие у человека успехов в прошлом в подобной или других сходных с ней ситуациях при условии преобладания успехов над неудачами; поддержка со стороны окружающих людей или хотя бы отсутствие открытого противодействия с их стороны; правильное понимание человеком сложившейся ситуации; знание того, как действовать в ней, чтобы добиться поставленной цели; адекватную оценку собственных успехов и неудач; знание их возможных причин.

Вторым важнейшим компонентом мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, кроме мотивации социального поведения, является мотивация учения, причем под ней имеется в виду, как было сказано выше, с одной стороны, самообучение учителя (приобретение им новых способностей, знаний, умений и навыков), с другой стороны – учение детей, на которых он оказывает воздействие в процессе их обучения и воспитания. Кроме мотива (потребности) учения, который лежит в основе стремления человека к приобретению новых знаний и умений, на силу и направленность мотивации учения могут оказать влияние следующие факторы: ценность (полезность) приобретаемых человеком знаний; доступность для него соответствующих знаний; сравнительная легкость приобретения знаний; возможность повысить уровень своего психологического развития за счет соответствующих знаний.

Все эти факторы для учителей начальных классов и детей могут наполняться разным содержанием, определяемым интересами учителей как взрослых людей и школьников как детей соответствующего возраста. Если речь идет об учителе начальных классов, то его потребность в знаниях может выражаться, например, в желании иметь широкие и разносторонние общекультурные и профессиональные знания. Общекультурные знания включают в себя разнообразные представления о мире и чело-

веческой культуре. Профессиональные знания содержат то, без чего успешная педагогическая или психологическая деятельность учителя начальных классов осуществляться не в состоянии. Для формирования таких знаний необходимы следующие опорные дидактические и психологические знания (следуя Л. Ф. Спирину, мы представляем их крупными блоками).

Опорные дидактические знания:

- знание сущности процесса обучения, его движущих сил и функций;
- знание основных этапов усвоения знаний;
- знание дидактических принципов и способов их реализации в процессе обучения;
- знание содержания школьного образования;
- знание методов обучения, требований, предъявляемых к ним;
- знания, касающиеся проблемного и программированного обучения;
- знание типологии уроков и их структуры, современных требований, предъявляемых к уроку;
- знание общепедагогических требований, предъявляемых к проверке знаний, умений и навыков школьников;
- знание критериев оценок устных и письменных ответов учащихся.

Опорные психологические знания:

- знание об учебной деятельности, ее строении и различных типах, закономерностей формирования и освоения такой деятельности;
- знание направленности личности: мотивов поведения и интересов, потребностей и особенностей их проявления в младшем школьном возрасте;
- знания о видах и свойствах внимания, его особенностях и функционировании у детей младшего школьного возраста;
- знания о других познавательных процессах: восприятии, мышлении, памяти, воображении, путях и способах их развития у младших школьников;
- знание сущности эмоционально-волевой сферы личности и ее важнейших жизненных проявлений;
- знание индивидуальных психологических особенностей личности: темперамента, характера, воли, чувств, потребностей, способностей.

Пути и средства формирования всех этих знаний достаточно хорошо изучены как в педагогике, так и в педагогической психологии, и рекомендациями соответствующих ученых можно практически воспользоваться в процессе диагностики, формирования и развития учебно-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала у будущих учителей начальных классов.

Интеллектуальная составляющая психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов включает в себя, прежде всего, то, что касается его мышления. Все известные в психологии виды мышления, несомненно, полезны и нужны для современного учителя начальных классов. Интеллектуальная составляющая его психолого-педагогического потенциала предполагает высокий уровень развития как общего, так и специального интеллекта, как теоретического, так и практического мышления, а также разнообразных умений и навыков, связанных с решением многочисленных психологических и педагогических задач, которые возникают перед учителем начальных классов в практике обучения и воспитания детей соответствующего возраста.

Имея в виду не наличный (актуальный) уровень развития мышления будущего учителя начальных классов, а его возможности, соответствующие узко понимаемому психолого-педагогическому потенциалу, в структуру его интеллектуальной составляющей можно включить следующее:

- повышение уровня общего интеллекта;
- совершенствование специальных видов мышления, связанных с решением педагогических и психологических задач;
- развитие теоретического мышления;
- улучшение интеллектуальных способностей, связанных с практическим мышлением;
- формирование и развитие творческих способностей.

Все сказанное выше касается тех сторон психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, которые у него существуют в достаточно развитой форме, но не проявляются или не полностью проявляются в практической деятельности, связанной с обучением и воспитанием детей; проявляются полностью, но сами по себе еще недостаточно высоко развиты; интеллектуальные способности, которые в данный момент времени отсутствуют, но могут быть в ближайшем будущем сформированы.

3.4. Оценка мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов

Обсудим, каким образом можно определить и оценить мотивационную составляющую психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, включая мотивацию учения и социального поведения. Начнем с мотивации учения и, представляя способы ее диагностики, отдельно остановимся на процедуре и методике оценки мотивации учения учителя и мотивации учения школьников, которых данный учитель обучает и воспитывает. Вначале представим методы оценки учебной и социальной мотивации деятельности учителя, а затем – методы оценки учебной и социальной мотивации детей⁵⁵.

Мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов в том виде, в каком она определена и представлена в предыдущих параграфах главы, включает в себя следующие частные виды мотивации:

- мотивацию учения, связанную с общим психологическим развитием учителя;
- мотивацию учения, соотносимую с профессиональной деятельностью и психолого-педагогическим самообразованием учителя;
- мотивацию социального поведения;
- мотивацию учения детей, связанную с их общим психологическим развитием;
- мотивацию учения детей, касающуюся практики их обучения в школе;
- мотивацию социального поведения детей (формирование и развитие у них положительных мотивов социального поведения).

Заметим, что три последних вида мотивации, относящиеся к младшим школьникам, напрямую в содержание психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов как личности не входят, поскольку они характеризуют не учителя, а учащихся.

⁵⁵ Здесь эти методы обсуждаются пока что в общем виде.

Однако когда ставится и решается вопрос о том, как практически реализовать и оценить имеющийся (сформированный, развитый) психолого-педагогический потенциал учителя, то это нужно делать, с одной стороны, оценивая психологию и деятельность самого учителя, с другой стороны – психологию и деятельность детей, которых он обучает и воспитывает.

Предполагается, что имеющийся у учителя психолого-педагогический потенциал, если его удастся сформировать и развить, будет положительно влиять на мотивацию учения и социального поведения детей. Оценивая, соответственно, мотивацию учения и социального поведения детей, которых обучает и воспитывает учитель, мы можем косвенно судить о наличии, а главное – о практической реализации сформированного и развитого у него психолого-педагогического потенциала. Следовательно, обсуждая способы диагностики психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, нельзя обойти вниманием психодиагностику мотивов учения и социального поведения младших школьников, с которыми он как будущий учитель имеет дело во время прохождения педагогических практик.

При оценке мотивации деятельности учителя, соотносимой с обучением детей, необходимо получить конкретные ответы на следующие вопросы:

1. По каким причинам студентом была избрана профессия учителя начальных классов?
2. Нравится ли ему обучать и воспитывать детей?
3. Почему было отдано предпочтение работе именно с детьми младшего школьного возраста?
4. Какие чувства переживает студент как будущий учитель начальных классов при работе с детьми соответствующего возраста?
5. Что данного студента радует и огорчает, когда он работает с детьми соответствующего возраста, оценивает их успехи или неудачи?

Давая характеристику мотивации учения будущего учителя начальных классов, связанную с его общим психологическим, когнитивным и личностным развитием, необходимо обратить внимание на следующие моменты:

1. Удовлетворен ли он достигнутым уровнем общекультурного развития, стремится ли дальше повышать его?

2. Есть ли у данного студента познавательные интересы, непосредственно не связанные с его учебной деятельностью, побуждающие его к приобретению новых общеобразовательных и общекультурных знаний, умений и навыков?

3. Какими видами деятельности, кроме обучения и воспитания детей, студент занимается?

4. Намерен ли он осваивать новые виды деятельности, связанные с ними умения и навыки, а также добиваться успехов в этих видах деятельности?

5. Ради чего (ради каких целей) данный студент занимается соответствующими видами деятельности?

6. Видит ли он как будущий учитель начальных классов связь между теми видами деятельности, которыми помимо обучения и воспитания детей он хотел бы заниматься, и повышением своего профессионального психолого-педагогического мастерства?

Диагностику мотивации студента, касающуюся формирования и развития у него положительных мотивов социального поведения, необходимо проводить, получая в ходе нее ответы на следующие вопросы, касающиеся различных мотивов социального поведения: достижения успехов, оказания помощи людям, уверенности в себе и других⁵⁶:

1. Достаточно ли развит у данного студента мотив достижения успехов?

2. Превосходит ли мотив достижения успехов данного студента по своей силе конкурирующий с ним мотив избегания неудач?

3. Успехи в каких видах деятельности больше всего интересуют студента?

4. Ради каких целей студент стремится к достижению успехов именно в этих видах деятельности?

⁵⁶ Здесь в качестве примера приведены способы практической психодиагностики только этих мотивов социального поведения, хотя при необходимости можно аналогичным образом представить и способы проведения психодиагностики других мотивов социального поведения как будущих учителей, так и учащихся.

5. Связывает ли студент достижение успехов в этих видах деятельности с совершенствованием своего профессионального мастерства?

6. Насколько развит у него мотив оказания помощи людям?

7. Считает ли он, что людям всегда нужно помогать?

8. Кому, когда и при каких условиях он готов оказывать помощь?

9. Ожидает ли он благодарности от людей, которым оказывает помощь?

10. Будет ли он оказывать помощь людям, если лично ему это будет невыгодно?

11. Какую пользу детям, по мнению студента, может принести уверенный в себе учитель?

12. Считает ли студент, что ему самому надо быть уверенным в себе человеком?

13. Какова сила мотива уверенности в себе у данного студента?

14. Когда и в каких ситуациях он чувствует себя более или менее уверенно?

15. Что студент собирается предпринять, для того чтобы стать уверенным в себе человеком?

Оценивая учебную мотивацию детей младшего школьного возраста, в первую очередь необходимо получить от самого ребенка ответы на следующие вопросы:

1. Хочется ли тебе учиться в школе?

2. Что тебе дает учение в школе?

3. Готов ли ты тратить больше времени на учение и подготовку к занятиям в школе?

4. Что интересного ты узнаешь, что полезного получаешь в результате обучения в школе?

5. Нужно ли учиться хорошо и, если нужно, то почему?

Мотивацию социального поведения детей можно оценивать таким же способом, как и мотивацию социального поведения будущих учителей начальных классов, соответствующим образом применительно к детям переформулируя вопросы, касающиеся разных мотивов социального поведения, или модифицируя сами психодиагностические методики.

Ответы на представленные выше вопросы можно получить, пользуясь разными методами, применяемыми в современной психологии: наблюдением, опросами, проективными методиками.

ми, экспериментом и другими. Мотивы социального поведения детей, как и мотивы их учения, можно оценивать при помощи известных психодиагностических методик, опубликованных в научной методической литературе. Для младшего школьного возраста больше всего подходят, на наш взгляд, не опросные, а проективные методики, поскольку использование методик опросного, самооценочного типа предполагает достаточно высокий уровень развития самосознания ребенка, аналитико-синтетической и рефлексивной деятельности, большой, хорошо осознаваемый, проанализированный самим человеком жизненный опыт. Ни того, ни другого, ни третьего у младших школьников, разумеется, еще нет.

Наблюдение как метод психодиагностики в большинстве случаев, за исключением тщательно продуманного и умело проведенного стандартизированного его варианта, недостаточно валидно и, как правило, не вполне надежно. Психодиагностический эксперимент, организуемый и проводимый с детьми, лишен этих недостатков, но требует длительной и тщательной подготовки. Психодиагностические эксперименты, кроме того, как правило, малопродуктивны. Ими не рекомендуется пользоваться в тех случаях, когда необходимо проводить психодиагностическое обследование многих сотен детей и взрослых людей по большому количеству параметров.

В связи со сказанным в психодиагностической части исследования мы ограничились использованием трех типов психодиагностических методик: наблюдением, опросными и проективными методиками. Наблюдение позволяет получать нужную информацию в любой момент времени без специальной предварительной подготовки. Вопросники наиболее просты в плане их практического использования, а также удобны для проведения количественной обработки получаемых с их помощью данных, если предполагаются оценочные ответы в баллах на задаваемые вопросы. Наблюдение и вопросники, однако, не всегда валидны и надежны, поэтому их использование целесообразно сочетать с применением других более валидных методов. В качестве таковых могут выступить проективные методики. Они сравнительно легко адаптируются к возрастным особенностям детей. Такие методики, кроме того, можно сделать не словесными, а рисуночными или практическими, то есть оценивать интересующие психолога

свойства ребенка по его рисункам или по практическим действиям в той или иной ситуации. Среди рисуночных методик, предназначенных для оценивания, например, силы мотива достижения успехов детей, имеется оригинальная методика, разработанная группой американских авторов во главе с Д. Макклеландом еще в шестидесятые годы XX века⁵⁷. Ею мы и воспользуемся в экспериментальной части настоящего исследования для проведения психодиагностики соответствующего мотива социального поведения у младших школьников.

Ряд специальных методик, предназначенных для количественной оценки различных мотивов социального поведения детей младшего школьного возраста, был предложен И. Р. Алтуниной⁵⁸. Она же обратила внимание на то, что, оценивая тот или иной вид социальной мотивации детей разного возраста, необходимо принимать в расчет не только силу самого мотива, но и ряд других факторов, которые вносят вклад в соответствующую мотивацию как процесс, в том числе ценность цели, связанной с данным видом мотивации, вероятность ее достижения, оценку своих способностей и возможностей как достаточных или недостаточных для достижения соответствующей цели и ряд других.

В ходе оценивания мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала студента как будущего учителя начальных классов в расчет должны приниматься только те свойства и способности, которые по определению входят в состав узко понимаемого психолого-педагогического потенциала. Поскольку в структуре психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов содержатся мотивы, которые в данный момент времени у студента отсутствуют, но могут быть сформированы в ближайшей перспективе, то для их определения мы воспользуемся следующей дополнительной методической процедурой.

⁵⁷ См. описание данной методики в книге: Немов, Р. С. Психология : в 3 кн. / Р. С. Немов. – Кн. 3. – М., Владос, 2005.

⁵⁸ См.: Алтунина, И. Р. Структура и развитие мотивов и мотивации социального поведения : дис. ... д-ра психол. наук / И. Р. Алтунина. – М., 2006.

1. Вначале будет определена и описана мотивационная составляющая профессиограммы учителя начальных классов, в которую включаются мотивы, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Достаточно полное представление о таких мотивах можно получить, воспользовавшись опубликованными в научной литературе данными о личности и деятельности учителя начальных классов.

2. Затем у каждого участника эксперимента оцениваются мотивы, включенные в профессиограмму учителя начальных классов (в нашем исследовании – это мотивы учения и социального поведения), которые в данный момент отсутствуют, но могут быть сформированы (развиты) во время обучения студента как будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе. Так проводится психодиагностика той составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, которая характеризует необходимые для его профессиональной деятельности, но отсутствующие в данный момент времени мотивы учебной и социальной деятельности⁵⁹.

Те мотивы, которые имеются и полностью проявляются в учебной и воспитательной работе, но сами еще недостаточно развиты (требуют дальнейшего развития), определяются по-другому. За основу их психодиагностики взяты, с одной стороны, наблюдения за психолого-педагогической деятельностью студента – будущего учителя начальных классов – во время практики; с другой стороны – результаты психологического тестирования уровня развития соответствующих мотивов у него. Если наблюдения показывают, что студент с успехом реализует имеющиеся у него мотивы учебной деятельности и социального поведения в педагогической и психологической работе с детьми, то эти наблюдения, сопоставленные с низкими результатами психологического тестирования, могут свидетельствовать о том, что соответствующие мотивы у студента как будущего учителя начальных классов еще недостаточно развиты. Такие мотивы включаются в состав

⁵⁹ Фактически речь идет не об оценке, а о выявлении таких мотивов, поскольку по причине их отсутствия точно оценить силу этих мотивов практически невозможно.

его психолого-педагогического потенциала. Совокупность мотивов, выявленных и оцененных подобным образом, представляет вторую часть мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала соответствующего студента.

Третья часть мотивации, связанной с психолого-педагогическим потенциалом студента как будущего учителя начальных классов, включающая в себя развитые мотивы, которые полезны для успешной психолого-педагогической деятельности, но не проявляются или не полностью проявляются в настоящее время, определяется с помощью следующей методической процедуры. Вначале с опорой на профессиограмму учителя начальных классов и наблюдения за практической педагогической и психологической деятельностью студента во время педагогической практики устанавливаются те мотивы, которые, согласно профессиограмме, у него уже имеются, но в реальной педагогической и психологической работе с детьми не проявляются. Затем проводится психологическое тестирование данного студента с целью оценки уровня развития у него соответствующих мотивов. Если в результате тестирования обнаруживается, что данные мотивы являются у него высокоразвитыми, то они включаются в третью мотивационную составляющую его психолого-педагогического потенциала (речь в данном случае идет о мотивах, которые у студента как личности достаточно хорошо развиты, но по тем или иным причинам в практической педагогической и психологической работе с детьми не проявляются).

Далее проводится еще одна специально разработанная нами методическая процедура, ориентированная на определение свойств и способностей, входящих в состав психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов⁶⁰. Эта

⁶⁰ Она является одной и той же для определения всех мотивационных и интеллектуальных свойств, которые входят в состав психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. Поэтому эта процедура описывается в общем виде здесь до представления конкретных методик, предназначенных для выявления и оценивания интеллектуальных составляющих психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

процедура заключается в следующем. Специально подобранная группа экспертов, которые хорошо знают студентов по совместной работе с ними (по педагогической практике, учебным занятиям в вузе, другим видам совместной деятельности, например, преподаватели, организаторы воспитательной работы среди студентов, кураторы педагогической практики, ее руководители со стороны школ и других учебных заведений, где студенты проходят практику, и т. д.), оценивает каждого студента как будущего учителя начальных классов, руководствуясь инструкцией следующего содержания: «В ходе недавно проведенной психодиагностики у данного студента как будущего учителя были обнаружены и соответствующим образом оценены следующие психологические свойства и способности... (далее эти свойства и способности, мотивационные и интеллектуальные, перечисляются). Мы просим вас теперь разделить эти свойства на следующие три группы:

- те, которые уже имеются и хорошо развиты у данного студента, но не проявляются или не полностью проявляются в его работе с детьми;
- те, которые у данного студента имеются, хорошо проявляются в его работе с детьми, но сами по себе еще слабо развиты и требуют дальнейшего развития;
- те, которые у данного студента пока что отсутствуют, но необходимы ему как будущему учителю начальных классов».

