

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Сахалинский государственный университет»

М. А. Романова, Т. Г. Федоренко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Монография

Южно-Сахалинск
СахГУ
2021

Серия «Монографии ученых
Сахалинского государственного университета»
основана в 2003 году.

Рецензенты:

Немов Р. С., доктор психологических наук, профессор;
Савенков А. И., доктор педагогических наук,
доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО;
Максимов В. П., доктор педагогических наук,
профессор.

Р693 Романова, М. А. Психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов : монография / М. А. Романова, Т. Г. Федоренко. — Южно-Сахалинск : СахГУ, 2021. — 188 с.
ISBN 978-5-88811-630-2

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

На основе системно-диалектического и комплексного подходов в монографии раскрыты основы составляющих психолого-педагогического потенциала учителя, намечены направления становления и развития педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

Монография содержит инструментарий для оценки и диагностики психолого-педагогического потенциала учителя и практические материалы, ориентированные на формирование психологической составляющей психолого-педагогического потенциала.

Монография будет интересна широкому кругу читателей — преподавателям психолого-педагогических дисциплин педагогических вузов и классических университетов, аспирантам, магистрантам кафедр психологии и педагогики, поскольку поможет их профессиональному становлению и развитию.

УДК 373.3
ББК 74.204.2

ISBN 978-5-88811-630-2

© Романова М. А., 2021
© Федоренко Т. Г., 2021
© Сахалинский государственный университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	13
1.1. Постановка проблемы исследования	13
1.2. Психология личности и профессиональной деятельности учителя в трудах современных ученых.	21
1.3. Потенциал и потенциальное как общенаучные понятия	32
1.4. Изучение психолого-педагогического потенциала учителя педагогами и психологами . . .	38
ГЛАВА II. СТРУКТУРА, ДИАГНОСТИКА И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА . . .	52
2.1. Структура психолого-педагогического потенциала	52
2.2. Содержание мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала	77
2.3. Диагностика психолого-педагогического потенциала учителя	86
2.4. Формирование психологической составляющей психолого-педагогического потенциала	96
2.5. Становление и развитие педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала	109
ГЛАВА III. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	113
3.1. Основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.	113
3.2. Связь психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов с психологическим развитием детей.	122

3.3. Мотивационное и интеллектуальное содержание психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	128
3.4. Структура основных составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	132
3.5. Оценка мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	138
3.6. Выявление интеллектуальной составляющей психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов	146
Выводы из теоретико-методологического анализа проблемы.	152
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	156

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 задача совершенствования учительского корпуса и развития учительского потенциала².

Многие из современных учителей по тем или иным объективным и субъективным причинам не полностью реализуют свои возможности в профессиональной деятельности. Среди причин такого состояния дел можно назвать социальные, экономические и другие факторы, в том числе недостаточную научную разработанность проблемы психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, неполное знание условий его формирования, развития и практического использования.

Изучение реального положения дел, сложившегося в сфере начального образования, указывает на существование ряда проблем, определяющих необходимость продолжения научных исследований по изучению психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Такие проблемы обнаруживаются на разных уровнях и в связи со следующими вопросами, касающимися современной системы российского школьного образования:

- на социальном уровне — это несоответствие между повышенными требованиями со стороны общества к личности и деятельности учителя начальных классов и неполной реализацией его возможностей, психолого-педагогического потенциала;
- на образовательно-педагогическом уровне — рассогласование

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. Пр.-271. — Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php

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

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

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

Интерес к изучению потенциального в личности и деятельности человека у психологов проявляется давно. Эта проблема разрабатывается на протяжении не одного десятилетия многими известными российскими учеными-философами, психологами и педагогами. В общей психологии она, например, ставилась и решалась в научных 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 (потенциал отношений 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, 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 развивающейся или психологически здоровой личности).