Каждый из экспертов решает поставленную перед ним задачу самостоятельно, независимо от остальных, и затем индивидуальные экспертные оценки объединяются, усредняются и на их основе делаются выводы, касающиеся психолого-педагогического потенциала данного студента как будущего учителя начальных классов. Таким образом, для каждого студента индивидуально определяются психологические и педагогические свойства и способности, входящие в состав его психолого-педагогического потенциала.

В ходе использования соответствующей методической процедуры нами был принят за основу следующий критерий наличия или отсутствия у студента того или иного психолого-педагогического свойства (способности) и оценки степени его реализации в практической работе с детьми. То или иное свойство или способность считается определенным и отнесенным к одной из трех обозначенных выше групп свойств и способностей, входящих в состав психолого-педагогического потенциала данного студен-

та, если оно названо большинством экспертов, участвовавших в проводимом исследовании (как минимум, два эксперта из трех).

Для проведения психодиагностики мотивации учения и социального поведения детей с целью выявления того, как в процессе их обучения и воспитания реализуется психолого-педагогический потенциал студента как будущего учителя начальных классов, строгого соблюдения описанных выше психодиагностических процедур не требовалось, так как у детей оценивался не психолого-педагогический потенциал как таковой, а только успешность реализации психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов в практике обучения и воспитания этих детей. Тем не менее и в данном случае для того, чтобы выделить и оценить именно то, что зависит от уровня развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя, необходимо было следовать определенным правилам. Основные из этих правил, использованных в психодиагностической части настоящего исследования, были следующими.

1. В соответствии со свойствами, которые вошли в состав узко понимаемого психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, подбирались подлежащие оцениванию индивидуальные психологические качества детей – те, которые непосредственно зависят от тех свойств и способностей, которые входят в состав психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. Речь, в частности, идет о мотивах учения, социального поведения и интеллектуальных способностях детей, аналогичных тем, которые исследовались в составе психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей.

2. Для отобранных таким образом психологических свойств и способностей детей подбирались соответствующие их возрасту психодиагностические методики.

3. Выделенные свойства и способности детей оценивались с помощью отобранных психодиагностических методик до и после проведения формирующего эксперимента, и далее полученные показатели сравнивались между собой при помощи соответствующих статистик (математико-статистических процедур).

Если в результате сравнения данных, полученных до и после проведения эксперимента, обнаруживалось, что в ходе его реализации статистически достоверно (значимо) изменились мотивы

учения и социального поведения детей, то из этого факта делался вывод о том, что психолого-педагогический потенциал студента как будущего учителя начальных классов в этой его части не только сформировался, но и успешно реализовался в практической работе с детьми соответствующего возраста.

3.5. Выявление интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов

Интеллектуальная составляющая психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов определялась и оценивалась иначе, чем мотивационная составляющая. Кроме того, процедура ее оценки была проще, чем процедура оценивания мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Это объясняется тем, что интеллект (мышление) глубже и разносторонне изучен в общей психологии, чем мотивация. Кроме того, для оценки интеллекта создано большое количество разнообразных, валидных и надежных психологических тестов и частных методик, чем для изучения и оценивания мотивации.

В соответствии с выделенными и описанными выше интеллектуальными составляющими узко понимаемого психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов и аналогичными компонентами интеллекта (мышления) детей мы воспользовались следующими частными методиками оценки уровня интеллектуального развития студентов как будущих учителей начальных классов и учащихся младших классов. Для оценки уровня развития общего интеллектуального развития были использованы стандартные тесты интеллекта, которые позволяют получать точные количественные показатели – коэффициенты интеллектуального развития, отражающие уровень умственного развития изучаемого человека. Одним из лучших таких тестов интеллекта считается тест интеллекта Г. Айзенка, включающий в себя восемь подшкал. Для адекватной оценки общего уровня интеллектуального развития человека с помощью данного теста

достаточно воспользоваться всего двумя его подшкалами, относящимися к характеристике общего интеллекта. Если у будущего учителя начальных классов имеются резервы интеллектуального развития, то есть интеллектуальный потенциал развития действительно существует, то характеризующие его коэффициенты интеллекта со временем должны будут увеличиваться и по ним, соответственно, можно будет судить о процессе формирования и развития общей интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала студента как будущего учителя начальных классов.

Совершенствование специального интеллекта, связанного с решением разнообразных педагогических и психологических задач, можно установить по успешности решения студентом как будущим учителем начальных классов специальных педагогических задач, связанных с обучением и воспитанием детей соответствующего возраста. Лучше всего для этой цели подходят задачи, касающиеся преподавания математики в младших классах школы, поскольку она представляет собой «интеллектуально емкий» учебный предмет, требующий от учителя хорошо развитых умственных способностей. В экспериментальном исследовании, проведенном нами, использовались следующие задачи, предлагаемые студентам как будущим учителям начальных классов (задачи по содержанию и методике преподавания математики в начальной школе).

Задача 1. Утверждают, что темы, связанные с изучением свойств арифметических действий: «Правило вычитания числа из суммы», «Правило вычитания суммы из числа», «Правило прибавления числа к сумме», «Правило прибавления суммы к числу», скучные и неинтересные детям. Докажите, что это не так. Составьте сценарий интересного, увлекательного урока на эту тему, опишите его методику.

Задача 2. Подберите из учебников математики задания, которые содержат в себе разные варианты решений, не имеют решений или требуют уточнений. Поясните, с какой целью можно использовать такие задания.

Задача 3. Дана следующая совокупность задач:

- а) найти значение суммы $a + 27$, если $a = 19, 13, 17, 5, 23$; расположить значения сумм в порядке их убывания;
- б) придумать число, которое при делении на 7 дает остаток 5.

Продолжите ряд задач данного типа, подобрав задачи с другими числовыми значениями и иным предметным содержанием; задачи с другим предметным содержанием, представленным в обобщенном виде. Проанализируйте свою мыслительную деятельность при выполнении этого задания и составьте модель предполагаемой мыслительной деятельности учащихся.

Задача 4. Выделите различные цели обобщения и расскажите о том, как их следует раскрывать на уроке.

Задача 5. Определите, какой мыслительный прием желательно использовать при решении следующей задачи:

Продолжите ряды чисел: 2, 4, 6, 8...; 1, 5, 9, 13... Постройте модель мыслительной деятельности учащихся при решении данной задачи.

Задача 6. Имитируйте мотивационный этап развития у учащихся операций абстрагирования, обобщения на примере изучения алгебраических понятий (числовое выражение, уравнение, равенство, неравенство и т. д.). Имеется в виду методика повышения интереса детей к решению данной учебной задачи.

Задача 7. Составьте для учащихся письменную работу, позволяющую определить достигнутый уровень развития у них умений обобщать, классифицировать, выполнять индуктивные и дедуктивные умозаключения.

Задача 8. Проанализируйте один из разделов (вариант – одну из тем) школьного курса математики с точки зрения его возможностей в плане развития у учащихся начальных классов умений абстрагировать и обобщать.

Задача 9. Представьте, что к вам обратились два учителя начальной школы с просьбой разобраться в следующей ситуации. Они на уроке решали с учениками следующую задачу: *«Молоко разлито в трехлитровые банки. Сколько литров молока в семи таких банках?»*

Учитель А: Я объясняю ученикам, что количество литров молока в банке мы должны умножить на количество банок и получим требуемый результат.

Учитель Б: А я говорю ученикам, что от перестановки мест множителей произведение не изменится, поэтому можно писать 3×7 или 7×3 . Главное, чтобы они правильно записали нужный ответ.

Какое ваше мнение на этот счет? Что бы вы ответили (посоветовали) коллегам?

Задача 10. Конкретизируйте возможность использования следующих методических приемов: а) фронтальная беседа; б) наглядная интерпретация; в) рассмотрение текста с недостающими и лишними данными; г) изменение одного из данных задачи; д) сравнение – на примере задачи: *«В корзине было 10 морковок. 3 морковки отдали кроликам. Сколько морковок осталось в корзине?»*

Задача 11. Какую работу целесообразно проводить для предупреждения ошибок при решении следующих задач: *«Из стопки тетрадей дежурный взял сначала 10 тетрадей, а потом еще 6 тетрадей. Сколько всего тетрадей взял дежурный?»*. *«В одной бочке осталось 10 литров керосина, а в другой 7 литров. Сколько литров керосина осталось в двух бочках?»*

Задача 12. Рассмотрите задачу: *«Утром ушли в море 20 маленьких и 8 больших рыбацких лодок. 6 лодок вернулись. Сколько лодок с рыбаками должно еще вернуться?»* Сколькими способами можно решить данную задачу? Обоснуйте свой ответ. Измените в условиях задачи одно из данных так, чтобы она решалась одним и двумя способами.

По скорости и качеству решения этих и других подобных задач студентами делались выводы об уровне развития у них специального математического мышления, необходимого учителю начальных классов. Это делалось в свете предположения о том, что перспективы формирования и развития такого мышления у будущих учителей начальных классов входят в состав психолого-педагогического потенциала.

Сложнее, чем общий уровень интеллектуального развития или уровень развития специального математического мышления, было определить и оценить у будущих учителей начальных классов степень развития теоретического мышления. Данную проблему мы решали, ставя перед студентом психолого-педагогические задачи, требующие использования подобного мышления. Эти задачи увязывались с изучаемыми студентами учебными дисциплинами по педагогике и психологии и представлялись им в форме контрольных работ. К примеру, в процессе изучения курсов общей и возрастной психологии студентам предлагалось решить следующие задачи.

1. Дать определение новому научному психологическому понятию, которое было введено на занятиях без его точного или однозначного определения.

2. Сравнить между собой какие-либо психологические явления, выяснив общее и различное между ними.

3. Доказать путем умственных рассуждений правильность какой-либо идеи.

4. Предложить новое теоретическое объяснение каким-либо психологическим явлениям.

5. Подвергнуть критическому анализу определенную научную психологическую теорию, представив и обосновав ее достоинства и недостатки.

При изучении студентами курсов педагогических дисциплин им предлагались, например, следующие теоретические педагогические задачи:

1) дать точные определения ряду новых педагогических понятий;

2) предложить теоретическое обоснование факторам, влияющим на содержание обучения и воспитания в современной начальной школе;

3) подготовить творческий этюд-интервью с авторами отечественных и зарубежных педагогических концепций и теорий воспитания;

4) продумать аргументы в защиту теоретической концепции, которую они представляют;

5) разработать новую классификацию методов обучения (воспитания), дать ей соответствующее теоретическое обоснование;

6) проанализировать собственное развитие как педагога, дать процессу развития развернутую социально-педагогическую характеристику;

7) определить свой педагогический потенциал, наметить перспективы его развития.

Оценка интеллектуальной составляющей, входящей в структуру психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов и связанной с его практическим мышлением, производилась следующим образом. Студентам предлагалась серия практических психологических и педагогических задач, по решениям которых делался вывод об уровне развития у студента практического мышления.

Среди психологических задач практического плана, связанных с обучением и воспитанием детей младшего школьного воз-

раста, студентам как будущим учителям начальных классов были предложены следующие задачи:

1) оценить индивидуальные психологические особенности нескольких учеников, например, их способности, темперамент, черты характера и т. п.;

2) определить причины отставания учащихся в учебе (это касалось тех детей, которые не справлялись с учебной программой);

3) оказать практическую психологическую помощь ученикам в решении проблем, с которыми они столкнулись;

4) предложить родителям ребенка рекомендации психологического характера относительно того, как им следует общаться с ребенком с учетом его индивидуальных особенностей, как повысить его интерес к учебе в школе, как стимулировать ребенка к своевременному и качественному выполнению домашних заданий;

5) оказать практическую психологическую помощь детям в решении возникших у них внутренних или межличностных конфликтов (в классе специально отбирались такие нуждающиеся в помощи дети).

Аналогичные практические педагогические задачи, предназначенные для оценивания интеллектуального компонента психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, были, например, следующими:

1) провести диагностику и оценку воспитательного потенциала семьи того или иного школьника;

2) разработать вместе с родителями или родственниками ребенка подходящую форму педагогического взаимодействия семьи и школы;

3) раскрыть и описать технологический цикл педагогической работы классного руководителя;

4) изучить с педагогической точки зрения проведенный в школе урок, оценить его воспитательные возможности;

5) составить и обосновать план воспитательной работы по нравственному развитию детей;

6) провести педагогическую консультацию для родителей на одну из следующих тем (конкретную тему для себя выбирал сам студент. Если он затруднялся это сделать, то ему помогал преподаватель, участвующий в проведении экспериментального исследования):

– «Какова роль отца в воспитании детей в современной семье?»;

- «Что представляют собой особенности воспитания и обучения мальчиков и девочек?»;
- «В чем заключается специфика воспитания “трудного”, или “неуправляемого”, ребенка?»;
- «На чем с педагогической точки зрения должны основываться поощрения и наказания детей?»;
- «Какова педагогическая специфика работы с одаренными детьми?».

Психодиагностика и оценка уровня развития творческих способностей будущего учителя начальных классов (они также рассматривались как часть его психолого-педагогического потенциала, относящаяся к двум его составляющим: индивидуальным особенностям, которые слабо развиты в настоящее время, или к тем особенностям, которые не проявляются или не полностью проявляются в работе с детьми) производилась в процессе решения студентами следующих типичных психологических и педагогических задач, требующих применения творческого мышления.

1. Психологические задачи:

- а) самостоятельно разработать и с психологической точки зрения обосновать новую методику (приемы, средства) преподавания того или иного учебного предмета (его раздела, темы и т. п. – на выбор самого студента), рассчитанную не только на усвоение учащимися знаний в требуемом объеме и нужном качестве, но также и на их общее психологическое развитие;
- б) придумать и обосновать с психологической точки зрения новую форму организации и проведения учебных занятий с учащимися;
- в) предложить новые средства привлечения внимания учащихся к содержанию учебных занятий, рассчитанные на повышение их интереса к учебному материалу и удержание внимания на нем в течение длительного времени, достаточного для его глубокого понимания и освоения;
- г) решить вопрос о том, как наилучшим образом соединить на уроках учебные и воспитательные задачи, то есть задачи, рассчитанные на формирование когнитивной сферы и развитие учащихся как личностей. Предложить психологическое обоснование найденному решению;
- д) разработать авторскую методику проведения психодиагностики какого-либо психологического свойства, обосновать ее.

2. Педагогические задачи:

- а) предложить новую классификацию уроков, рассчитанную на активное вовлечение детей в познавательно-исследовательскую деятельность;
 - б) педагогически правильно, с соответствующим научным обоснованием решить вопрос о выборе того или иного конкретного учебно-методического комплекта;
 - в) отобрать для детей такие источники информации, которые при данном составе учащихся класса могут обеспечить наиболее глубокое освоение детьми учебного материала;
 - г) придумать новое содержание урока по математике; отобрать из учебника и тетрадей необходимый для этого материал; определить, какие упражнения и в какой последовательности целесообразнее выполнять, исходя из особенностей класса, скорости работы детей и их общей математической подготовки;
 - д) разработать новую систему заданий, позволяющих проводить текущий и итоговый контроль усвоения знаний учащимися, оценивать результаты обучения детей математике в начальной школе.
- Все сформулированные выше идеи, касающиеся путей, способов и средств диагностики психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, в экспериментальной части проведенного исследования были наполнены конкретным содержанием и превращены в рабочие психодиагностические методики. Они подробно описаны в следующей, четвертой, главе.

ГЛАВА IV

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В соответствии с тремя выделенными в предложенной модели и описанными в предыдущих главах основными составляющими психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов – социально-психологической, когнитивной и инструментальной – мы разработали три подпрограммы, рассчитанные, соответственно, на формирование и развитие этих составляющих психолого-педагогического потенциала. Они представлены и описаны в трех следующих параграфах настоящей главы.

4.1. Формирование социально-психологической составляющей (мотивов и мотивации социального поведения и учения) будущих учителей начальных классов

Основные пути и средства формирования социально-психологической (мотивационной) составляющей психолого-педаго-

гического потенциала будущих учителей начальных классов, на базе которых разработана конкретная программа организации и проведения экспериментальной части исследования, представляются следующими.

1. Ознакомление студентов с основами современной психологии мотивации. Для этого использованы лекционные и семинарские занятия по соответствующим темам и проблемам, включаемым в курс общей психологии.

2. Освоение студентами практических методов психодиагностики мотивации социального поведения с расчетом на то, чтобы они имели не только представление о том, какими возможностями обладает современная психология мотивации в плане изучения и оценки различных мотивов и видов мотивации, но и владели умениями и навыками их практического использования и при необходимости могли ими воспользоваться.

3. Знание законов, путей и средств формирования и развития мотивов и мотивации социального поведения. Для этого были проведены практические занятия со студентами в вузе в рамках изучения психологических дисциплин.

4. Организация учебных занятий студентов в вузе по различным предметам таким образом, чтобы в ходе занятий у них формировались и развивались мотивы и мотивация учения, мотивы и мотивация социального поведения.

5. Обучение студентов методам ведения практической учебно-воспитательной работы с младшими школьниками, направленной на формирование и развитие у них мотивов и мотивации учения и социального поведения. Это делалось преподавателями, участвовавшими в эксперименте и руководившими педагогической практикой студентов.

Программа учебно-воспитательной работы со студентами – будущими учителями, основанная на этих положениях (практически реализующая данные направления психолого-педагогической работы с ними в психолого-педагогическом эксперименте), была рассчитана на пять лет, с I по V курс, обучения в педагогическом вузе и включала в себя следующие моменты.

1. Чтение студентам специального семестрового лекционного

спецкурса под названием «Психолого-педагогический потенциал учителя»⁶¹.

Этот спецкурс читался студентам перед их выходом на первую педагогическую практику, до начала изучения основных педагогических и психологических дисциплин, включенных в учебный план и преподаваемых в высшем педагогическом учебном заведении для будущих учителей начальных классов.

2. Изучение и оценка студентами своего психолого-педагогического потенциала, его мотивационной и интеллектуальной составляющих.

Исследование и оценивание студентами собственного психолого-педагогического потенциала проводились во время практических занятий и полученные результаты далее обсуждались на семинарских занятиях, сопровождавших чтение курса «Психолого-педагогический потенциал учителя».

3. Определение путей формирования и развития психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов.

Эта задача решалась преподавателями совместно со студентами, и ее решение, в свою очередь, опиралось на теоретические положения, представленные в трех первых главах монографии, где было введено развернутое определение психолого-педагогического потенциала учителя, рассмотрены его структура и основные составляющие.

4. Формирование мотивационного компонента психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов.

Эта задача решалась автором данного исследования вместе с преподавателями основных вузовских дисциплин, в частности – педагогики, а также с руководителями педагогической практики и студентами, выходящими на практику. Им давались подробные разъяснения относительно того, как развивать и использовать выявленный психолого-педагогический потенциал в практике учебно-воспитательной работы с детьми.

⁶¹ Программа лекций, входящих в состав данного спецкурса, представлена в приложении.

5. Оценка результатов формирующего эксперимента.

Такая оценка производилась на старших курсах вуза после завершения программы формирования психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов и всех видов практики. Считалось, что формирующий эксперимент в этой его части прошел успешно, если в итоге его осуществления констатировалось развитие социально-мотивационных составляющих психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов. Для этого до начала и после завершения формирующего эксперимента сравнивалась величина мотивов социального поведения студентов, включая мотив достижения успехов, мотив оказания помощи людям, мотив аффилиации и мотив уверенности в себе.

Пути и средства развития мотивов и мотивации социального поведения детей, использованные в формирующей части эксперимента, явились следующими:

1. Развитие позитивных мотивов социального поведения

Этого у студентов как будущих учителей начальных классов мы добивались, используя в работе с детьми известные законы формирования и развития соответствующих мотивов. Данные законы являются разными для различных мотивов социального поведения. Применительно к интересующим нас мотивам социального поведения – достижения успехов, аффилиации, оказания помощи людям и уверенности в себе – они представляются следующими:

для мотива достижения успехов:

– нормализация самооценки и уровня притязаний. Это делалось за счет предоставления детям возможности оценивать себя и других детей, сравнивать получаемые оценки; сопоставлять самовосприятие с восприятием себя со стороны окружающих детей; сравнивать свои реальные успехи с ожидаемыми; сравнивать свои успехи в различных видах деятельности с успехами других детей в этих же видах деятельности. Соответствующие приемы использовались во время прохождения студентами практики в процессе проведения ими учебно-воспитательной работы с детьми;

– оптимизация (нормализация) уровня тревожности. Речь в данном случае шла о том, чтобы научить ребенка разумно подходить к решению возникающих перед ним задач, уметь успокаиваться, настраиваться, оценивать создавшуюся ситуацию и

только после этого приступать к решению задачи. Для этого детей учили, прежде чем приступать к решению задачи, ставить и находить ответы на следующие вопросы: «Что случится, если я с этой задачей не справлюсь?»; «От чего зависит решение мною данной задачи?»; «В какой степени это решение зависит лично от меня?»; «Каковы условия решения данной задачи?»; «Что представляет собой искомое решение данной задачи (что надо найти или открыть в результате ее решения)?». Предполагалось, что в поисках ответов на все эти вопросы ребенок выработает у себя привычку к внимательному и разумному подходу к решению задач, а также способность к психологической саморегуляции (в пределах, доступных детям соответствующего возраста);

– убеждение детей в том, что их успехи определяются не случайным стечением обстоятельств, а их собственными стараниями и прилагаемыми ими усилиями. Это делалось следующим образом. Всякий раз после того, как ребенок успешно справлялся с решением задачи, его просили дать ответы на следующие вопросы: «Было ли у тебя сильное желание решить данную задачу?»; «Как ты думаешь, найденное тобой решение больше зависело от прилагаемых тобой усилий или от каких-либо других не зависящих от тебя причин?».

Если ребенок не справлялся с поставленной перед ним задачей, то ему предлагалось ответить на другие вопросы: «Как ты считаешь, почему ты не справился с данной задачей?»; «Старался ли ты решить данную задачу?»; «Как ты думаешь, смог бы ты решить данную задачу, если бы очень постарался?». Получая от ребенка ответы на эти вопросы, студент-практикант старался убедить его в том, что его успехи больше зависят от прилагаемых им усилий, чем от случайного стечения обстоятельств;

– приобретение опыта решения разнообразных, достаточно сложных задач. В ходе эксперимента эта цель достигалась через преподавание детям математики. Данный предмет как средство приобретения опыта решения сложных задач был выбран не случайно. Во-первых, будущие учителя начальных классов в вузах в обязательном порядке готовятся и как будущие преподаватели математики в начальной школе. Во-вторых, математика является одним из самых сложных для освоения учебных предметов. В-третьих, математические задачи таковы, что они позволяют точно варьировать степень их сложности;

– преобладание успехов над неудачами. Изменяя степень сложности решаемых детьми задач, оказывая им необходимую помощь в поиске нужных решений, мы тем самым имели возможность практически управлять их успехами и неудачами. Соответственно, управление всем этим сознательно строилось таким образом, чтобы в деятельности детей, связанной с решением сложных задач, успехи преобладали над неудачами. Их соотношение было примерно таким: не менее 75 % успехов и не более 25 % неудач. При этом, однако, количество неудач в общей доле итогов также должно было быть не меньше 10 %, чтобы ребенок привыкал не только достигать успехов, но и преодолевать неудачи. Такое соотношение успехов и неудач вытекает из экспериментальных данных, полученных в ходе исследований мотивации достижения успехов и избегания неудач, проведенных, например, Д. Макклеландом, Х. Хекхаузенем и другими;

– систематическое получение поощрений за успехи с одновременным сведением к минимуму возможных наказаний за неудачи. В данном случае речь шла о том, чтобы отмечать каждый успех ребенка и непременно поддерживать его, особенно тогда, когда сам ребенок старался, прилагал усилия для достижения успеха. Если же успех оказывался случайным или зависел не от самого ребенка, а от сложившихся обстоятельств; если успех объяснялся легкостью решаемой задачи, а не приложенными усилиями, то такой успех или не поощрялся, или же поощрялся в меньшей степени, чем успех в решении сложных задач, сопровождавшийся старанием и приложением усилий со стороны ребенка. Что касается неудач, то за них дети в любом случае не наказывались, поскольку, согласно данным уже проведенных экспериментальных исследований на тему формирования и развития мотивации достижения успехов, наказания за неудачи способствуют развитию у детей потребности избегания неудач, которая, в свою очередь, конкурирует с потребностью достижения успехов и препятствует ее развитию;

для мотива уверенности в себе соблюдались условия, перечисленные выше применительно к мотивации достижения успехов плюс следующие:

– привычка, прежде чем действовать, тщательно продумывать и планировать свое предстоящее поведение. Такая привычка вырабатывалась у детей на уроках математики следующим

образом. Учитель предлагал детям решить какую-либо задачу, но советовал не сразу приступать к ее решению, а сначала все тщательно взвесить и продумать, в частности, найти и сформулировать ответы на следующие вопросы: «Каким должно быть искомое решение данной задачи?»; «Каким образом его можно найти, опираясь на заданные условия?»; «Как преобразовать эти условия, чтобы из них очевидным образом вытекало искомое решение задачи?»; «Сколько существует разных вариантов решения данной задачи?». После нахождения ответов на все эти вопросы ученик должен был составить план своих действий и, прежде чем приступить к его реализации, проговорить его с начала и до конца;

– представление возможных последствий предпринимаемых действий, предварительная психологическая подготовка к ним. В процессе решения математических задач детям предлагалось не только решать задачи разными способами, но и сравнить эти решения между собой с точки зрения их качества, то есть указывать, какое из них самое лучшее, и объяснять почему. Кроме того, воспитывая детей, будущий учитель начальных классов учил их продумывать свои действия, прежде всего те, которые в общении с другими детьми направлены на установление определенных взаимоотношений с ними. Учитель советовал детям всякий раз, когда они собирались что-либо делать, заранее подумать над тем, каким образом их действия скажутся на интересах других детей, и преследовать в совместной деятельности не только свои интересы, но и интересы других детей;

для мотива аффилиации:

– демонстрация того, что вместе с другими людьми, с их помощью и поддержкой можно добиться большего, чем действуя в одиночку. Это обеспечивалось за счет того, что учитель предлагал учащимся решать вместе наиболее сложные задачи, с которыми они в одиночку не могли успешно справиться. При этом внимание детей обращалось на то, что именно взаимодействие или совместные действия обеспечивают успех в решении задачи. Кроме того, беседуя с детьми, учитель приводил им примеры того, как люди, действуя совместно, добивались большего, чем в одиночку. Такие примеры брались из жизненного опыта, известного и близкого детям, в частности, из их собственного опыта общения и взаимодействия друг с другом;

– получение положительных эмоциональных подкреплений в процессе выполнения совместных действий со стороны других людей. Для достижения этой цели учитель стимулировал детей на оказание поддержки друг другу в совместной деятельности. Кроме того, он выделял и хвалил тех детей, которые активно стремились к взаимодействию друг с другом, поддерживали друг друга. Согласно инструкции учителя, ребенок должен был благодарить того, кто ему помогает;

– сведение к минимуму случаев отвергания детей окружающими их другими детьми и взрослыми людьми. Если вдруг обнаруживалось, что кто-либо из детей отказывался общаться или взаимодействовать с другими, отвергал их, особенно тогда, когда другие дети, напротив, стремились к общению и взаимодействию с ним, то учитель непременно обращал внимание на данный факт как нежелательный и осуждал подобные действия. Любой отказ от помощи, общения и взаимодействия с другими детьми не оставался незамеченным и сопровождался не только открытым неодобрением подобных действий, но и разъяснением ребенку того, почему так не следует поступать. Вместе с тем педагогами отмечались и поддерживались действия, направленные на расширение контактов ребенка с другими людьми, в частности, с теми детьми, которые отвергаются сверстниками;

для мотива коллективизма соблюдались или принимались в расчет все условия, перечисленные выше применительно к мотиву аффилиации, плюс следующие:

– развитие коммуникативной компетентности. Очевидно, что детей младшего школьного возраста нельзя еще называть коммуникативно компетентными. У них для этого нет ни достаточного жизненного опыта, ни соответствующего уровня развития, ни полностью сформированных коммуникативных умений и навыков. Учитель в отличие от самих детей мог рассматриваться как коммуникативно компетентный человек. Он, соответственно, должен был демонстрировать детям в процессе общения с ними образцы коммуникативно компетентного поведения и поддерживать тех детей, которые сами пытались вести себя компетентно в общении друг с другом;

– обучение тому, как оптимально взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях. Для обучения детей оптимальному взаимодействию студент как будущий учитель на-

чальных классов использовал разного рода игры, а также общие дела, в которых принимали участие все дети. Обращение к таким формам взаимодействия с целью выработки у детей соответствующих умений и навыков объяснялось тем, что в традиционно используемых в школе видах учебной деятельности, которая в большинстве случаев носит индивидуальный, а не коллективный характер, дети не имеют возможности активно взаимодействовать друг с другом. Учитель в данном случае вместе с детьми включался в совместные действия и своим примером показывал, как следует взаимодействовать с другими людьми;

– развитие у детей лидерских умений и навыков. Эта задача практически решалась за счет того, что учитель поручал разным детям в классе время от времени становиться организаторами совместной деятельности или лидерами в группе. Особое внимание обращалось на детей, которые не владели лидерскими умениями и навыками, и именно их учитель стремился чаще, чем других детей, выдвигать в лидеры. Кроме того, если какой-либо ребенок успешно справлялся со своими лидерскими обязанностями, то учитель обязательно поддерживал его и ставил в пример другим. Дети, которые плохо владели лидерскими умениями и навыками, имели, кроме того, образцы для подражания среди сверстников и могли формировать и развивать собственные лидерские качества;

– осознание отрицательных последствий проявления индивидуализма как для самого человека, так и для окружающих его людей. Если кто-либо из детей в классе демонстрировал эгоистические или индивидуалистические склонности, то учитель старался делать так, чтобы индивидуалистическое поведение имело для соответствующего ребенка отрицательные последствия. Достигалось это одним из следующих способов: создание условий, при которых индивидуалист уступает другим детям в достижении значимых для него целей, а коллективисты, наоборот, превосходят его; демонстративной поддержкой со стороны учителя и сверстников тех детей, которые своим поведением показывают образцы коллективизма; осуждения действий индивидуалистов с одновременным их стимулированием на коллективные действия и демонстрацией выгод, которые приносят им соответствующие действия (например, когда на уроках математики дети вместе решают какую-либо сложную задачу);

для мотива оказания помощи людям используются все условия, перечисленные выше применительно к мотивам аффилиации и коллективизма, плюс следующие:

– представление помощи другим людям, рассматриваемой как соблюдение обязательной для всех этической нормы. Обучая и воспитывая детей, учитель, прежде всего, убеждал их в том, что оказание помощи другим людям является обязательной культурной и социальной нормой совместной человеческой жизни. Учитель приводил детям примеры того, как, помогая друг другу, люди добивались целей, к которым они вместе стремились, но поодиночке достичь не могли, и показывал, что без получения помощи со стороны других людей или оказания помощи им любой человек не в состоянии нормально жить и удовлетворять свои потребности в современном обществе. Все это, вместе взятое, в конечном счете было рассчитано на то, чтобы дети научились воспринимать помощь друг другу в качестве обязательной и привычной культурной формы поведения;

– приобретение опыта принятия помощи со стороны других людей. Приобретение такого опыта обеспечивалось за счет того, что как на уроках, так и вне их учитель сознательно ставил детей в условия, при которых они должны были помогать друг другу. Так, например, на занятиях математикой, если кто-либо из детей раньше других справлялся с решением задачи, учитель предлагал ему помочь другому ребенку, у которого что-либо не получалось. То же самое делалось тогда, когда весь класс включался в совместную работу;

– получение благодарности со стороны людей, которым оказывается помощь. Если кому-либо в классе оказывалась помощь со стороны других детей, то учитель предлагал данному ребенку поблагодарить того, кто оказал ему помощь, и своими действиями показывал на практике, как это лучше сделать. В свою очередь, и сам учитель время от времени просил кого-либо из детей в чем-либо оказать ему помощь и обязательно благодарил данного ребенка за это.

2. Ослабление силы негативных мотивов социального поведения.

Этого мы добивались в ходе проводимого эксперимента за счет усиления позитивных мотивов социального поведения. Поскольку позитивные и негативные мотивы социального поведения антагонистичны, то усиление одних из них автоматически

приводит к ослаблению или блокированию проявления положительных им мотивов социального поведения. Кроме того, существуют собственные законы формирования негативных мотивов социального поведения, которые необходимо учитывать в практике работы с детьми для исключения возможности развития у них таких мотивов поведения.

Для отдельных интересующих нас негативных мотивов социального поведения эти законы представляются следующими:

для мотива избегания неудач:

- систематическое преобладание неудач над успехами в личном опыте;
- частые наказания за неудачи и сравнительно редкие поощрения за успехи;
- низкая самооценка и заниженный уровень притязаний;
- повышенная тревожность;

для мотива неуверенности в себе принимались во внимание условия, перечисленные выше применительно к мотиву избегания неудач, плюс следующие:

- наличие преобладающего жизненного опыта неудачника, его закрепление ответными действиями со стороны окружающих людей, которые данного человека привыкли считать неудачником и довольно часто напоминают ему об этом;
- сравнение человека с более удачливыми людьми с целью доказать ему, что он хуже этих людей;
- систематическая постановка перед человеком таких задач, с которыми он не справляется (терпит неудачу);
- часто повторяющиеся импульсивные и непродуманные действия, которые, как правило, приводят к неудачам;
- отсутствие понимания или удовлетворительного объяснения человеком своих успехов или неудач, доминирование представления о них как о случайных и непредсказуемых;

для мотива боязни (избегания) людей:

- негативный опыт общения с людьми, связанный с неприятными переживаниями, вызванными действиями соответствующих людей;
- отвержение данного человека окружающими людьми, нежелание общаться с ним;
- убежденность человека в наличии у него недостатков, желание скрыть эти недостатки от окружающих людей;
- неуверенность человека в себе;

для мотива индивидуализма:

- убежденность человека в том, что все люди по своей природе индивидуалисты;
- признание индивидуализма в качестве приемлемой морально-культурной нормы человеческих отношений;
- значительный опыт получения личных выгод от часто повторяющихся индивидуалистических действий;

для мотива отказа в помощи людям принимались в расчет условия, названные выше применительно к мотиву индивидуализма, плюс следующие:

- опыт получения частых отказов в оказании помощи, когда человек обращается к другим людям за помощью;
- отсутствие благодарности людей за оказываемую им помощь.

Таким образом, по отношению к отдельным видам мотивации социального поведения практические пути и средства ее развития у младших школьников представляются следующими:

для мотивации достижения успехов:

1) развитие такого мотива за счет соответствующих средств стимулирования успехов, поощрений за достигнутые успехи, получаемых со стороны значимых для ребенка окружающих людей: учителей, родителей и сверстников;

2) усиление потребности достижения успехов детей на основе развития у них системы соответствующих ценностей. Это предполагает воспитание детей в духе устойчивого стремления к достижению успехов. Развитием такой потребности у ребенка на практике могут заниматься взрослые люди, окружающие его, прежде всего, родители и учителя⁶²;

3) выработка у ребенка привычки, прежде чем действовать в той или иной социальной ситуации, внимательно изучать и оценивать ее, продумывать оптимальный способ поведения в ней, направленный на достижение цели, способной удовлетворить соответствующую потребность. Кроме того, ребенка необходимо учить воспринимать и правильно оценивать факторы, связанные с ситуацией, от которых зависит достижение поставленной цели;

⁶² Программа такой работы предлагается и обсуждается дальше.