Изучению потенциала личности и деятельности учителя были посвящены научные труды многих других известных психологов и педагогов: Б. Г. Ананьева, Б. Н. Бессонова, И. Г. Бессонова, И. А. Бирич, Е. Л. Бобылева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, Л. В. Ведерниковой, М. П. Волобуевой, А. А. Вербицкого, Н. Ф. Виноградовой, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, И. В. Давыдовой, С. А. Дружилова, Ю. М. Забродина, В. И. Загвязинского, И. В. Ивановой, Е. А. Климова, Т. А. Ковалевой, Г. М. Коджаспировой, В. А. Крутецкого, Г. Н. Кудашова, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, Л. А. Лицеровой, А. А. Люблинской, М. Р. Львова, А. К. Марковой, Н. В. Мартишиной, Л. М. Митиной, Н. И. Непомнящей, А. Б. Орлова, О. З. Паниной, Н. Н. Поддьякова, Л. С. Подымовой, Н. В. Размазиной, Т. Г. Рамзаевой, А. А. Рана, Е. А. Селивановой, И. А. Сидориной, В. А. Ситарова, В. А. Сланинина, Г. С. Сухобской, А. С. Талалаева, Г. В. Талалаева, Н. Б. Трофимовой, Я. С. Турбовского, Д. И. Фельдштей-

на, М. В. Хватовой, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и других.

Несмотря на значительное количество уже проведенных на эту тему исследований и множество решенных в ходе соответствующих 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 них можно назвать, например, следующие.

1. В чем заключаются принципиальные отличия потенциального от реального в личности и деятельности человека?

2. Каким является точное научное определение психолого-педагогического потенциала?

3. Что представляют собой разновидности существующих психолого-педагогических потенциалов?

4. Что входит в состав психолого-педагогического потенциала учителя?

5. Какими должны быть методические процедуры и конкретные методики, предназначенные для определения и оценки психолого-педагогического потенциала учителя?

6. Чем психолого-педагогический потенциал учителя начальных классов отличается от психолого-педагогических потенциалов других педагогов?

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

8. По какой программе и каким образом можно определять, формировать и развивать психолого-педагогический потенциал будущих учителей начальных классов?

Обсуждение всех этих вопросов и возможные авторские ответы на них представлены в монографии. В описанном в ней исследовании было дано уточненное научное определение психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, выделены виды, раскрыта структура, описаны процедура и методы диагностики, процесс формирования, развития и использования в педагогической практике вузовской подготовки будущих учителей начальных классов.

В соответствии с поставленной научной проблемой в исследовании были решены следующие задачи:

1. Выявить и критически оценить теоретические подходы к изучению потенциального в разных науках: философии, естественных и гуманитарных науках, психологии и педагогике. На основе определений потенциального, имеющихся в разных науках, уточнить дефиницию потенциального в личности и деятельности педагога.

2. Предложить и обосновать общее определение психолого-педагогического потенциала. Разработать теоретическую модель психолого-педагогического потенциала. Выделить и описать виды психолого-педагогических потенциалов. Определить состав психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

3. Установить направления, определить условия формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов за время обучения в вузе.

4. Разработать концепцию формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов с первого по последний курс педагогического вуза.

5. Подобрать и разработать конкретные методические процедуры и методики определения уровня развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

6. Создать и обосновать комплексную программу формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, рассчитанную на весь год обучения в вузе.

7. Организовать и провести эксперимент по формированию и развитию у студентов — будущих учителей начальных классов — их психолого-педагогического потенциала.

8. Выявить и описать закономерности формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

9. Проанализировать полученные экспериментальные данные, предложить их интерпретацию, направленную на выяснение причин изменений, произошедших в результате проведенного эксперимента в психолого-педагогическом потенциале будущих учителей начальных классов.

10. Сформулировать практические рекомендации, касающиеся использования предложенной концепции, модели и программы формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов в образовательной практике.