4) для того чтобы выработать у ребенка привычку систематического приложения усилий в процессе решения сложных задач, с которыми он в своей жизни сталкивается, необходимо было внушить ему мысль о том, что многое зависит от него самого, а также приучить ребенка брать на себя ответственность за происходящее с ним и вокруг него, не возлагать эту ответственность на других людей или на обстоятельства;

5) создать условия, при которых ребенок, решая различные задачи и прилагая для этого должные усилия, добивается успехов. Такой результат достигался за счет использования соответствующей системы стимулирования собственных действий ребенка. Работа в этом направлении основывалась на следующих принципах:

- любой успех ребенка не должен оставаться без внимания со стороны значимых для него людей, в обязательном порядке должен отмечаться и поощряться;

- получаемое ребенком поощрение должно было зависеть не столько от достигнутого успеха, сколько от прилагаемых им усилий;

- общаясь с ребенком, желательно было специально подчеркивать, что успех им достигнут не случайно, а за счет имеющихся способностей;

- исключить наказания за неудачи, особенно в случаях, когда ребенок старался добиться успеха, но его постигла неудача;

для мотивации уверенного в себе поведения:

1) повышать самооценку ребенка до уровня, соответствующего способностям ребенка. Этого можно было добиться, действуя следующим образом:

- убеждать ребенка в том, что он по своим способностям не уступает другим детям;

- предлагать ребенку задания, с которыми он успешно справляется, поощрять его за достигнутые успехи;

- включать ребенка в соревнование с другими детьми, создавать для него условия, при которых он, соревнуясь с другими детьми, превосходит их и часто занимает высокие места;

2) нормализовать уровень притязаний ребенка с расчетом на то, чтобы он соответствовал его способностям и возможностям. Такого результата можно было практически добиться за счет:

- высокой оценки способностей самого ребенка и сравнения его достижений с достижениями других детей, при котором ребенок лично убеждается в том, что не уступает другим детям;

- обучения ребенка правильной оценке своих способностей и возможностей;

- предложения ребенку для решения сложных задач, в которых он, прилагая должные усилия со своей стороны, добивается успехов;

- сведения к минимуму случаев, при которых ребенок, решая задачи, терпит неудачи;

3) формировать уверенность ребенка в себе можно следующим образом:

- обеспечивать успехи в самостоятельном решении им разнообразных задач;

- объяснять и доказывать ребенку, что его успехи больше зависят от прилагаемых усилий, чем от складывающихся обстоятельств;

- убеждать ребенка в том, что при желании он может добиться успеха, и демонстрировать ему это на реальных примерах, взятых из собственной жизни;

4) обучить ребенка анализу возникающих в его жизни ситуаций, сформировать у него привычку составлять и продумывать план своих действий в сложившейся ситуации таким образом, чтобы максимизировать успехи и свести к минимуму неудачи. Этого, в свою очередь, можно было добиться за счет:

- убеждения ребенка в необходимости, прежде чем действовать, оценивать сложившуюся ситуацию и планировать в ней свои действия;

- указания ребенку на те аспекты ситуации, на которые он сам должен обращать внимание;

- научения ребенка правильно оценивать различные аспекты возникшей ситуации;

- приучения ребенка к тому, чтобы, добившись успеха или потерпев неудачу, он анализировал происходящее и делал соответствующие выводы на будущее;

для усиления мотивации аффилиации (стремления к людям, общению, установлению и сохранению с ними хороших взаимоотношений) в ходе проводимого эксперимента было сделано следующее:

1) формирование у ребенка младшего школьного возраста потребности общения с людьми. Этого мы добивались за счет положительных подкреплений, которые ребенок систематически получал в общении с другими детьми с их стороны, а также в

общении со взрослыми людьми (в данном случае – учителями). В число таких подкреплений входили следующие:

- демонстрация положительного отношения к ребенку со стороны окружающих людей;
- поощрение ребенка за его стремление к общению;
- повышение статуса ребенка среди окружающих людей, в частности, сверстников;

– предоставление ребенку права быть лидером, становиться руководителем или организатором какого-либо интересного дела;

2) развитие у детей коммуникативных умений и навыков обеспечивалось за счет:

- проведения с детьми специальных занятий, рассчитанных на выработку у них соответствующих умений и навыков;
- демонстрации детям того, как правильно обращаться и взаимодействовать с людьми;
- положительной оценки их собственных коммуникативных умений и навыков;

3) обучение ребенка умениям, связанным с лидерством и организацией совместной деятельности, происходило за счет:

- предложения ребенку роли лидера в группе (классе);
- демонстрации ребенку того, как следует себя вести, чтобы быть хорошим лидером-организатором совместной деятельности;
- поощрения детей за умелое исполнение им роли лидера как со стороны окружающих взрослых людей, так и со стороны сверстников;

для развития мотивации оказания помощи людям внимание детей акцентировалось на следующих моментах:

- формирование и развитие мотивации оказания помощи людям. Эта достаточно сложная психолого-педагогическая задача решалась за счет формирования у детей соответствующих норм этики человеческих взаимоотношений;

– моральное развитие рассматривалось не как результат каких-либо отдельных психолого-педагогических воздействий учителя на ребенка, а как итог длительного процесса его обучения и воспитания в прошлом и настоящем, как следствие постепенно накапливаемого опыта жизни. Предполагалось, что добиться значительных успехов в моральном развитии детей за ограниченное время проведения психолого-педагогического эксперимента практически невозможно. Такую задачу в опытной части прово-

димого исследования мы, соответственно, перед собой не ставили, а специальную методику общего морального развития детей не разрабатывали. Тем не менее мы исходили из того, что в ходе психолого-педагогической работы, организованной и проведенной в рамках психолого-педагогического эксперимента, дети будут успешно развиваться в моральном плане. Признаком продвижения детей в их моральном развитии могло служить, например, появление и укрепление мотива оказания помощи людям.

Сомнительной в какой-то степени является возможность успешного формирования и развития у ребенка за сравнительно короткий срок (время проведения эксперимента) чувства эмпатии, то есть способности сочувствовать и сопереживать другим людям. Некоторые ученые предполагают, что такая способность вообще относится к врожденным психологическим свойствам человека или к таким его свойствам, которые формируются и развиваются еще в младенчестве, окончательно складываясь не позднее чем в раннем возрасте. По их мнению, к младшему школьному возрасту подобная способность становится уже устойчивой и ее трудно сколько-нибудь существенно изменить, сформировать или развить.

Тем не менее мы допускали, что на стремление ребенка к сочувствию и сопереживанию другим людям, функционально связанному с наличием у него развитых мотивов аффилиации и оказания помощи людям, можно оказать воздействие в процессе проведения соответствующим образом продуманного психолого-педагогического эксперимента. Это, в частности, можно было сделать за счет следующего:

- демонстрации ребенку поведения, связанного с оказанием помощи другим людям, как образцового, нормативного и необходимого во многих жизненных ситуациях;
- поощрения ребенка за действия, направленные на сочувствие, сопереживание и оказание помощи другим людям;
- стимулирования эмпатического поведения ребенка, а также поведения, ориентированного на оказание помощи другим людям.

На всех этих идеях и сформулированных выше положениях основывалась практическая психолого-педагогическая экспериментальная работа с детьми, осуществляемая в ходе проведенного исследования студентами – будущими учителями начальных классов – во время их выходов на педагогическую практику в школы.

Вопрос о формировании мотивации учения у будущих учителей начальных классов решается проще, чем вопрос о формировании мотивов и мотивации социального поведения, поскольку учебной мотивации посвящена большая психолого-педагогическая литература, и в ней данный вопрос ставился и обсуждался с разных сторон. Поэтому, не останавливаясь на теоретических проблемах, связанных с практическим решением этого вопроса (они уже обсуждались выше), раскроем содержание соответствующей части программы психолого-педагогического эксперимента. Эта программа включала в себя следующее.

1. Студентов как будущих учителей с момента их зачисления в вуз информировали о том, какие преимущества они могут получить, если будут хорошо учиться в вузе. Среди этих преимуществ назывались, например, следующие: возможность устройства на работу в лучшее место по окончании вуза; возможность иметь право на свободное посещение занятий по тем учебным предметам, по которым они хорошо учатся; возможность досрочной сдачи экзаменов и зачетов в случае успешной учебы; возможность занятий по индивидуальному учебному плану; возможность продления каникул на несколько дней в случае хорошей успеваемости; возможность поступления в аспирантуру.

2. Студентов также стимулировали к самообразованию, делая это за счет: информирования студентов о новой и интересной для них научной литературе, вышедшей из печати и поступившей в библиотеку института; проведения регулярных обзоров литературы; повышения оценок на экзаменах и проставления автоматических зачетов тем студентам, которые в процессе обучения не ограничивались чтением учебников и списка обязательной литературы, рекомендованной преподавателем, а сами искали, находили и читали дополнительную литературу по своей будущей профессии; организации встреч студентов с опытными преподавателями, учителями, другими интересными людьми, которые могли поделиться своими знаниями со студентами как будущими учителями, научить их чему-либо полезному, что может пригодиться им в профессиональной работе.

3. Среди всех студентов мы специально выделяли и популяризировали (поднимали социальный статус) тех, кто обладал разнообразными знаниями, широкой эрудицией и кругозором. Делалось это, в частности, с помощью следующих действий: таких

студентов преподаватель выделял среди остальных и публично хвалил их; их имена и фотографии вывешивались на доску почета с соответствующими комментариями, в которых подчеркивалось стремление этих студентов к знаниям и самообразованию; им предоставлялась возможность выступать на занятиях в роли помощников преподавателей, а иногда даже временно заменять их. При этом студент, оставленный вместо преподавателя, должен был делиться своими знаниями с остальными студентами. Ему, соответственно, необходимо было специально готовиться к таким занятиям, и это стимулировало его познавательную активность; таким студентам преподаватель на экзаменах предоставлял возможность ставить самим себе оценки или же привлекал их к участию в выставлении экзаменационных оценок другим студентам; к таким студентам преподаватель нередко обращался с просьбой помочь ему в овладении определенными знаниями, демонстрируя при этом уважение к студенту и его мнению по обсуждаемым вопросам.

Пути и средства развития мотивации учения учащихся начальных классов, с которыми была связана программа формирования и реализации учебно-мотивационного компонента психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, являлись следующими:

1) повышение интереса учащихся к знаниям, формирование и развитие у них потребности в знаниях. Это происходило на учебных занятиях, проводимых студентами – будущими учителями начальных классов – во время прохождения педагогических практик и их работы с младшими школьниками в школе и других учебных заведениях;

2) разъяснение учащимся того, для чего им необходимо иметь хорошие знания, что могут дать им в жизни подобные знания. К такой работе привлекались учителя, родители и другие родственники детей. К этому также готовился помогающий студентам как будущим учителям начальных классов школьный психолог, участвовавший в проведении экспериментального исследования⁶³;

⁶³ В данном случае нам также оказывали помощь студенты специальности «Педагогика и психология» Института педагогики СахГУ, которые под нашим руководством проходили в школе педагогическую практику и вместе с нами проводили соответствующую работу.

3) раскрытие учащимся современных путей получения необходимых знаний. Этим занимались студенты как будущие учителя, обучая детей на учебных занятиях во время практики тому, из каких источников они могут получить нужные знания, а также родители детей, занимаясь дома с детьми по полученным рекомендациям;

4) обучение учащихся способам приобретения новых знаний с помощью современных средств, в частности, Интернета, а также разнообразных других средств массовой информации: печати, телевидения и т. д. Это делали студенты как будущие учителя начальных классов в школе, а родители детей – в домашних условиях;

5) стимулирование стремления учащихся к самостоятельному приобретению знаний за счет подключения к мотивации их познавательной деятельности других, в том числе социальных, мотивов. Этому способствовали групповые формы организации познавательной деятельности детей в школе;

6) использование разнообразных психолого-педагогических средств стимулирования (мотивирования) учащихся на познание себя, других людей и окружающего мира.

4.2. Развитие когнитивной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов

Когнитивная составляющая психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, в нашем эксперименте – общий интеллект и специальные умственные способности – формировались и развивались у студентов в процессе их обучения в вузе и освоения ими содержания учебных дисциплин, преподаваемых в высшем педагогическом учебном заведении. В программу формирующего эксперимента были включены специальные занятия и мероприятия, направленные на целенаправленное и активное формирование этой составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов. Данные занятия и мероприятия явились следующими.

1. Постановка и решение совместно с будущими учителями начальных классов задач, связанных с диагностикой, формированием и развитием их психолого-педагогического потенциала.

Эти задачи студенты – будущие учителя начальных классов – получали во время занятий, где они знакомились с понятием психолого-педагогического потенциала, его структурой и методами психодиагностики. Они оценивали собственный психолого-педагогический потенциал и вместе с преподавателем намечали пути его дальнейшего развития.

Примеры подобного рода задач:

- предложить точное определение того, что называется потенциальным, показать его отличие от реального в психике и деятельности человека;
- разработать методику определения потенциального и его опытного отделения от реального;
- сформулировать условия, способствующие формированию и развитию потенциального в личности и деятельности человека;
- найти и аргументировать определенный ответ на вопрос о том, существуют ли индивидуальные различия в потенциальном в психике и деятельности человека, аналогичные тем, которые характеризуют реальную психику и деятельность человека.

2. Придание проблемного характера занятиям по психологии и педагогике, которые со студентами проводились по вузовским учебным планам и программам.

Проблемный характер соответствующих занятий создавался с помощью следующих приемов:

- предложения студентам задачи критически оценить те или иные идеи (понятия, теории и т. п.), о которых им сообщалось во время проведения учебных, лекционных или семинарских занятий;
- предложения студентам при объяснении тех или иных педагогических или психологических явлений искать и находить не одно, а сразу несколько объяснений;
- предложения студентам задач на самостоятельный подбор убедительных аргументов «за» или «против» тех или иных идей (понятий, теорий, гипотез и т. п.);
- организации дискуссий между студентами, а также между студентами и преподавателями по тем или иным проблемам и вопросам, обсуждаемым на учебных занятиях;

– организации и проведения групповых обсуждений психологических и педагогических работ известных ученых.

3. Придание творческого характера собственной учебно-воспитательной деятельности студентов во время прохождения ими педагогических практик.

Решение этой задачи обеспечивалось следующими мероприятиями:

- перед выходом на практику студентам предлагалось составить ее развернутый план и программу, кратко прописав в них, кроме того, аргументы в пользу постановки и решения соответствующих задач во время педагогической практики;
- студентам предлагалось внести свои предложения относительно того, как лучше организовать и провести педагогическую практику, чтобы она способствовала интеллектуальному развитию и самих практикантов, и детей, которых они во время практики обучали и воспитывали;
- самостоятельно сформулировать психологические и педагогические задачи, которые студенты во время педагогической практики могли бы ставить и решать вместе с руководителем практики со стороны вуза и со стороны школьного учебного заведения, в котором проходила практика.

Вопрос о путях и средствах развития интеллекта учащихся за счет формирования и использования психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов решался в проведенном нами экспериментальном исследовании следующим образом. Во время педагогических практик, работая с детьми, студенты-практиканты ставили перед ними такие задачи, которые способствовали интеллектуальному развитию самих детей. В соответствующей части проводимого психолого-педагогического эксперимента мы опирались на идеи известных педагогов и психологов, которые внесли существенный вклад в разработку теории и практики развивающего обучения. Это Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, П. Я. Гальперин, А. М. Матюшкин, В. В. Рубцов, Е. Л. Яковлева и другие. Проблемные ситуации, которые создавались во время практики, задачи, которые ставились перед детьми, формулировались таким образом, чтобы они соответствовали идеям и принципам развивающего обучения. Для создания таких ситуаций, постановки и решения подобных задач использовались, в частности, учебные занятия с детьми по математике, которые проводились студентами во время практики.

4.3. Модель обогащения содержания образования, направленная на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов

В заключение представим и обсудим общий план и программу формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, его социально-психологической, когнитивной, инструментальной составляющих.

Экспериментальная (формирующая) часть проведенного исследования включала в себя следующее:

- 1) учебно-развивающие занятия со студентами, рассчитанные на изучение, оценку и формирование их психолого-педагогического потенциала «академическим» путем – за счет соответствующим образом модифицированных и дополненных новыми учебными программами академических занятий;
- 2) организацию и проведение тренинга, направленного на формирование и развитие указанных выше составляющих психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов;
- 3) создание для студентов как будущих учителей начальных классов особой «образовательной среды», выходящей за пределы традиционных (стандартных) учебных занятий и рассчитанной на формирование и развитие их психолого-педагогического потенциала.

Рассмотрим каждую из составляющих программы формирующего эксперимента в отдельности.

Академические учебно-развивающие занятия со студентами

Проведенный психолого-педагогический эксперимент мы стремились по возможности согласовать и вписать в действующие учебные планы и программы обучения студентов в вузах, где был организован и проведен соответствующий психолого-педагогический эксперимент. Имеются в виду два таких учебных плана, лежащие в основе работы педагогических вузов:

1) учебный план подготовки дипломированных специалистов по специальности 050706.65 «Педагогика и психология»;

2) учебный план подготовки дипломированных специалистов по специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования».

Оба этих плана рассчитаны на профессиональную подготовку разных специалистов, но, поскольку формирование и развитие психолого-педагогического потенциала предполагало одновременную подготовку будущих учителей начальных классов как в области педагогики и методики преподавания учебных дисциплин, так и в области практической психологии, в процессе планирования и проведения эксперимента мы опирались на оба указанных выше учебных плана.

Вместе с тем проводимый эксперимент полностью не вписывался ни в один из этих планов, выходил за рамки того и другого (возможности и время, предоставляемые официально действующими учебными планами вуза, были ограниченными). Поэтому для его организации и проведения использовались дополнительные возможности, имеющиеся у студентов вуза. Многие моменты проводимого формирующего эксперимента выходили за рамки основных учебных занятий, организуемых со студентами, и реализовывались в дополнительное время (это, соответственно, касалось только выборки студентов, входящих в состав экспериментальной группы).

Прежде чем приступить к изложению и обсуждению общего плана и программы проведенного эксперимента, необходимо обратить внимание на еще один существенный момент, касающийся его организации. Формируя и развивая психолого-педагогический потенциал будущих учителей начальных классов, мы стремились обеспечить их не только педагогической и методической подготовкой к ведению учебных занятий с младшими школьниками, но и практической психологической подготовкой к работе с детьми соответствующего возраста. Существующий и официально принятый учебный план обучения студентов по специальности «Педагогика и методика начального образования» такой подготовки не давал. В него было включено мало психологических дисциплин и занятий по психологии со студентами как будущими учителями начальных классов. Что касается учебного плана по специальности «Педагогика и психология», то он в достаточной степени обеспечивал такую подготовку. Поэтому,

образовав экспериментальную и контрольную группы студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», мы в проводимом эксперименте преимущественно опирались на учебный план по специальности «Педагогика и психология», стремясь тем самым обеспечить необходимую психологическую подготовку будущих учителей начальных классов к работе с детьми.

Студентам, входящим в состав экспериментальной группы, на время организации и проведения психолого-педагогического эксперимента было предоставлено право свободного посещения занятий, поскольку они не всегда могли совместить занятия по основной специальности «Педагогика и методика начального образования» с занятиями, которые проводились со студентами, обучающимися по специальности «Педагогика и психология». Об этом (праве на свободное посещение занятий) были предупреждены не только сами студенты, но и преподаватели, которые вели со студентами соответствующие занятия. Более того, преподавателям было рекомендовано поддерживать соответствующих студентов из-за их увеличенной учебной нагрузки.