Ключевая идея данного научного исследования заключалась в признании того, что психолого-педагогический потенциал учителя представляет собой сложное интегративное образование, включающее в себя в качестве элементов социально-мотивационные, когнитивные и инструментальные составляющие, находящиеся во взаимосвязи; его формирование есть неотъемлемый компонент целостного педагогического процесса в современном вузе.

В теоретическом и методологическом плане автор данного исследования опирался на положения о потенциальном, личности и деятельности учителя, содержащиеся в трудах классиков отечественной психологии: Л. С. Выготского (идея зоны потенциального или ближайшего психологического развития человека), С. Л. Рубинштейна (учение о мышлении и личности как субъекте деятельности), Б. Г. Ананьева (работы в области психологии учителя), А. Н. Леонтьева (концепция деятельности и его учение о мотивации).

В качестве концептуальной основы настоящего исследования также выступили идеи гуманизации высшего образования (Б. М. Бим-Бад, Я. С. Турбовской и др.); гуманистической психологии и педагогики, основным предметом исследования в которой выступает человек, способный к саморазвитию и самореализации (К. А. Абульханова-Славская, А. Маслоу, К. Роджерс и др.); целостный подход к изучению педагогического процесса (В. С. Ильин, В. В. Краевский, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин и др.), личностно-ориентированного образования (В. В. Сериков и др.); положения о роли образовательной среды и ее компонентов

в развитии личности (О. А. Баева, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.); концепция духовно-нравственного воспитания гражданина России в сфере общего образования (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков и др.); отечественные и зарубежные теории одаренности, рассматривающие ее как творческий или интеллектуальный потенциал личности (Д. Б. Богоявленская, В. И. Панов, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щебланова, Е. Л. Яковлева и др.), идеи гуманистической педагогики начальной школы (Ш. А. Амонашвили и др.).

В своем исследовании мы опирались, кроме того, на труды, посвященные личности и деятельности учителя (И. В. Дубровина, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин и др.); на работы по формированию профессионально-педагогических умений учителя, воспитателя (О. А. Абдуллина, В. А. Ситаров, Л. Ф. Спирин, А. И. Щербаков и др.).

В нем были учтены результаты философских и психолого-педагогических исследований, посвященных потенциальному в личности и деятельности человека (В. Н. Дружинин, Д. А. Леонтьев, Я. А. Пономарев, Е. Л. Яковлева и др.); формированию индивидуальности личности и ее творческому саморазвитию (А. Г. Асмолов, Ю. М. Орлов, П. Н. Осипов и др.); изучению закономерностей профессионально-личностного развития педагога в системе непрерывного образования (С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. М. Новиков, Г. С. Сухобская, А. И. Щербаков и др.); теории и практике педагогического моделирования и проектирования (А. А. Кирсанов, Л. М. Фридман и др.).

Нормативно-правовой основой настоящего исследования также стали следующие документы: Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. с последующими изменениями и дополнениями); «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (17 ноября 2008 г.); «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» (7 февраля 2011 г.); Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 050708.65 (031200) «Педагогика и методика начального образования» (14 апреля 2000 г.); Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 050708.65 (031200) «Педагогика и методика начального образования» (31 января 2005 г.); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (22 декабря 2009 г.); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (17 января 2011 г.); Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (6 октября 2009 г.); Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (26 ноября 2010 г.); национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (4 февраля 2010 г.); приоритетный национальный проект «Образование» (5 сентября 2005 г.).

Опытно-экспериментальной базой проведенного исследования явились: ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара», ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», Южно-Сахалинский педагогический колледж, Александровск-Сахалинский колледж (филиал ФГБОУ ВПО «СахГУ»).

Всего исследованием было охвачено 1397 человек. Из них 580 студентов, 260 школьных учителей — кураторов практики студентов, 92 преподавателя вуза. В исследовании приняли участие 465 младших школьников, обучающихся в различных школах г. Южно-Сахалинска, других городов и поселков Сахалинской области, г. Москвы, г. Арзамаса и Арзамасского района.

Основные идеи, сформулированные и обоснованные в настоящем исследовании на теоретическом и опытно-экспериментальном уровнях, представляются следующими:

1. Потенциальное в личности и деятельности человека — это совокупность свойств и способностей, которые у него имеются, но не реализуются или не полностью реализуются в деятельности; полностью реализуются в деятельности, но слабо развиты и требуют дальнейшего развития; необходимы для успешной деятельности, но в данный момент времени отсутствуют. Эти свойства и способности следует отличать от тех, которые достаточно развиты и полностью реализуются в личности и деятельности человека.

2. Существует несколько видов психолого-педагогических потенциалов. Это потенциал психолога, педагога, учителя, воспитателя, ученого, руководителя образовательного учреждения, автора учебника или учебной программы. Они могут быть представленными и по-разному сочетаться в личности и деятельности одного человека.

3. Психолого-педагогический потенциал учителя включает психологическую и педагогическую составляющие, которые, в свою очередь, разделяются на социально-психологические, когнитивные и инструментальные компоненты. Эти компоненты содержат в себе мотивацию учебно-профессиональной и социальной деятельности, лидерские способности, коммуникативные умения, социальную компетентность, общий и специальный интеллект, креативность, познавательные потребности и способности, метапредметный кругозор, педагогическую подготовку, психологическую и методическую подготовку учителя.

4. Выявление и оценку психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов необходимо производить с использованием специальных психодиагностических процедур и методик, отличающихся от тех, с помощью которых изучаются и оцениваются реальные (развитые и полностью реализуемые в деятельности) свойства и способности учителя.

5. Успешность формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов обеспечивается за счет своевременного и точного определения уровня его развития; изменения содержания профессионального образования, соотносимого со всеми составляющими такого потенциала; проведения со студентами учебных занятий, ориентированных на позна-

ние психолого-педагогического потенциала как научного явления и совокупности собственных психолого-педагогических свойств; осознания каждым студентом своего психолого-педагогического потенциала, перспектив его формирования и развития; организации и проведения тренингов, рассчитанных на совершенствование основных составляющих такого потенциала у студентов как будущих учителей начальных классов; использования развивающегося психолого-педагогического потенциала с целью его укрепления и углубления в практике обучения и воспитания детей.

6. К основным закономерностям формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов относятся: внутренние (зависимость уровня развития такого потенциала от мотивации выбора профессии и мотивации учения, общего социально-психологического и когнитивного развития студентов) и внешние (зависимость уровня развития потенциала от психологических и педагогических особенностей содержания, форм и методов организации профессиональной подготовки).

7. Программа психодиагностики, формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, разработанная на основе его теоретической модели, является успешной. Ее эффективность подтверждена статистически достоверными результатами формирующего эксперимента, проведенного на представительной выборке испытуемых, включавшей студентов и преподавателей педагогического вуза и учащихся начальных школ. Полученные результаты указывают на значимые позитивные изменения, которые произошли в основных параметрах психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов за время эксперимента. Эти изменения касаются мотивов учения и социального поведения, общего и специальных видов интеллекта, профессиональных интересов, креативности и многих других свойств, входящих в состав психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

8. Формирующийся и развивающийся психолого-педагогический потенциал будущих учителей начальных классов способствовал мотивационному и интеллектуальному развитию младших школьников, с которыми студенты-практиканты, участвовавшие в эксперименте, работали во время прохождения педагогических практик.