В свою очередь, из содержания учебного плана по специальности «Педагогика и психология» для организации и проведения формирующего эксперимента мы выбрали только те дисциплины и занятия, на которых можно было исследовать студентов с психологической и педагогической точек зрения, проводить их психодиагностику, формировать и развивать основные составляющие психолого-педагогического потенциала у студентов как будущих учителей начальных классов. Это следующие учебные дисциплины и виды занятий (последние в приводимом далее списке указаны в скобках после наименования соответствующей учебной дисциплины)⁶⁴:

1. *Введение в специальность (психолого-педагогическую деятельность учителя начальных классов).*

Занятия по этому курсу проводились со студентами на первом году обучения, и в его содержание включалось понятие

⁶⁴ Учебные дисциплины в данном списке перечисляются в том порядке, в котором они следуют друг за другом в учебном плане.

психолого-педагогического потенциала, раскрывалось его содержание, разъяснялась необходимость его выявления, формирования и развития.

2. Основы общей психологии.

Данный курс, включающий лекционные, семинарские и практические занятия, также начинали читать студентам на первом году обучения. В рамках этого курса реальное и потенциальное обсуждалось на примерах общего строения и функционирования психики и деятельности человека.

3. Основы общей педагогики.

Начало чтения данного курса лекций также входило в программу первого года обучения студентов. В нем акцентировалось внимание студентов на том, какие требования предъявляются к современному учителю, как связано соответствие будущего учителя начальных классов этим требованиям с процессом формирования и развития его как личности с его психолого-педагогической деятельностью. Последняя, в свою очередь, увязывалась с определением, формированием, развитием и реализацией психолого-педагогического потенциала студента как будущего учителя начальных классов.

4. Психолого-педагогический практикум.

Его проведение в соответствии с учебным планом начиналось со второго курса вуза. На занятиях по такому практикуму студентам предлагались методики психодиагностики потенциального, и эти методики осваивались ими. Кроме того, на этих же занятиях проводилось изучение и определение с помощью соответствующих методик собственного психолого-педагогического потенциала студентов.

5. Психология индивидуальных различий.

Данная учебная дисциплина также изучалась студентами на втором году обучения. Здесь мы старались акцентировать внимание студентов как будущих учителей начальных классов на существовании индивидуальных психологических различий не только в реальной, но и в потенциальной части психики, то есть в том, что входит в состав психологического потенциала.

6. Психодиагностика.

По существующему учебному плану изучение этой дисциплины, включающей лекции и практические занятия, было рассчитано на два семестра и входило во второй и третий годы обучения

студентов в педагогическом вузе. На соответствующих занятиях ставились и обсуждались сложные теоретические, методологические и практические вопросы, связанные с проведением психодиагностики потенциального в психике и деятельности студентов как будущих учителей начальных классов.

7. Основы профориентологии.

Эту учебную дисциплину, согласно учебному плану, студенты изучали на третьем году обучения. В рамках данной учебной дисциплины акцентировалось внимание студентов на том, что в процессе выбора будущей профессии необходимо учитывать не только то, чем человек располагает в настоящее время (реальное, действительное), но и то, что он может приобрести в будущем (потенциальное, возможное).

8. Факультативные учебные занятия и учебные дисциплины по выбору.

Они имели различные формы: спецкурсы, спецсеминары, спецпрактикумы и были предусмотрены учебным планом для освоения на разных годах обучения в педагогическом вузе: втором, третьем, четвертом и пятом. Здесь студентам предлагались знания, связанные с углублением педагогической и психологической проблематики потенциального.

9. Педагогические практики.

Этот вид занятий организуется и проводится на всех курсах педагогического вуза, за исключением второго. Перед каждой из практик ставились свои задачи, в решение которых органически вписывалась проблематика психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов⁶⁵.

⁶⁵ В Институте педагогики Сахалинского государственного университета с нашим участием разработано специальное учебно-методическое пособие по организации и проведению педагогических практик («Программа практик и методические рекомендации для студентов Института педагогики отделения педагогики и психологии по специальности 050706.65 «Педагогика и психология» (очная и заочная формы обучения)). Положениями, содержащимися в данном пособии, мы руководствовались в процессе организации и проведения практических занятий, направленных на формирование и реализацию психолого-педагогического потенциала будущих учителей.

Применительно к перечисленным выше учебным дисциплинам и видам занятий ставились и решались, кроме того, дополнительные задачи, связанные с определением, изучением, диагностикой, формированием и использованием в практике психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов⁶⁶.

1. Введение в психолого-педагогическую деятельность.

В рамках этого учебного курса вводилось и раскрывалось содержание понятия «психолого-педагогический потенциал», демонстрировалось его отличие от того, чем уже обладает учитель и что он полностью использует в своей учебно-профессиональной деятельности. Обосновывалась необходимость формирования и развития психолого-педагогического потенциала у будущих учителей начальных классов во время их обучения в высшем учебном заведении. Особое внимание уделялось доказательству того, что каждый студент как будущий учитель начальных классов действительно обладает значительным, неразвитым или неиспользованным психолого-педагогическим потенциалом.

2. Основы общей психологии.

Занятия по данному курсу позволили ставить и решать следующие общепсихологические вопросы, связанные с понятием «психологический потенциал человека»:

- Что такое потенциал в его общенаучном понимании?
- Как соотносятся в психологии, личности и деятельности человека потенциальное и реальное?
- Какова методология выявления и изучения психологического потенциала человека?
- Каковы пути формирования и развития психологического потенциала человека?

В процессе обсуждения этих и других подобных вопросов использовались работы известных психологов, в которых ставилась и обсуждалась проблема потенциального в психике и дея-

⁶⁶ Далее после повторения названия соответствующего курса или вида занятий указывается, что в связи с ним практически делалось для выявления, формирования, развития и реализации психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

тельности человека. Это, к примеру, научные труды: Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, А. А. Вербицкого, Н. Ф. Виноградовой, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Ю. М. Забродина, Е. А. Климова, Т. А. Ковалевой, Г. М. Коджаспировой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, А. А. Люблинской, М. Р. Львова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. Н. Мясищева, Н. И. Непомнящей, А. Б. Орлова, Н. Н. Поддъякова, Л. С. Подымовой, Т. Г. Рамзаевой, А. А. Реана, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, Я. С. Турбовского, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина, Е. Л. Яковлевой и других.

3. Основы общей педагогики⁶⁷.

Данный лекционный курс позволял ставить и обсуждать следующие вопросы, касающиеся педагогического понимания потенциального:

- Каково общее представление о педагогическом потенциале человека?
- Чем потенциальное в педагогике отличается от реального?
- Что представляет собой педагогика потенциального в отличие от педагогики реального?
- Как соотносятся реальное и потенциальное в «живом» педагогическом процессе?
- В чем заключается отличие в понимании потенциального в педагогике и психологии как науках?

4. Психодиагностика.

На лекционных и практических занятиях по психодиагностике студенты знакомились с теоретическими и методологическими основами современной психодиагностики, в том числе с требованиями, предъявляемыми к психодиагностическим методам, со способами их проверки на валидность и надежность, с правилами проведения психодиагностики. Все это, вместе взя-

⁶⁷ Здесь мы называем не только психологические, но и педагогические дисциплины, входящие в состав указанных выше учебных планов, так как они также использовались при обсуждении проблем, связанных с психолого-педагогическим потенциалом будущего учителя начальных классов.

тое, далее использовалось в процессе ознакомления студентов с методиками психодиагностики психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Соответствующие методики, кроме того, включались в практические занятия по психодиагностике, на которых студенты осваивали их, получали возможность оценить данные методики с точки зрения общих методологических и психодиагностических требований, предъявляемых к современным исследовательским и психодиагностическим методикам.

5. Психолого-педагогический практикум.

Занятия в рамках психолого-педагогического практикума, проводимые со студентами, вошедшими в состав экспериментальной группы, включали специальные задания, касающиеся практической диагностики психолого-педагогического потенциала самих студентов как будущих учителей начальных классов. На этих занятиях студенты изучали и оценивали собственный психолого-педагогический потенциал. Во время проведения практикума, кроме того, решалась задача осознания и оценки каждым студентом как будущим учителем начальных классов своего психолого-педагогического потенциала. Это позволило проверить и закрепить ранее полученные студентами общие теоретические знания о психолого-педагогическом потенциале в процессе его конкретного психодиагностического изучения, а самим студентам – осознать собственный психолого-педагогический потенциал и настроиться на его дальнейшее формирование и развитие у себя. Прослушав лекции по перечисленным выше учебным дисциплинам, пройдя через психолого-педагогический практикум, студенты оказывались как теоретически, так и практически подготовленными к разработке совместно с преподавателем индивидуальных планов формирования собственного психолого-педагогического потенциала, его развитию и использованию в педагогической практике.

6. Психология индивидуальных различий.

Данный учебный курс, проводимый со студентами-психологами, следующим образом использовался для решения теоретических и практических задач, связанных с формированием психолого-педагогического потенциала. Например, в материалы, соотносимые с темами «Индивидуальные психологические различия и их проявления», «Определение индивидуальных психологических различий»,

«Факторы, от которых зависят индивидуальные психологические различия», включались вопросы, касающиеся психологического потенциала человека. Они ставились и обсуждались на занятиях в том же ключе, в котором в рамках данного курса ставились и обсуждались другие вопросы, связанные с его содержанием.

7. Основы профориентологии⁶⁸.

Эта учебная дисциплина имела в основном теоретический характер, поскольку, во-первых, практические аспекты профориентологии обсуждались со студентами еще на первом году обучения в вузе в рамках дисциплины под названием «Введение в профессию (психолого-педагогическую деятельность)». Во-вторых, до этого студенты уже прошли многие другие педагогические и психологические дисциплины и соответствующие им практикумы (практические занятия). Поэтому мы включили в содержание курса «Основы профориентологии» только теоретические вопросы, касающиеся выявления, формирования, развития и реализации психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Эти вопросы в рамках данной учебной дисциплины

⁶⁸ Учебный план подготовки педагогов-психологов, на который мы опирались, решая задачи, связанные с диагностикой, формированием и развитием психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, по структуре и логике его построения не вполне соответствовал цели проводимого психолого-педагогического эксперимента. Так, например, курс лекций под названием «Основы профориентации» студентам в связи с замыслом эксперимента желательно было прослушать еще на первом году обучения, а в содержании действующего учебного плана он входил лишь в третий год обучения. В процессе организации и проведения эксперимента мы, тем не менее, вынуждены были считаться с такой «нелогичностью» и приспособляться к ней. Это касалось не только данного курса, но и ряда других учебных дисциплин, например, психодиагностики. Эта дисциплина изучалась студентами, согласно учебному плану, после прохождения общепсихологического практикума, хотя по логике вещей она должна была ему предшествовать. Курс общей психологии вообще был рассчитан на несколько лет и завершался тогда, когда экспериментальная работа по диагностике, формированию и развитию психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов была в значительной части уже выполнена.

ставились и обсуждались не в общей форме, а конкретно – в связи решением задач, касающихся изучения, формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Обсуждение этих вопросов мы сделали, кроме того, основным содержанием соответствующих учебных занятий, проводимых со студентами, входящими в состав экспериментальной группы испытуемых.

8. Факультативные учебные занятия и учебные дисциплины по выбору.

Поскольку факультативные учебные занятия и учебные дисциплины по выбору в отличие от занятий и дисциплин, входящих в обязательную для изучения часть учебного плана, могли относительно свободно определяться по своему названию и содержанию, то мы в проводимом эксперименте воспользовались этой возможностью, для того чтобы предложить студентам максимум полезных знаний, умений и навыков, необходимых им для осознания, формирования и развития собственного психолого-педагогического потенциала. Студентам для выбора были, в частности, предложены следующие спецкурсы и виды занятий:

- 1) спецкурс «Реальное и потенциальное в психике и деятельности человека»;
- 2) спецсеминар «Психолого-педагогический потенциал учителя»;
- 3) спецпрактикум «Методы диагностики психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов».

Соответствующие занятия были организованы и проведены со студентами на тех курсах, которые по учебному плану предусматривали такие занятия⁶⁹.

9. Педагогические практики.

Учебный план по специальностям «Педагогика и методика начального образования» и «Педагогика и психология» предусма-

⁶⁹ В проведении этих занятий со студентами участвовал не только автор данного исследования, но и другие преподаватели, работающие на кафедрах психологии, теории и методики обучения и воспитания, теории и методики начального образования Института педагогики Сахалинского государственного университета.

тривал большое количество педагогических практик, проводимых со студентами. В организации и проведении этих практик в ходе эксперимента мы, соответственно, руководствовались двумя указанными выше учебными планами, стараясь извлечь максимум пользы из каждой из них для формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Студентам, участвовавшим в эксперименте, предлагались задания на практическое использование имеющихся у них психолого-педагогических возможностей (формирующегося и развивающегося психолого-педагогического потенциала) во время практик, а по окончании последней из практик у каждого студента оценивался как его психолого-педагогический потенциал (предполагалось, что к данному моменту соответствующие ему свойства и способности достигнут достаточного уровня развития), так и его реализация во время обучения и воспитания детей (этому особое внимание уделялось при прохождении педагогических практик). Преподаватели, проводившие педагогическую практику со студентами, были заранее проинструктированы и подготовлены для ведения такой работы. Они вместе со студентами-практикантами и под общим руководством экспериментатора решали сформулированные выше исследовательские задачи.

Тренинги, направленные на формирование и развитие составляющих психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов

Во время тренингов, организованных и проведенных в рамках экспериментального исследования, у студентов как будущих учителей начальных классов формировались и развивались преимущественно когнитивная и инструментальная составляющие их психолого-педагогического потенциала. В связи с этим были организованы и проведены три вида тренингов:

- 1) тренинг интеллектуального развития;
- 2) тренинг педагогического общения;
- 3) тренинг коммуникативной компетентности.

Тренинг интеллектуального развития был рассчитан на повышение уровня интеллектуального развития студентов как будущих учителей начальных классов, прежде всего, в плане развития

их математического мышления, поскольку и они сами, и дети, которых им предстояло обучать в школе, испытывали наибольшие трудности именно в математическом мышлении.

Содержание данного тренинга заключалось в том, что студенты вместе с преподавателем математики на тренинговых занятиях решали сложные математические задачи и одновременно с этим развивали свой математический интеллект за счет формирования математических способностей, касающихся таких дисциплин, как алгебра, геометрия, математический анализ и математическая статистика.

В процессе тренинга и решения соответствующих интеллектуально развивающих задач обращалось внимание на следующие моменты, связанные с формированием математических способностей:

- знание точных определений математических понятий, умение предлагать свои альтернативные определения;
- знание и умение анализировать определения научных математических понятий с точки зрения соблюдения в них правил логики;
- знание и умелое использование известных математических положений (определений, аксиом, доказанных теорем и т. п.) в доказательствах других математических утверждений и поисках решений разнообразных математических задач;
- способность логически мыслить, рассуждать и различными способами решать одни и те же математические задачи;
- способность разными способами доказывать одни и те же математические утверждения (теоремы и т. п.);
- способность находить и исправлять ошибки в математических доказательствах и рассуждениях;
- способность применять математические знания при решении практических задач;
- способность понятно, доступно и разными способами объяснять один и тот же учебный материал по математике детям.

Соответствующие тренинговые занятия по своему содержанию напоминали обычные занятия по математике со студентами, однако их организация и форма были иными. Эти занятия, во-первых, носили групповой, интерактивный характер. Во-вторых, они проводились в форме развивающей деловой игры. В-третьих, преподаватель на этих занятиях вел себя не как преподаватель

учебного предмета, а как психолог-тренер, руководствуясь правилами организации и проведения клиенто-ориентированного тренинга. В-четвертых, никаких оценок студенты на этих занятиях за свои знания и умения не получали, но, тем не менее, преподаватель-тренер разными способами поддерживал их творческую активность. В-пятых, до начала и после окончания тренинга у его участников оценивался уровень общего интеллектуального развития с помощью математического субтеста теста общего интеллекта Г. Ю. Айзенка.

Тренинг интеллектуального развития проводился со студентами, включенными в экспериментальную группу, в течение двух семестров, на первом и втором курсах вуза – тогда, когда студенты по основному учебному плану изучали математические дисциплины.

Тренинговые занятия с экспериментальной группой испытуемых организовывались и проводились один раз в неделю в течение трех академических часов. Всего было организовано и проведено 32 таких занятия.

Тренинг педагогического общения был рассчитан на формирование у студентов как будущих учителей начальных классов умений и навыков педагогического общения. Поскольку тема педагогического общения с достаточной степенью полноты не представлена ни в одном из изучаемых в вузе курсов психологии и педагогики, то прежде чем организовывать и проводить тренинг педагогического общения, студентам, представляющим экспериментальную группу, был прочитан разработанный нами специальный курс по психологии педагогического общения. Его тематика была следующей.

Тема 1. Общение как объект научного психологического исследования.

Вопросы:

1. Предмет и психология общения.
2. Значение общения в жизни людей.
3. Подходы к изучению общения.
4. Методы исследования общения.
5. Общение, коммуникация и деятельность.

Тема 2. Цели, виды, формы, стили и средства общения.

Вопросы:

1. Цели общения.
2. Виды общения.

3. Формы и стили общения.
4. Средства общения.
5. Способы общения.

Тема 3. Вербальное и невербальное общение.

Вопросы:

1. Вербальное общение, его лингвистические и экстралингвистические средства.
2. Говорение и слушание.
3. Жесты, мимика и пантомимика как средства невербального общения.
4. Обратная связь в общении.
5. Сочетание вербального и невербального общения с другими его видами и средствами.

Тема 4. Деловое и личное общение.

Вопросы:

1. Понятие и разновидности делового общения.
2. Особенности личного общения.
3. Коммуникативная компетентность, ее составляющие.
4. Средства улучшения коммуникативной компетентности.
5. Свойства личности, влияющие на эффективность общения.

Тема 5. Педагогическое общение и технологии его коррекции.

Вопросы:

1. Понятие о педагогическом общении.
2. Затрудненное педагогическое общение, его причины и следствия.
3. Пути коррекции (исправления) трудностей общения.
4. Технологии повышения коммуникативной компетентности.
5. Формы воздействия (психологического влияния) на партнеров по общению.
6. Социально-психологические тренинги, их роль в совершенствовании общения.
7. Развитие и использование речи как средства общения.