9. Соответствующие изменения в психолого-педагогическом потенциале будущих учителей начальных классов, в психологическом развитии детей, которых они обучали и воспитывали, произошли за счет более глубокого понимания сущности, оценки и осознания собственного психолого-педагогического потенциала; организации студенческого самоуправления; внеаудиторной работы со студентами; участия студентов в профессиональных конкурсах, предметных олимпиадах; 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 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.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Постановка проблемы исследования

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, единых государственных экзаменах, о новых образовательных стандартах, 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 мы в настоящей работе будем называть психолого-педагогическим потенциалом учителя и будем изучать их с разных сторон как в теоретическом, так и экспериментальном планах. 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 практиче-

ски 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 профессиональной 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 педагогической 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 реализации человеческого потенциала ограничены, поскольку большая часть 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 низкооплачиваемые, но реализующие человеческий потенциал профессии, например, профессии школьных учителей или врачей. Сложившаяся социально-экономическая ситуация и конъюнктура заставляют потенциально способных людей выбирать для себя неинтересные, 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 других, есть немало весьма талантливых людей, которые могли бы с успехом проявить себя во многих других видах деятельности, которые им, наверное, пришлось бы больше «по душе», чем та, которой они вынуждены в нынешних условиях заниматься. Серьезная жизненная проблема, 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 вос-

питывать 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 узкопонимаемой 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 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 тексте этой монографии. Большинство учителей, в том числе учителей начальных классов, в основном удовлетворены

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, нереализованное 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»; с третьей стороны, 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. Психология личности и профессиональной деятельности учителя в трудах современных ученых

Формированию личности учителя, его профессиональной деятельности, развитию общих и специальных способностей, совершенствованию форм и методов профессиональной подготовки, а также вопросам, связанным со становлением его профессионального мастерства в процессе обучения в педагогическом вузе, уделялось много внимания в научной литературе. Этой теме посвящены научные труды Г. В. Аكوпова, Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, С. К. Бондыревой, Л. А. Венгера, А. А. Вербицкого, Н. Ф. Виноградовой, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Ю. З. Гильбуха, А. Д. Глоточкина, Ф. Н. Голуболина, В. В. Давыдова, А. Д. Добровича, Ю. М. Забродина, Е. А. Климова, Г. А. Ковалева, 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. Мясничева, Н. И. Непомнящей, А. Б. Орлова, Н. Н. Поддъякова, Л. С. Подымовой, П. А. Просецкого, Т. Г. Рамзаевой, А. А. Реана, В. А. Ситарова, В. А. Сластенина, Б. А. Сосновского, С. Д. Смирнова, Г. С. Сухобской, Я. С. Турбовского, Д. И. Фельдштейна, Г. А. Цукерман, А. И. Щербакова, Д. Б. Эльконина и многих других известных педагогов и психологов. В них проблема совершенствования профессиональной подготовки специалиста в вузе, в частности, будущего учителя, в общепедагогическом и психолого-педагогическом плане изучена достаточно глубоко и разносторонне.

Особое внимание в соответствующих исследованиях уделялось изучению педагогических способностей учителя, и в связи с этим намечалось несколько направлений. Первое из них характеризуется разработкой профессиограмм и квалификационных характеристик учителя, в которых отражены содержание необходимых ему теоретических знаний, перечень педагогических умений и навыков, связанных с успешным осуществлением учебно-воспитательных функций (С. Г. Григорьева, Н. П. Лукина, Л. И. Мищенко, Т. А. Соловьева, З. В. Шагина и другие). Второе направление соотносится с исследованием проблем формирования личности учителя младших классов в процессе его профессиональной подготовки (С. П. Баранов, Ю. П. Вавилов, Т. В. Воликова, В. В. Давыдов, Т. Ш. Домаев, В. Ф. Кривошеев, Т. П. Лакотина, М. В. Николаева, Л. С. Подымова, Т. Б. Руденко, М. М. Русинова, В. А. Сластенин и другие). Третье направление представлено изучением содержания, форм и методов освоения теоретических знаний, формирования педагогических умений по отдельным видам работы учителя начальных классов (Р. Н. Бунеев, Н. Ф. Виноградова, Н. И. Демидова, А. Е. Дмитриев, М. Р. Львов, А. М. Пышкало, Т. Г. Рамзаева, Л. В. Савельева, В. А. Ситаров, С. М. Соловейчик, Л. П. Стойлова и другие).

Практически все исследователи данной проблемы отмечают, что

современная профессиональная подготовка учителя начальных классов характеризуется большей гуманитаризацией, глубиной и ориентацией на профессиональный компонент, который включает наряду с традиционными, базовыми курсами историю и методологию соответствующего раздела науки, современные методики преподавания, основы школьного курса соответствующего предмета, практикумы, использование новых информационных технологий в учебном процессе. Подготовка современного учителя начальных классов определяется также потребностью в специалистах, способных к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения.

В работах перечисленных выше авторов поставлены, обсуждены и решены следующие частные, но важные вопросы, касающиеся личности и профессиональной деятельности учителя: определена специфика профессиональной деятельности учителя в сравнении с другими видами деятельности; уточнены психологические аспекты изучения профессиональной деятельности учителя, описаны особенности учителя как личности; выделены психологические свойства, которые должны быть включены в профессиограмму современного учителя; разработаны правила проведения психодиагностики учителя с точки зрения его соответствия профессиографическим требованиям; решен вопрос о существовании специфических, характерных только для учителя психологических особенностей, свойств и способностей; разносторонне рассмотрен вопрос о том, являются ли свойства и способности, характерные для учителя, врожденными или приобретенными; изучена зависимость успешности профессиональной деятельности учителя от его индивидуальных психологических особенностей; найдено решение вопроса о том, как нужно формировать и развивать психологические качества, необходимые современному учителю; выяснено, что с психологической точки зрения представляет стиль педагогической деятельности, решен вопрос о том, каким образом формируется и развивается стиль педагогической деятельности учителя; изучены психологические особенности педагогического общения; получен удовлетворительный ответ на вопрос о том, какой должна быть психологическая подготовка современного учителя; выяснено, как строятся реально и должны строиться в идеальном случае взаимоотношения между учителем и другими участниками образовательного процесса; установлено, как воспринимается учитель детьми и другими участниками образовательного процесса; найден удовлетворительный ответ на вопрос о том, в чем конкретно проявляются психологические отличия учителей, преподающих в школе разные предметы, имеющих различный стаж работы, разный опыт профессиональной деятельности и работающих с детьми разного возраста.

Поскольку тема нашего исследования также связана с изучением личности и деятельности будущего учителя начальных классов (на эту тему в трудах перечисленных выше и других авторов мы нашли сравнительно мало материала), то имеет смысл выделить и отдельно обсудить исследования, выполненные по психологии личности и деятельности учителя начальных классов. Рассмотрим соответствующие исследования в хронологическом порядке, начи-

ная с девяностых годов прошлого века, проведем их анализ с точки зрения того, каким образом в этих исследованиях представлены личность и деятельность учителя начальных классов. В первую очередь коснемся диссертационных исследований, выполненных на данную тему.

Диссертация В. В. Желановой (1994) была посвящена проблеме развития профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися. В понятие готовности к общению автор включил имеющиеся у учителя психологические свойства, позволяющие ему успешно общаться с учащимися в различных педагогических ситуациях, и содержащие в себе три основных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный.

Показателями профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению в данном исследовании выступили динамичность и адекватность установления контактов учителя с учащимися, управление межличностными отношениями, преодоление барьеров общения, правильное восприятие учителем детей, учет психических состояний детей в процессе общения с ними, диалогическая направленность общения, сотрудничество и сотворчество учителя и учащихся, разнообразие форм и средств общения. Предметом изучения и внимания в данной работе явились в основном социально-психологические стороны и аспекты личности и деятельности учителя начальных классов.