После прохождения этого специального курса со студентами, представляющими экспериментальную группу, был организован и проведен тренинг общения. Он включал в себя упражнения

и задания, рассчитанные на выработку у студентов следующих коммуникативных умений и навыков:

- умения и навыки правильного восприятия и оценки людьми друг друга;
- умения и навыки расположения людей к себе, оказания на них положительного влияния;
- умения и навыки убеждения людей;
- умения и навыки, касающиеся использования вербальных средств общения;
- умения и навыки, связанные с применением невербальных средств в процессе общения.

Для выработки в процессе тренинга всех этих умений и навыков студенты выполняли специальные упражнения.

Данный тренинг, как и предыдущий, проводился со студентами экспериментальной группы также еженедельно по два часа в неделю в течение одного семестра на третьем курсе обучения. Всего было организовано и проведено 16 тренировочных занятий (32 академических часа).

Для организации и проведения тренинга коммуникативной компетентности мы воспользовались методикой видеотренинга, предложенной И. Р. Алтуниной⁷⁰. Она заключалась в следующем.

Участники тренинга в ходе его проведения должны были выработать у себя коммуникативные умения и навыки (коммуникативную компетентность), связанные с их коммуникативным поведением в следующих, часто встречающихся в жизни ситуациях:

- обращение к незнакомому человеку, привлечение его внимания;
- приветствие человека, выражение удивления или радости от встречи с ним;
- знакомство с незнакомыми людьми;
- прерывание разговора с человеком перед расставанием и прощание с ним;
- поздравление, высказывание пожеланий, вручение подарков другим людям;

⁷⁰ Алтунина, И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И. Р. Алтунина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 224 с.

- высказывание похвалы, комплиментов в адрес других людей;
- выражение благодарности людям;
- извинение, обращение с просьбами, приглашение;
- выражение согласия, сомнения или несогласия;
- разрешение, отказ, запрещение что-либо делать;
- убеждение, доказательство кому-либо правильности своей точки зрения;

- высказывание советов, рекомендаций;
- утешение, выражение сопереживания, сочувствия.

Для всех этих социальных ситуаций были подобраны специальные коммуникативные упражнения, которые попарно и поочередно выполнялись участниками тренинга. Кроме того, все они получали в свое распоряжение большой список кратких форм русскоязычного речевого этикета⁷¹, подходящих для описанных выше ситуаций, и должны были, общаясь друг с другом, выполняя коммуникативные упражнения, пользоваться предложенными формами речевого этикета.

Все выполняемые в ходе тренинга упражнения записывались на видеокамеру, а затем просматривались и анализировались участниками тренинга вместе с психологом-тренером.

В заключение тренинга его участники должны были продемонстрировать свою коммуникативную компетентность в следующих типичных коммуникативных ситуациях.

1. Случайная встреча на улице незнакомого человека, к которому необходимо обратиться, привлечь его внимание, познакомиться с ним, расположить его к себе, пригласить куда-нибудь и договориться о будущей встрече.

2. Встреча знакомого человека, с которым давно не виделись. Выражение удивления и искренней радости от встречи. Приветствие данного человека, выяснение того, как идут его дела, краткий рассказ о себе. Прерывание разговора перед прощанием и расставание.

⁷¹ *Формы и нормы речевого этикета – это краткие речевые реплики (высказывания), соответствующие нормам культурного речевого общения и используемые людьми соответствующей культуры (языковой среды) в различных социальных ситуациях взаимодействия друг с другом.*

3. Ведение спора, дискуссии с каким-либо человеком, внимательное выслушивание его, доказательство ему своей правоты и признание вашей правоты с его стороны.

4. Поздравление человека, высказывание ему комплиментов, вручение подарка по какому-либо случаю, выражение пожеланий на будущее.

5. Демонстрация сопереживания, сочувствия человеку по поводу случившейся у него неприятности. Успокоение человека, создание у него хорошего настроения.

Описанные выше тренинговые занятия со студентами проводились в течение одного семестра на четвертом курсе вуза по два раза в неделю по четыре часа. Всего было проведено 16 таких тренировочных занятий, рассчитанных на формирование и развитие у студентов – будущих учителей начальных классов – коммуникативной компетентности.

Образовательная среда, рассчитанная на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей

Образовательная среда, о которой идет речь в экспериментальной части проведенного исследования, представляла собой следующее. Были определены и обоснованы пути и средства формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов за счет:

- «горизонтального» и «вертикального» обогащения содержания образования; организации студенческого самоуправления;
- внеаудиторной работы со студентами;
- участия студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах;
- организации педагогической практики;
- создания авторских, творческих программ;
- паритета учебных заданий дивергентного и конвергентного типов;
- организации учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их познавательных потребностей;
- расширения круга познавательных и профессиональных интересов студентов;

- доминирования исследовательской практики при изучении учебной дисциплины над рецептивным усвоением знаний;
- ориентации на интеллектуальную инициативу студентов;
- глубокой проработки каждой изучаемой темы;
- высокой степени самостоятельности в организации учебной деятельности;
- формирования способности к критичности в оценке собственных и лояльности в характеристике чужих идей;
- актуализации лидерских возможностей в совместном, групповом обучении;
- сочетания индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Представленные выше общие положения, касающиеся создания образовательной среды, рассчитанной на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, были реализованы в процессе проведения формирующего психолого-педагогического эксперимента.

Концепция формирования психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, предложенная в данной работе, предусматривала в ее образовательной части также целенаправленную деятельность по развитию инструментальной составляющей психолого-педагогического потенциала. Кроме освоения студентами обогащенного проблематикой психолого-педагогического потенциала содержания общепрофессиональных дисциплин (эта часть экспериментальной работы описана выше, в начале данного параграфа), линия формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов в ее образовательном аспекте была представлена многогранной, широкой системой инновационных форм и методов работы со студентами. К их числу относились:

- стажировки студентов в различных педагогических университетах;
- участие студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах, в выполнении исследовательских грантов и проектов, в студенческих научных конференциях.

Будучи включенными в процесс подготовки педагогов начальной школы, вышеперечисленные мероприятия решали свои задачи

и вместе с тем успешно реализовали функции формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Долговременность проводимых занятий, равно как и лонгитюдный характер всего экспериментального исследования, создавали благоприятные условия для полноценного процесса формирования психолого-педагогического потенциала, позволяли последовательно выстраивать перспективную линию его развития на протяжении всех лет обучения студентов в вузе.

Линия «вертикального» обогащения содержания образования в проведенном эксперименте касалась не столько модернизации учебного плана, сколько изменений, производимых в содержании программ традиционных учебных дисциплин. Принципиальным здесь являлось положение о том, что ориентация на развитие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов требовала постепенной замены общих, унифицированных программ авторскими, творческими программами.

С этой целью были определены принципы, опираясь на которые преподаватель высшей школы, работающий со студентами из экспериментальной группы, мог реконструировать содержание своего учебного курса. С их учетом преподавателями Института педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» под нашим руководством были переработаны программы всех основных учебных предметов. Соответствующие принципы мы соотнесли с тремя составляющими психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов и сформулировали следующим образом:

- усложнение содержания учебной деятельности за счет углубления и обобщения изучаемого материала;
- паритет учебных заданий дивергентного и конвергентного типов;
- организация учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их профессиональных познавательных потребностей;
- систематическое расширение круга интересов студентов, связанное с избранной ими профессией;
- доминирование исследовательской практики при изучении учебной дисциплины над репродуктивным (рецептивным) усвоением знаний;

- ориентация на интеллектуальную инициативу студентов;
- максимально глубокая проработка каждой темы;
- высокая степень самостоятельности в организации учебной деятельности;
- формирование способности к критичности в оценке своих и чужих идей;
- актуализация лидерских возможностей студентов в их совместном, групповом обучении;
- сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно в обобщенном, интегрированном виде представить ответ на вопрос о том, что и за счет чего конкретно изменяется в психолого-педагогическом потенциале личности будущих учителей начальных классов в процессе реализуемой модели формирования и развития психолого-педагогического потенциала. Эту интерпретацию для сокращения объема текста мы представим не в форме развернутых рассуждений, а в виде таблицы, в которой даны краткие ответы на сформулированный выше вопрос (таблица 1).

В этой таблице слева обозначены факторы, вызывающие, по нашему предположению, соответствующие изменения в психолого-педагогическом потенциале будущих учителей начальных классов и психологическом развитии детей, которых они обучали и воспитывали во время прохождения педагогических практик, а справа – изменения в развитии психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов и детей, порожденные воздействием этих факторов.

Воздействие каждого из перечисленных слева в таблице факторов на самом деле имеет комплексный, системный характер и проявляется в формировании и развитии у студентов как будущих учителей начальных классов не только включенных в таблицу, но и многих других составляющих психолого-педагогического потенциала.

Таблица 1

**Факторы, влияющие на позитивные изменения
в формировании и развитии психолого-педагогического
потенциала будущих учителей начальных классов,
и соответствующие им изменения в основных составляющих
психолого-педагогического потенциала**

№	Факторы, обеспечившие позитивные изменения психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов	Изменения психолого-педагогического потенциала, соответствующие этим факторам
1.	«Горизонтальное» и «вертикальное» обогащение содержания образования будущих учителей начальных классов.	Повышение интереса студентов к профессиональным знаниям, развитие у них познавательных потребностей. Осознание студентами того, что им как будущим педагогам может дать приобретение новых знаний, умений и навыков. Развитие мотивации учения, повышение интереса к избранной профессии (учебно-мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала). Становление и развитие специальных видов мышления, креативности, психолого-педагогической компетентности. Освоение путей, способов и средств получения новых знаний, полезных для будущей профессиональной деятельности.
2.	Блок тренировочных занятий, ориентированных на развитие интеллекта, креативности, общих познавательных способностей.	Развитие когнитивной сферы будущих учителей начальных классов (когнитивная составляющая психолого-педагогического потенциала). Обучение студентов эффективным приемам конвергентного и дивергентного мышления при решении профессиональных задач.

Продолжение таблицы 1

№	Факторы, обеспечившие позитивные изменения психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов	Изменения психолого-педагогического потенциала, соответствующие этим факторам
		Развитие социальной компетентности. Увеличение силы позитивных мотивов социального поведения (социально-мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала): достижения успехов, аффилиации, оказания помощи людям, уверенности в себе. Обучение студентов тому, как правильно воспринимать и оценивать факторы, связанные с достижением целей, соответствующих тому или иному виду мотивации социального поведения.
3.	Инновационные формы и методы работы со студентами: участие в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах.	Развитие творческого подхода к решению профессиональных педагогических и психологических задач (когнитивная и инструментальная составляющие психолого-педагогического потенциала).
4.	Организация студенческого самоуправления, внеаудиторной работы (профессиональные конкурсы, предметные олимпиады, студенческие научные конференции и др.).	Развитие и укрепление позитивных мотивов социального поведения, перечисленных в предыдущем пункте. Формирование организаторских компетенций, умений и навыков взаимодействия с людьми, установления благоприятных личных и деловых взаимоотношений, убеждения людей, навыков публичных выступлений.
5.	Специальная организация педагогической практики студентов, ориентированной на использование в обучении и	Развитие инструментальной составляющей психолого-педагогического потенциала, включая соответствующие избранной профессии

Продолжение таблицы 1

№	Факторы, обеспечившие позитивные изменения психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов	Изменения психолого-педагогического потенциала, соответствующие этим факторам
	воспитании детей формируемого психолого-педагогического потенциала.	педагогические и психологические компетенции.
6.	Лекционные, семинарские и практические занятия по курсам; «Введение в психолого-педагогическую деятельность»; «Основы общей психологии»; «Педагогическая психология»; «Возрастная психология»; «Социальная психология»; «Психолого-педагогический практикум»; «Психология индивидуальных различий»; «Основы психодиагностики», дополненным тематическим содержанием, связанным с психолого-педагогическим потенциалом.	Получение психологических знаний, касающихся сущности, определения, структуры, диагностики, формирования, развития и использования в практике психолого-педагогического потенциала. Оценка студентами собственного психолого-педагогического потенциала, уровня его актуального развития и перспектив совершенствования.
7.	Создание авторских творческих программ, разработанных на основе следующих принципов: усложнение содержания учебной деятельности за счет углубления и обобщения предлагаемого материала; паритет учебных заданий дивергентного и конвергентного типов; организация учебной деятельности студентов с максимально возможным учетом их познавательных профессиональных потребностей; расширение круга интересов студентов; доминирование исследова-	Развитие общего и специального интеллекта, креативности и других компонентов когнитивной и инструментальной составляющих психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Формирование и развитие у студентов различных видов психолого-педагогических потенциалов: потенциала учителя, воспитателя, потенциала автора учебной программы, потенциала руководителя образовательного учреждения, потенциала организатора образовательной среды и других.

Окончание таблицы 1

№	Факторы, обеспечившие позитивные изменения психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов	Изменения психолого-педагогического потенциала, соответствующие этим факторам
	тельской практики при изучении учебной дисциплины над рецептивным усвоением знаний; ориентация на интеллектуальную инициативу студентов; глубокая проработка каждой изучаемой темы; высокая степень самостоятельности в организации учебной деятельности; формирование способности к критичности в оценке собственных и лояльности в оценивании чужих идей; актуализация лидерских возможностей в совместном, групповом обучении; сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.	
8.	Деловые игры, анализ педагогических ситуаций, дискуссии, интервью, диспуты, изучение профессиональной деятельности педагогов-наставников и однокурсников, игровые методы, моделирование педагогических ситуаций, стажировки.	Формирование и развитие инструментальной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, включая разнообразные педагогические и психологические компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одна из основных причин того, почему труд школьного учителя до сих пор остается недостаточно эффективным, заключается в том, что имеющийся у учителя потенциал (его реальные возможности) в достаточной степени не выявляется, не развивается и не полностью используется (реализуется) в профессиональной деятельности. Практическое решение данной задачи сдерживает недостаточная изученность психолого-педагогического потенциала учителя как психологического и педагогического феномена в современной психологии и педагогике, в частности – неточности его научного понимания и определения.

У каждого учителя имеется значительный по объему и содержанию входящих в его состав свойств и способностей нереализованный психолого-педагогический потенциал. Однако ряд объективных и субъективных факторов сдерживает его развитие и использование в практике. Среди них – незнание способов психодиагностики такого потенциала, его видов, структуры, путей и средств формирования, развития и использования в практике.

Потенциал в его точном научном понимании – это вероятное, возможное, полностью не сформированное, не развитое или не реализованное. Так, понимаемое потенциальное альтернативно (противоположно) реальному, существующему или реализованному – тому, что открыто и в достаточно полной степени проявляется в деятельности человека. Подобное общенаучное понимание потенциала и потенциального задано в философии, логике, многих высокоразвитых естественных науках и его можно взять

за основу определения и изучения психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов.

В педагогических и психологических научных исследованиях, касающихся личности и деятельности учителя, в опубликованных на эту тему научных трудах содержатся ответы на многие вопросы, связанные с учителем. Вместе с тем анализ этих исследований показывает, что в большинстве научных трудов, посвященных проблематике учителя, его психолого-педагогический потенциал понимается чрезвычайно широко и не вполне определенно, с включением в него всего того, что относится к личности и профессиональной деятельности учителя. В большинстве научных трудов фактически ставится знак равенства между словами «психолого-педагогический потенциал учителя» и «психология учителя». С нашей точки зрения, это не вполне правильно, если иметь в виду указанное в п. 3 лингвистическое и общенаучное понимание потенциала и потенциального.

Во многих работах, в названия которых включается словосочетание «психолого-педагогический потенциал» (варианты «педагогический...», «психологический...», «личностный...», «интеллектуальный...» и другие потенциалы), отсутствует не только точное научное определение психолого-педагогического потенциала, но даже его упоминание в текстах многих уже опубликованных работ. Предлагаемые в некоторых случаях определения психолого-педагогического потенциала, встречающиеся в отдельных работах по педагогике и педагогической психологии, являются неточными, не определенными по объему и содержанию, не вполне понятными по используемым в них словам. В этих определениях, кроме того, не всегда четко различаются реальное и потенциальное, существующее и несуществующее, действительное и возможное. К сожалению, в них нередко обнаруживаются логические ошибки.

В состав предлагаемого нами точного (узкого, специального) понимания психолого-педагогического потенциала входят следующие свойства и способности учителя:

- те, которые у него как личности имеются, в достаточной степени развиты, но не проявляются или не полностью проявляются в деятельности;

- те, которые в его психологии представлены, достаточно полно проявляются в деятельности, но сами по себе слабо развиты и нуждаются в дальнейшем развитии;

- те, которые у него как личности отсутствуют, необходимы для успешной профессиональной деятельности и могут быть сформированы в ближайшей перспективе.

Практически можно пользоваться указанным выше узким и более широким пониманием психологического потенциала. Такой потенциал в его широком понимании включает в себя все психологические свойства и способности учителя, как реальные (реализованные), так и виртуальные (еще не сформированные или реализованные). Узкое понимание потенциала, на наш взгляд, предпочтительнее широкого, так как открывает новые возможности психологического изучения учителя, которые ранее не находились в центре внимания ученых.

Широкое и узкое понимание психолого-педагогического потенциала могут частично пересекаться друг с другом. Так, например, те психологические и педагогические свойства, которые у учителя имеются, но в данный момент времени в его деятельности по объективным или субъективным причинам не используются, одновременно могут входить в состав и широко, и узко понимаемого психолого-педагогического потенциала.

Психолого-педагогический потенциал учителя может оцениваться как количественно, так и качественно. Количественная оценка психолого-педагогического потенциала предполагает определение уровня развития соответствующих психологических и педагогических свойств и способностей с помощью разнообразных психодиагностических методик, включающих соответствующие количественные оценочные шкалы. Качественная характеристика психолого-педагогического потенциала предполагает подробное описание и систематическое представление входящих в его состав психологических и педагогических свойств и способностей.

Существует несколько психолого-педагогических потенциалов. Среди них можно выделить психолого-педагогические потенциалы учителя, воспитателя, ученого-педагога или психолога, автора учебника или учебной программы, руководителя образовательного учреждения и другие виды, связанные с участием человека в образовательной деятельности.

Обобщенно понимаемый психолого-педагогический потенциал современного учителя включает в себя следующие основные компоненты, составляющие: социально-мотивационный, когнитивный и инструментальный.

Знания, входящие в состав когнитивного компонента психолого-педагогического потенциала учителя, могут относиться к предмету, который он преподает, к качествам личности, которые он воспитывает у детей. Эти знания содержат в себе разнообразные сведения, полезные для жизни, которыми учитель располагает и может поделиться с учащимися. Умения и навыки, связанные с психолого-педагогическим потенциалом, включают в себя то, чем обладает учитель и чему он реально может научить своих учеников.