В работе О. А. Копыловой (1996) обсуждаются особенности деятельности учителя начальных классов, связанные с целенаправленным, обоснованным и продуманным созданием ситуаций успеха для младших школьников. Данная работа, кроме того, что она касается личности и деятельности учителя начальных классов, представляет интерес для нас по той причине, что ситуация успеха, создаваемая, поддерживаемая и стимулируемая учителем, в ней связывается с развитием у детей мотивации достижения успехов — одного из наиболее изученных мотивов социального поведения. Ситуация успеха автором рассматриваемого исследования представляется как такая, которая обеспечивает эмоционально благоприятные условия для развития мотивации достижения успехов у учащихся младших классов. Эти условия, в свою очередь, связываются с деятельностью учителя (мы их также включаем в анализ структуры), путей формирования и способов развития психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов.

О. Н. Чернова (1996) посвятила свое диссертационное исследование изучению динамики мотивационно-смысловых образований студентов факультета начальных классов педагогического вуза. Такие образования рассматриваются автором как важнейший фактор становления и развития профессиональной направленности учителя начальных классов. Утверждается, что динамика мотивационно-смысловых образований может служить критерием профессионального становления учителя и одновременно с этим показателем уровня его психологического развития (эта идея созвучна развиваемой в теоретической части настоящего исследования мысли о том, что мотивационная подструктура личности и деятельно-

сти учителя является одной из основных в его психолого-педагогическом потенциале).

Диссертация В. Г. Калашникова (1998) также касается личности и деятельности учителя начальных классов, но посвящена исследованию динамики взаимосвязи самосознания, профессиональной направленности и ценностных ориентаций студентов факультета начальных классов педагогического вуза как будущих учителей. В качестве центрального психологического образования, входящего в состав самосознания студента педагогического вуза как будущего учителя начальных классов, В. Г. Калашников выделяет «Я»-образ. С ним в соответствующем исследовании соотносятся педагогическая направленность самосознания и профессиональные ценности будущего учителя начальных классов.

А. П. Мережников (1999) посвятил свое диссертационное исследование процессу формирования концептуальной модели профессиональной деятельности педагога, имея в виду, прежде всего, работу учителя начальной школы. В структуру концептуальной модели профессиональной деятельности педагога автор включил то, что связано с мотивационно-ориентировочным, исполнительским и контрольным этапами деятельности (их автор называет этапами, хотя, с нашей точки зрения, правильнее было бы обозначить их как аспекты или стороны профессиональной деятельности учителя, если она рассматривается со структурной точки зрения; с процессуальных позиций, однако, можно их представлять и обсуждать также и как этапы).

В деятельности учителя начальных классов А. П. Мережниковым выделяются следующие компоненты: содержательно-предметный, педагогико-методический, субъектно-психологический и общекультурный. В рассматриваемой работе каждый из них подробно описывается и обсуждается.

Исследование, выполненное Е. Б. Козловой (2003), касается готовности будущих педагогов-психологов к расширению так называемой «смысловой функции» мотивации младших школьников средствами художественной литературы. Автор предлагает теоретическую модель такой готовности, которая включает в себя мотивационно-содержательный, операционально-деятельностный и оценочно-волевой компоненты. Активизация мотивов профессиональной деятельности рассматривается как важнейшее психолого-педагогическое условие развития подобного рода готовности. Соответственно, все, что предлагается и используется для повышения уровня готовности, так или иначе связано с целенаправленным воздействием на мотивацию учебной деятельности младших школьников.

Следующее диссертационное исследование, выполненное О. А. Слепичевой (2003), посвящено индивидуальному стилю педагогической деятельности учителя, его влиянию на эмоциональное состояние и личностные качества младшего школьника. Индивидуальный стиль педагогической деятельности рассматривается в данном исследовании как одна из главных характеристик личности педагога-профессионала. Как психологический феномен, индивидуальный стиль педагогической деятельности характеризуется через совокупность содержательных, динамических

и результативных свойств, которые в совокупности определяют успешность педагогической деятельности. Выделяются и описываются четыре индивидуальных стиля педагогической деятельности: два полярных — эмоционально-импровизационный и рассуждающе-методический и два промежуточных — эмоционально-методический и рассуждающе-импровизационный.