Предложенные теория, методика и практика выявления, формирования, развития и использования психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов частично восполняют пробелы, имеющиеся в разработке этой чрезвычайно важной области научных знаний. Предложенная и апробированная модель подготовки будущих учителей начальных классов, рассчитанная на выявление, формирование, развитие и использование их психолого-педагогического потенциала, основывается на системном подходе, на общепсихологической теории деятельности, на хорошо известных идеях развивающего обучения.

Существуют три основных направления формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов: выявление и использование в педагогической практике того, что у них имеется, но не проявляется в педагогической деятельности; выяснение, дальнейшее развитие и использование того, что у будущих учителей уже есть, но слабо развито; формирование и включение в педагогическую деятельность того, чего в данный момент времени у будущего учителя еще нет, но может быть у него сформировано и развито в ближайшей перспективе.

Психолого-педагогический потенциал студентов педагогических вузов как будущих учителей необходимо начинать формировать и развивать с первого года обучения в вузе и продолжать этот процесс на протяжении всех лет обучения в вузе.

В ходе выявления, формирования, развития и использования психолого-педагогического потенциала студентов педагогического вуза как будущих учителей начальных классов можно пользоваться всеми видами учебных занятий, проводимых со студентами: лекционными, семинарскими и практическими, а также специально организованными тренингами.

При формировании и развитии психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов необходимо параллельно вести работу по трем направлениям, представляющим его основные составляющие: социально-психологическому, когнитивному и инструментальному. Каждое из этих направлений предполагает разработку и реализацию отдельной подпрограммы формирования и развития психолого-педагогического потенциала. Подпрограмма формирования и развития социально-психологической составляющей психолого-педагогического потенциала включает создание специальной образовательной среды и изменение содержания учебных занятий по психологии и педагогике, а также тренинг развития коммуникативной компетентности. Подпрограмма формирования и развития когнитивной составляющей психолого-педагогического потенциала реализуется через специальные интеллектуальные тренинги и обновленную образовательную среду. Подпрограмма, связанная с развитием инструментальной составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, включает в «обогащенную» образовательную среду и по-новому организованные педагогические практики.

Проведенная исследовательская работа, нашедшая отражение в данной монографии, как это часто случается при разработке новых направлений научных исследований, ответив на поставленные в данном исследовании вопросы, породила новые.

Среди этих достаточно перспективных в научно-исследовательском и практическом плане вопросов, связанных с дальнейшим изучением психолого-педагогического потенциала учителя, можно назвать следующие.

1. Каковы истоки потенциального в психике человека вообще, в психологии учителя в частности?

Это проблема, скорее, не психолого-педагогических, а общепсихологических исследований, которые учеными-психологами давно уже начаты (см., например, труды в этой области научных знаний, выполненные известными психологами Е. Л. Яковлевой и Д. А. Леонтьевым).

2. Как соотносятся между собой потенциальное и реальное в актуальной деятельности человека, в том числе в деятельности учителя?

Решение этой проблемы также носит общепсихологический

характер и требует возвращения к теории деятельности А. Н. Леонтьева, ее дополнения новыми идеями, связанными с пониманием потенциального в личности и деятельности человека.

3. Как упростить, сделать валидной, надежной, точной и однозначной методику психодиагностики потенциального в психике и деятельности человека?

Завершая свое исследование, мы самокритично признаем, что та методика выявления и оценивания потенциального в психике человека, в частности – личности и деятельности будущего учителя начальных классов, которая была предложена и использована в настоящей монографии, пока что является слишком сложной и громоздкой, требует дальнейшего совершенствования и упрощения.

4. Каким образом могут взаимодействовать друг с другом потенциальное и реальное в психике и деятельности человека?

Это также проблема, которая, прежде всего, относится к сфере общей психологии, хотя она, несомненно, имеет существенное значение и для педагогической психологии.

5. Как практически объединить и комплексно, максимально эффективно использовать реальное и потенциальное в профессиональной деятельности школьного педагога?

Это уже проблема педагогики и педагогической психологии, которую ученым придется решать в ближайшее время, если предложенные в данной монографии идеи, касающиеся диагностики, формирования, развития и практического использования психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, окажутся востребованными в вузовской, довузовской и вневузовской подготовке будущих преподавателей и учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова, Е. И. Духовная культура учителя / Е. И. Артамонова // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – С. 257–267.
2. Артамонова, Е. И. Экологическая культура учителя / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – М., 2005. – № 5. – С. 22–28.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл : изд. центр «Академия», 2007. – 528 с.
4. Афонина, Е. А. Нравственный потенциал будущего педагога: содержание, структура, диагностика : учеб.-метод. пособие / Е. А. Афонина ; Елабуж. гос. пед. ун-т. – Елабуга, 2005. – 61 с.
5. Афонькина, Ю. А. Генезис профессиональной направленности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю. А. Афонькина. – СПб., 2003. – 33 с.
6. Баластаева, Е. Н. Развитие творческого потенциала будущего педагога в учебной деятельности (на занятиях по практике уст. и письм. речи на иностр. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Баластаева ; Маар. гос. пед. ин-т им Н. К. Крупской. – Йошкар-Ола, 2001. – 19 с.
7. Беспалько, О. В. Формирование готовности студентов педвуза к проектированию организационных форм воспитательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Беспалько. – Киев, 1998. – 15 с.

8. Брызжева, Н. В. Исследование познавательного потенциала будущего учителя в контексте развития его профессионально-педагогического мышления / Н. В. Брызжева // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога. – Тула : изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2004. – Вып. 2. – С. 21–29.

9. Ведерникова, Л. В. Развитие рефлексивного потенциала личности будущего учителя / Л. В. Ведерникова, И. Г. Бессонова // Педагогическое образование и наука. – М., 2007. – № 6. – С. 62–64.

10. Вербицкий, А. А. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход / А. А. Вербицкий, О. И. Щербакова. – М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 132 с.

11. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

12. Галлиев, Л. М. Духовный потенциал сельского учителя и факторы его совершенствования : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Л. М. Галлиев. – Казань, 2006. – 30 с.

13. Гальперин, П. Я. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач / П. Я. Гальперин, В. Л. Данилова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 31–38.

14. Герасимова, Т. Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Герасимова. – Новокузнецк, 2006. – 24 с.

15. Григорович, Л. А. Полипарадигмальный подход в исследовании самосознания педагогов дошкольных образовательных учреждений / Л. А. Григорович // Психология обучения. – М., 2009. – № 2. – С. 96–104.

16. Давыдова, И. В. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арт-терапии : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Давыдова. – М., 2006. – 24 с.

17. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 23 с.

18. Данилюк, А. Я. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 3–13.

19. Деркач, А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2001. – 538 с.

20. Иванов, Д. А. Ключевые компетенции и профессиональный портрет современного учителя / Д. А. Иванов. – М. : УЦ «Перспектива», 2011. – 56 с.

21. Иванова, Т. В. Содержание и структура спецкурса «Развитие творческого потенциала будущего учителя средствами арт-терапии» / Т. В. Иванова // Психология в вузе. – 2008. – С. 56–76.

22. Канторович, Н. Я. Требования к современному учителю начальной школы / Н. Я. Канторович // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 8–15.

23. Каракулин, С. А. Формирование творческого потенциала будущих учителей (на материале средних специальных учебных заведений) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Каракулин. – Волгоград, 2006. – 23 с.

24. Катаев, В. И. Изучение и формирование мотивационной сферы личности в подростковом и старшем школьном возрасте : учебное пособие / В. И. Катаев. – Орехово-Зуево : Орехово-Зуев. пед. ин-т, 1992. – 54 с.

25. Кашаева, В. В. Система формирования мотивации успеха и стимулирование достижений учащихся в лингвистической гимназии / В. В. Кашаева // Вторая научно-практическая конференция педагогических работников учреждений управления образования. – Пенза, 1999.

26. Кикнадзе, Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д. А. Кикнадзе. – М. : Мысль, 1968. – 148 с.

27. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : изд-во Казанского ун-та, 1982. – 230 с.

28. Киселева, О. О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О. О. Киселева ; Камчат. гос. пед. ун-т. – Петропавловск-Камчатский : изд-во Камчатского гос. пед. ун-та, 2002. – 298 с.

29. Клочкова, Л. И. Развитие инновационного потенциала личности : метод. пособие / Л. И. Клочкова. – М. : УЦ «Перспектива», 2011. – 28 с.

30. Князева, В. В. Сущность творческого потенциала будущего педагога / В. В. Князева // Теория и практика высшего профессионального образования: содержание, технологии, качество. – Оренбург : изд-во ОГПУ, 2003. – Ч. 7. – С. 72–78.

31. Краснова, Е. А. Педагогические условия формирования творческого потенциала личности будущего учителя средствами

информационных технологий библиотеки педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Краснова ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2001. – 24 с.

32. Лавренова, С. В. Развитие личностно-творческого потенциала педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Лавренова. – М., 2003. – 19 с.

33. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред.: Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.

34. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Л. М. Митина, Ю. А. Кореляков, Г. В. Швырина и др. ; под ред. Л. М. Митиной. – М. : изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.

35. Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков ; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2001. – 264 с.

36. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 193 с.

37. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонина // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.

38. Мартишина, Н. В. Сущность и основные характеристики творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 9–11.

39. Мартишина, Н. В. Условия становления и развития творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Известия Российской академии образования. – 2006. – № 4. – С. 51–59.

40. Мартишина, Н. В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н. В. Мартишина // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 48–57.

41. Мелекесов, Г. А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Мелекесов. – Оренбург, 2003. – 36 с.

42. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция : учебное пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 144 с.

43. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.

44. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : изд. центр «Академия», 2005. – 368 с.

45. Митина, Л. М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л. М. Митина. – М. : Про-Пресс, 2005. – Ч. 1. – 75 с.

46. Митина, Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–33.

47. Митина, Л. М. Психологу об учителе : личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Моск. гор. психол.-пед. ун-т. – М. : МГППУ, 2010. – 386 с.

48. Михайлов, А. Ю. Развитие творческого потенциала будущего педагога в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Михайлов. – Волгоград, 2006. – 22 с.

49. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс : Мир и образование, 2007. – 640 с.

50. Пагнаева, Е. А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Пагнаева. – Челябинск, 2009.

51. Панаева, Т. Н. Развитие творческого потенциала будущего учителя на основе духовного общения с музыкальным искусством : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Панаева. – Улан-Удэ, 2006. – 22 с.

52. Подымова, Л. С. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала будущего учителя в воспитательном процессе вуза / Л. С. Подымова // Проблемы профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт. – Курск, 2000. – С. 122–134.

53. Полякова, Л. В. Профессионализм учителя начальных классов / Л. В. Полякова // Актуальные проблемы психологии, педагогики и общественных наук. – М. : РГСУ, 2006. – Вып. 1. – Ч. 2. – С. 398–405.

54. Попов, В. В. Организационно-педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в учреждении

дополнительного образования детей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Попов. – Оренбург, 2003. – 21 с.

55. Потенциал личности: комплексная проблема : материалы Восьмой междунар. конф. (заочной), 5 июня 2009 г. – Тамбов : изд-во ТГУ, 2009. – 298 с.

56. Потенциал личности учителя как фактор развития образования: материалы науч.-практ. конф. (заоч.), 31 мая 2010 г. – Курган : ИПКиПРО, 2010. – 111 с.

57. Проблемное обучение – эффективная система развития творческого потенциала личности учителя и учащегося: спецсеминар : программа / сост. И. А. Ильницкая. – Омск, 1999. – 23 с.

58. Проблемы формирования и реализации потенциала личности в современной России : материалы VII междунар. науч.-практ. конф. (25 марта 2010 г.). – Уфа : Акад. ВЭГУ, 2010. – 202 с.

59. Пряжников, Н. С. Методы активизации духовного потенциала личности / Н. С. Пряжников. – М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 168 с.

60. Пушкина, А. Е. Формирование коммуникативного потенциала будущих учителей иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Е. Пушкина. – Казань, 2003. – 22 с.

61. Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13–15 окт. 2008 г., Россия, Томск. – Томск : изд-во ТГПУ, 2008. – 272 с.

62. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 616 с.

63. Рензулли, Дж. С. Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей / Дж. С. Рензулли, С. М. Рис // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. : Молодая гвардия, 1997 – 402 с.

64. Романова, Е. С. Иерархия мотивов учебно-воспитательной деятельности школьных учителей / Е. С. Романова, Б. М. Абушкин // Сб. науч. трудов. – М. : МГПУ, 2006. – 232 с.

65. Рындак, В. Г. Творческий потенциал учителя как педагогическая категория / Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 4. – С. 111–119.

66. Савенков, А. И. Потенциал личности / А. И. Савенков // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – 2005. – Вып. 5 (24). – 182 с.

67. Савина, Н. Н. Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Савина ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2001. – 22 с.

68. Сальдаева, О. В. Общение как фактор развития аксиологического потенциала будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Сальдаева ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 21 с.

69. Самигуллина, Г. С. Развитие творческого потенциала учителя естественнонаучных дисциплин в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. С. Самигуллина. – Казань, 2006. – 22 с.

70. Сидорина, И. А. Реализация психолого-педагогического потенциала современной преподавательской семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Сидорина. – Воронеж, 2002. – 21 с.

71. Сластенин, В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4–9.

72. Сонин, В. А. Учитель как социальный тип личности / В. А. Сонин. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.

73. Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманитарной педагогики : материалы Межрег. науч.-практич. конф., посв. 10-летию Тюм. науч. центра Урал. отд-ия Рос. акад. образования, 23–24 нояб. 2004 г. – Тюмень, 2005. – 305 с.

74. Стрелец, Б. И. Закономерности развития творческого потенциала учителя в процессе профессиональной деятельности / Б. И. Стрелец, В. М. Ступников // Современный учитель: стандарты профессионализма. – Новосибирск, 2000. – С. 23–28.

75. Темербаева, Н. В. Развитие творческого потенциала будущих учителей естественно-математической специализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Темербаева. – Казань, 2002. – 19 с.

76. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ», 2000. – Т. 3. – 720 с.

77. Торцова, Л. А. Развитие исследовательского потенциала учителей инновационного учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Торцова ; Сарат. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2002. – 21 с.

78. Фельдман, И. Л. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Л. Фельдман. – М., 2005. – 28 с.

79. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – Т. 2. – 2009. – 534, [1] с.

80. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Образование и общество. – Орел: [б. и.], 2008. – № 3 (50). – С. 58–62.

81. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : Инфра-М, 2001. – 840 с.

82. Черепанова, О. К. Формирование профессионально-творческого потенциала учителя музыки в классе индивидуальной инструментальной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. К. Черепанова ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2000. – 23 с.

83. Чернышева, Л. Г. Личностно-профессиональный потенциал педагога по физической культуре / Л. Г. Чернышева. – Хабаровск, 2007. – 90 с.

84. Шебуняев, А. Г. Формирование творческо-художественного потенциала личности учителя в процессе изучения педагогических дисциплин / А. Г. Шебуняев // Психолого-педагогические основы общей профессиональной и художественно-эстетической культуры. – Липецк, 2001. – С. 113–120.

85. Шишкова, С. Ю. Формирование психолого-педагогической направленности учителя на успешность учебной деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Ю. Шишкова. – Н. Новгород, 2008. – 20 с.

86. Шумилова, Н. С. Научно-исследовательская деятельность как средство развития творческого потенциала будущих учителей технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. С. Шумилова. – Брянск, 2006. – 24 с.

87. Яковенко, И. М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Яковенко. – Петропавловск-Камчатский, 2006. – 22 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1

Варианты модификации учебных курсов

Содержание темы «Психолого-педагогический потенциал» в курсе «Введение в профессию»

1. Понятие о психологическом потенциале или психологических возможностях личности.
2. Психолого-педагогический потенциал как нереализованные возможности педагога.
3. Необходимость выявления, формирования и развития психолого-педагогического потенциала у студентов за время их обучения в вузе.
4. Работа, направленная на проведение диагностики, формирование, развитие и практическое использование психолого-педагогического потенциала.
5. Формы работы и виды занятий в вузе, в которых может формироваться, развиваться и использоваться психолого-педагогический потенциал студентов как будущих учителей начальных классов.

Вопросы, которые в связи с темой психолого-педагогического потенциала ставятся и обсуждаются в курсе общей психологии

1. Понятие о потенциале и потенциальном в научных исследованиях. Определение и изучение потенциала и потенциального в различных науках.
2. Отличие потенциального (возможного, вероятного, скрытого, нереализованного) от реального (осуществленного, открытого, реализованного).
3. Потенциальное и реальное в личности человека.
4. Потенциальное и реальное в деятельности человека.
5. Проблема диагностики потенциального в отличие от реального. Пути и способы ее практического решения.
6. Направления формирования и развития потенциального в личности и деятельности человека.

Тематика занятий, связанных с психолого-педагогическим потенциалом в учебном курсе педагогической психологии

1. Личность учителя, его реальные и потенциальные возможности.
2. Понятие о психолого-педагогическом потенциале.
3. Структура и виды психолого-педагогических потенциалов.
4. Психолого-педагогический потенциал школьного учителя.
5. Психологические и педагогические составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.
6. Возможности определения, формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя во время его обучения в вузе.
7. Пути и средства реализации формируемого психолого-педагогического потенциала учителя в процессе его обучения в высшем учебном заведении.

Содержание занятий, касающихся темы психолого-педагогического потенциала, в учебном курсе педагогики

1. Реальное и потенциальное в истории педагогической мысли.
2. Реальное и потенциальное в личности и деятельности педагога.

3. Педагогические проблемы, связанные с реальным и потенциальным в личности и деятельности педагога, пути их решения.

4. Образовательная среда, формирование и реализация потенциального в личности педагога.

*Программа (тематическое содержание) спецкурса
«Психолого-педагогический потенциал учителя»*

Тема 1. Общенаучное представление о психолого-педагогическом потенциале, объем и содержание понятий «потенциал», «потенция» и «потенциальное» в разных науках.

Тема 2. Точное (узкое, специальное) научное определение психолого-педагогического потенциала.

Тема 3. Отличие потенциального от реального в личности и деятельности учителя.

Тема 4. Психолого-педагогические потенциалы работников образования.

Тема 5. Структура психолого-педагогического потенциала современного учителя, его составляющие.

Тема 6. Психолого-педагогический потенциал воспитателя и его составляющие.

Тема 7. Мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала учителя.

Тема 8. Особенности формирования и реализации в практике обучения и воспитания детей психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

Тема 9. Проблема диагностики психолого-педагогического потенциала, способы ее решения.

Тема 10. Требования, предъявляемые методам психодиагностики потенциального в личности и деятельности учителя.

Тема 11. Пути формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов во время его обучения в вузе и в профессиональной деятельности по окончании вуза.

Тематика (вопросы) семинарских занятий по проблеме психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов

1. Что в разных науках называют потенциальным и чем оно отличается от реального?

2. Каким образом можно доказать, что в психологии и деятельности человека существуют относительно независимо друг от друга реальное и потенциальное?

3. Как соотносятся друг с другом реальное и потенциальное в личности и деятельности человека?

4. Какое значение для жизни и деятельности человека, в частности, учителя начальных классов, может иметь раскрытие и практическое использование имеющегося у него потенциала?

5. Как практически определять (диагностировать) потенциальное в личности и деятельности учителя начальных классов?

6. Как формировать и развивать потенциальное в личности и деятельности учителя начальных классов?

7. Каким образом можно осуществлять самоконтроль (само-мониторинг) процесса формирования и развития потенциального в личности и деятельности?

8. Каким образом можно раскрыть, оценить, сформировать и использовать потенциальное у детей в практике их обучения и воспитания?

Содержание практических занятий по теме «Психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов»

1. Процедура выявления и оценивания потенциального в личности и деятельности будущего учителя начальных классов.

2. Методики изучения мотивации самообразования учителя.

3. Методики диагностики мотивации учения младших школьников.

4. Методики психодиагностики мотива достижения успехов у взрослых людей.

5. Методики оценки мотива достижения успехов у детей младшего школьного возраста.

6. Методики определения силы мотива оказания помощи людям у взрослых людей.

7. Экспериментальная методика психодиагностики уровня развития мотива оказания помощи людям у детей младшего школьного возраста.

8. Методики психодиагностики мотива аффилиации у взрослых людей.

9. Экспериментальная и опросная методики психодиагностики мотива аффилиации у детей младшего школьного возраста.

Приложение № 2

Примерный план и программа формирования индивидуального психолого-педагогического потенциала студента как будущего учителя начальных классов⁷²

Общий план формирующего эксперимента

Пункты плана (что и в какой последовательности формируется и ре- ализуется в процессе обучения в вузе)	Содержание соответствующих пунктов плана
Мотивы учения и собственного интеллектуального развития	Развитие потребности в знаниях, расширение сферы познания себя и окружающего мира. Повышение уровня личностной значимости знаний. Осознание необходимости их постоянного пополнения с целью собственного личностного развития
Мотивы профессионального самообразования	Повышение интереса к избранной профессии. Осознание того, что добиться в ней успехов можно лишь при условии постоянного профессионального самообразования и самосовершенствования
Мотивы и мотивация просоциального поведения	Формирование и развитие основных мотивов просоциального поведения: достижения успехов, аффилиации, оказания помощи людям и уверенности в себе

⁷² Пункты плана, сформулированные здесь в общем виде, наполнялись конкретным содержанием для каждого студента с учетом его индивидуальных психологических особенностей и диагностики его психолого-педагогического потенциала на начальном этапе экспериментальной работы.

Пункты плана (что и в какой последовательности формируется и ре- ализуется в процессе обучения в вузе)	Содержание соответствующих пунктов плана
	Знание и умелое использование факторов, от которых зависит удовлетворение соответствующих мотивов в реальной жизни (структуры соответствующих видов мотивации)
Способы воздействия на мотивы учения младших школьников	Получение научно обоснованных представлений о мотивах учения младших школьников, путях их формирования и развития. Овладение практическими приемами и средствами воздействия на мотивы учения младших школьников
Способы воздействия на мотивы просоциального поведения младших школьников	Получение знаний о том, как формируются и развиваются соответствующие мотивы социального поведения у детей. Освоение приемов и средств оказания практического воздействия на формирование мотивов и мотивации просоциального поведения у детей младшего школьного возраста

**Программа формирования и реализации
психолого-педагогического потенциала будущих учителей
начальных классов⁷³**

*1. Задачи формирования и развития мотивов
профессионального самообразования*

1. Получение разнообразных знаний, формирование умений и навыков, выходящих за пределы обязательной вузовской учебной программы, – таких, которые могут оказаться полезными в практике обучения и воспитания детей.
2. Освоение разных источников таких знаний, выработка умения пользоваться ими.
3. Формирование установки и стремления продолжить общее и профессиональное самообразование по окончании вуза.
4. Формирование и укрепление интереса к работе с детьми, их обучению и воспитанию.

*2. Задачи формирования и развития мотивов
и мотивации собственного просоциального поведения*

1. Развитие потребности достижения успехов в разных видах деятельности, прежде всего, профессиональной.
2. Осознание и умелое использование факторов, от которых зависит достижение успехов в той или иной конкретной социальной ситуации.

⁷³ Эта программа представлена здесь также в обобщенном, типичном виде, без индивидуально своеобразной ее конкретизации применительно к каждому участнику психолого-педагогического эксперимента. Далее в программе по пунктам раскрыты задачи, которые на протяжении времени обучения студента в вузе решались в связи с реализацией представленного выше плана.

3. Повышение самооценки и уровня притязаний в профессиональной и других видах деятельности.

4. Забота о развитии общих и специальных способностей, необходимых для достижения успехов.

5. Выработка умения точно определять, за счет чего достигнут успех, по каким причинам возникла неудача в том или ином виде деятельности.

6. Осознание ценности и необходимости оказывать помощь людям.

7. Развитие у себя потребности в оказании помощи людям.

8. Осознание необходимости обращения за помощью к другим людям, выработка у себя соответствующих умений и навыков.

9. Развитие общительности, контактности, получение удовольствия от общения с разными людьми.

10. Выработка умения привлекать людей на свою сторону, вызывать у них чувство симпатии.

11. Формирование стремления все делать сообща, вместе с другими людьми (чувства и мотива коллективизма).

12. Выработка умений и навыков правильного восприятия, понимания и оценки окружающих людей.

13. Развитие способности добиваться взаимопонимания с людьми.

14. Выработка умения предупреждать и разрешать межличностные конфликты.

15. Осознание необходимости быть уверенным в себе в любых жизненных ситуациях. Признание уверенности в себе как ценного личностного свойства.

16. Освоение приемов и способов повышения уверенности в себе.

17. Формирование умения вселять уверенность в других людей.

18. Выработка привычки к анализу возникающих жизненных ситуаций, с тем чтобы увереннее чувствовать себя в них.

3. Задачи, связанные с собственным интеллектуальным развитием и интеллектуальным развитием детей

1. Повышение уровня своего интеллектуального развития за счет постановки и решения достаточно сложных задач.

2. Развитие у себя разных видов мышления, в том числе лингвистического и математического.

3. Формирование способностей, умений и навыков, связанных с решением психологических и педагогических задач в практике обучения и воспитания младших школьников.

4. Освоение умения повышать интерес учащихся к обучению в школе.

5. Развитие способности формировать и совершенствовать познавательные интересы учащихся, выходящие за пределы школьной программы.

6. Овладение практикой обучения учащихся умению искать и находить нужные для них знания, используя для этого разнообразные источники.

7. Выработка способности создавать психолого-педагогические условия, при которых учащиеся получают удовлетворение от приобретения ими новых знаний, умений и навыков.

8. Освоение умения обучать и воспитывать детей таким образом, чтобы желание хорошо учиться и получение новых знаний находилось у них на одном из первых мест.

4. Задачи, относящиеся к формированию и развитию у детей мотивов просоциального поведения

1. Умение доходчиво объяснять детям, что такое мотивы просоциального поведения и почему ими желательно обладать.

2. Умение формировать у детей мотив и мотивацию оказания помощи людям⁷⁴.

3. Умение формировать и развивать у детей мотив и мотивацию достижения успехов.

4. Умение формировать и развивать у детей доброту и альтруизм.

5. Умение формировать и развивать у детей мотив и мотивацию аффилиации.

6. Умение формировать и развивать у детей действенную мотивацию уверенного в себе поведения.

⁷⁴ Здесь и далее под мотивацией понимаются факторы, которые наряду с мотивом (потребностью) вносят вклад в стремление человека к намеченной цели в конкретной жизненной ситуации. Они уже обсуждались во второй главе.

**Рабочая модель выпускника по специальности
050708.65 «Педагогика и методика начального образования»
и направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое
образование» (профиль «Начальное образование»)**

Перечень признаков для описания модели современного выпускника педагогического вуза, которому предстоит работать с детьми в условиях современной начальной школы, может быть представлен тремя блоками способностей: социально-психологическими, когнитивными и инструментальными.

Под способностями в данном случае понимаются не только результат развития врожденных, ярко выраженных задатков (одаренность), но освоенные в результате обучения умения активно пользоваться в практической и умственной деятельности присвоенными знаниями.

Эти признаки были выявлены в результате исследования, которое проводилось среди людей, заинтересованных в качественном функционировании начальной школы: учителей начальных классов, родителей детей младшего школьного возраста, преподавателей педагогического колледжа и студентов выпускных курсов педагогических вузов.

**ОПИСАНИЕ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА
(краткое представление профессиограммы в виде
необходимых психологических характеристик выпускника)**

1. Социально-психологические составляющие

1.1. Качества (способности), основанные на мотивационно-ценностной сфере личности (данный перечень способностей составлен с ориентацией на качества творческой личности, описанные Г. С. Альтшуллером и И. М. Верткиным в их работах по теории развития творческой личности): стремление к активной и разнообразной жизни; способность к достижению поставленных целей; высокая работоспособность; проявление разумной инициативы в различных видах деятельности; способность принимать на себя ответственность; способность чувствовать и

понимать красоту, гармонию окружающего мира; стремление к самосовершенствованию; способность быть свободным, независимым, уверенным в себе.

1.2. Способности, характеризующие этику поведения, отношение к людям и профессиональную культуру учителя: тактичность, деликатность; доброжелательность; разумная, педагогически обоснованная требовательность; принципиальность; способность к рефлексии; эмпатийные способности; чуткость; интуиция; деликатность; чувство юмора.

1.3. Коммуникативные способности: способность предъявлять информацию в доступной для конкретной аудитории форме, корректировать способы и методы подачи информации в зависимости от ситуации; способность убеждать; способность грамотно строить профессиональное общение с различными людьми.

2. Когнитивные составляющие

2.1. Частные способности, связанные с мышлением и другими познавательными процессами: правильно воспринимать и оценивать происходящее; умение слушать и понимать других людей; умение рассуждать логически и доказывать правильность той или иной идеи; умение анализировать и обобщать, а также делать выводы; умение видеть и выявлять закономерности в воспринимаемых (познаваемых) явлениях; умение прогнозировать; умение создавать новое (творческие способности).

2.2. Академические способности (присвоенный общеобразовательный минимум): общеобразовательные знания в рамках среднего образования; углубленные знания гуманитарного профиля (философия, логика, право, языки, экология и др.); знания межпредметных связей и их использование в процессе анализа и решения учебных проблем.

2.3. Способности, связанные с навыками творческой деятельности: способность осуществлять определенные мыслительные операции в рамках усвоенных технологий для гарантированного получения творческого продукта; способность формировать у детей навыки применения способов мышления для продуктивной творческой деятельности; способность организовывать и осуществлять собственную исследовательскую деятельность в рамках профессии избранной специальности; способность формировать у воспитанников потребность и навыки исследования

объектов и явлений окружающего мира; способность воспринимать педагогические проблемы как творческие задачи, подлежащие решению, и умело их решать.

3. Инструментальные составляющие

3.1. Академические способности (образовательный психолого-педагогический минимум): знание профессионального языка и истории педагогики и психологии (понятийный аппарат, история образования, педагогики и психологии, педагогические и психологические теории, системы, концепции воспитания, основные закономерности психологического развития человека); представление о современных педагогических технологиях и методах психологического исследования, а также методах психокоррекции; способность анализировать, оценивать их и умело использовать в практике; теоретическая и практическая подготовка по частным методикам обучения дошкольников, а также отдельным теориям и направлениям научной и прикладной психологии.

3.2. Организаторские способности: способность рационально организовывать свою деятельность и деятельность детей; способность обеспечивать выполнение нормативных требований к организации жизни и развития ребенка в условиях общественного дошкольного учреждения; способность создавать и поддерживать оптимальные условия для охраны жизни и здоровья ребенка; способность координировать деятельность дошкольного учреждения с деятельностью внешкольных учебно-воспитательных и других учреждений: семьи, школы, общественных организаций; способность обобщать полученный опыт для его умелого использования и дальнейшего совершенствования.

3.3. Прогностические способности: способность планировать педагогическую деятельность на перспективу, прогнозируя ее возможные промежуточные и конечные результаты; способность организовывать педагогическую деятельность в соответствии с заранее намеченным планом; способность разумно и своевременно корректировать уровень требований, предъявляемых к воспитанникам, в соответствии с конкретной ситуацией и задачами.

3.4. Психодиагностические способности: способность определять особенности физического и психического состояния ребен-

ка, учитывать это в организации учебно-воспитательной работы с ним; способность по промежуточным результатам (достижениям детей за определенный период времени) определять состояние воспитательно-образовательного процесса в конкретной группе, дошкольном учреждении, осуществлять его коррекцию; способность отслеживать динамику психологического развития каждого ребенка и группы в целом, строить на этой основе перспективы на будущее.

АНКЕТА ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Дата заполнения _____

Внимание! Выберите вариант ответа на вопрос и обведите его.
При ответе на вопрос анкеты будьте внимательны!

К выбору варианта ответа отнеситесь добросовестно: не следует приуменьшать свои знания и навыки, чувство ложной скромности не должно мешать истине. Помните, что по вашим ответам будут судить об уровне подготовки по специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования» и осуществлять корректировку учебного процесса в вузе.

№	Показатели	№	Ответ
1.	Получили ли вы за время учебы в вузе конкретное представление о выбранной специальности и будущей профессиональной деятельности?	1.	Да.
		2.	Частично.
		3.	Нет.
2.	Удовлетворены ли вы полученной в вузе подготовкой к работе по обучению и воспитанию младших школьников?	1.	Да.
		2.	Частично.
		3.	Нет.
3.	Оцените ваш общекультурный кругозор.	1.	Хорошая.
		2.	Удовлетворительная.
		3.	Неудовлетворительная.
4.	Оцените вашу теоретическую подготовку по психолого-педагогическим дисциплинам.	1.	Хорошая.
		2.	Удовлетворительная.
		3.	Неудовлетворительная.

№	Показатели	№	Ответ
5.	Оцените вашу теоретическую и практическую подготовку по методикам преподавания дисциплин в начальной школе.	1.	Хорошая.
		2.	Удовлетворительная.
		3.	Неудовлетворительная.
6.	Удовлетворены ли вы полученной в вузе подготовкой по развитию собственного психолого-педагогического потенциала и потенциала младших школьников?	1.	Читались специальные дисциплины.
		2.	Фрагменты и разделы каких-либо курсов.
		3.	Не обучался.
7.	Удовлетворены ли вы полученной в вузе подготовкой по обучению методам педагогического творчества и исследовательской деятельности?	1.	Читались специальные дисциплины.
		2.	Фрагменты и разделы каких-либо курсов.
		3.	Не обучался.
8.	Имеете ли вы научные публикации?	1.	Имею (количество ____).
		2.	На стадии оформления, в печати (количество ____).
		3.	Не имею.
9.	Имеете ли вы награждения или поощрения за творческую, исследовательскую деятельность?	1.	Имею два и более.
		2.	Имею одно.
		3.	Не имею.
10.	Участвовали ли вы в научно-исследовательской работе (СНО, научные кружки, грантовые проекты)?	1.	Участвую постоянно.
		2.	Участвовал в течение только одного года.
		3.	Не участвовал.
11.	Оцените ваши умения и навыки работать в коллективе.	1.	Имею знания, умения и навыки для работы в коллективе.
		2.	Ознакомлен только с теорией.
		3.	Знаний, умений и навыков не получил.

№	Показатели	№	Ответ
12.	Оцените ваши навыки по организации и управлению детским коллективом.	1.	Имею знания, умения и навыки по организации и управлению детским коллективом.
		2.	Ознакомлен только с теорией.
		3.	Знаний, умений и навыков не получил.
13.	Оцените эффективность вашей целевой подготовки (по характеру, содержанию и результативности педагогических и других видов практик).	1.	Хорошая.
		2.	Удовлетворительная.
		3.	Неудовлетворительная.
14.	Охарактеризуйте результативность практик.	1.	Получил знания, умения и навыки, необходимые для практической педагогической деятельности.
		2.	Получил определенные знания, умения и навыки в области педагогической деятельности, но считаю их недостаточными.
		3.	Практиками на удовлетворен.
15.	Закрепление за базовой школой состоялось.	1.	На 3-м курсе (или раньше).
		2.	На 4-м курсе.
		3.	На 5-м курсе.
16.	Знакомы ли вы с перспективными планами, проблемами и задачами, стоящими перед образовательным учреждением, где предстоит работать после вуза?	1.	Знаком и участвовал в их реализации в рамках выпускной квалификационной (курсовой) работы.
		2.	Ознакомлен, но не участвовал в их решении.
		3.	Не ознакомлен.

№	Показатели	№	Ответ
17.	Оцените организацию работы по подготовке и написанию выпускной квалификационной работы.	1.	Хорошая.
		2.	Удовлетворительная.
		3.	Неудовлетворительная.
18.	Когда вам была определена тема выпускной квалификационной работы?	1.	На 3-м курсе (или раньше).
		2.	На 4-м курсе.
		3.	На 5-м курсе.
19.	Связана ли тема выпускной квалификационной работы с задачами образовательного учреждения, где вы проходили практику, или учреждения, куда вы пойдете на работу?	1.	Полностью соответствует.
		2.	Частично соответствует.
		3.	Не связана.
20.	Оцените научно-практическую значимость вашей выпускной квалификационной работы.	1.	Все разработки оригинальны, их следует внедрить.
		2.	Содержит отдельные оригинальные разработки, которые могут быть внедрены.
		3.	Обычная учебная выпускная квалификационная работа.

Научное издание

РОМАНОВА Марина Александровна

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ**

Монография

Корректор *В. А. Яковлева*
Верстка *Е. Ю. Иосько*



Подписано в печать 11.12.2013. Бумага «Inasoria».
Гарнитура «Minion Pro». Формат 60х84^{1/16}.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.). Объем 15,5 усл. п. л.
Заказ № 999-13.

Издательство Сахалинского государственного университета.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16, тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru, polygraph@sakhgu.ru