Одна из немногих докторских диссертаций, посвященных психологии учителя начальных классов, — это исследование Т. М. Сорокиной «Психологические условия развития профессиональной компетенции учителя начальной школы» (2002). Т. М. Сорокина пишет о том, что важнейшим условием развития профессиональной компетенции учителя начальных классов является профессионализация его психологической подготовки. Основу профессиональной компетентности современного учителя составляют, по мнению автора, специфические «интегративные профессиональные действия» — аналитические, диагностические и прогностические. Все эти действия так или иначе соотносятся с психологической подготовкой учителя, непосредственно опираются на нее и зависят от нее. Для улучшения профессиональной подготовки учителей начальных классов необходимо, по мнению Т. М. Сорокиной, изменить роль и содержание психологического знания в системе вузовской подготовки будущего учителя начальной школы. Важнейшим показателем профессионализма современного учителя является его психологическая готовность к решению стоящих перед ним педагогических и психологических задач. Для этого необходимо, пишет автор, установить «интегративные связи психологического знания с методическим и педагогическим знанием» (Сорокина Т. М., 2002, с. 12).

Диссертационная работа Е. В. Барановой (2004) также касается психологической готовности учителя начальных классов к своей профессиональной деятельности, но в ней акцентируется внимание на взаимодействии учителя с семьями младших школьников. В данном исследовании для нас представляет особый интерес тот факт, что в понятие психологической готовности учителя автор включает те же компоненты, которые будут далее обсуждаться нами в составе психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов и изучаться в экспериментальной части настоящего исследования. Это — мотивационный и интеллектуальный компоненты. Они, как утверждает и доказывает автор рассматриваемого исследования, взаимосвязаны и взаимно обусловлены. Е. В. Баранова, в частности, пишет о том, что достаточный уровень мотивационной готовности стимулирует развитие интеллектуального компонента, а высокий уровень интеллектуальной готовности, в свою очередь, положительно влияет на мотивационную готовность.

Л. Б. Вяткина (2004) свою работу посвятила теме наличия у учителя начальных классов специальных способностей, их месту в структуре интегральной индивидуальности учителя (данное исследование выполнено в русле известной психологической концепции интегральной индивидуальности, предложенной и разработанной российским ученым В. С. Мерлиным, разделяемой его учениками и последователями, к которым относится и Л. Б. Вяткина). Автор

рассматриваемого исследования, кроме того, является одним из немногих психологов, кто утверждает и доказывает наличие у учителя начальных классов особых способностей, отличающих его не только от тех, кто не занимается педагогической деятельностью, но также и от способностей учителей средних и старших классов школы. Сущность таких способностей, по мнению Л. Б. Вяткиной, составляет особая «интегральная индивидуальность» учителя начальных классов, то есть специальная структура и характерные взаимосвязи основных психологических компонентов, входящих в состав личности учителя.

И. В. Долгополова (2004) свое диссертационное исследование посвятила изучению стиля педагогической деятельности учителя начальных классов, его взаимосвязи с особенностями деятельности и индивидуальными психологическими свойствами учащихся. У учителя начальных классов, по мнению автора данного исследования, можно выделить несколько стилей деятельности. Первый стиль характеризуется преобладанием «самоорганизационных действий в сочетании с демократическими тенденциями» (Долгополова И. В., 2004, с. 5). Второй стиль отличается преобладанием действий, направленных на активизацию интеллектуальной деятельности учащихся «в сочетании с авторитарными тенденциями» (там же).

В диссертации, выполненной И. И. Заяц (2004) и защищенной в Белоруссии, обсуждаются социально-психологические факторы избирательности педагогического взаимодействия учителя и учащихся начальных классов. Автором выделены и описаны три типа взаимодействия учителя начальных классов с учащимися: позитивный, отстраненный и негативный. Предполагается (и доказывается), что оптимальным, наиболее благоприятным для успешной педагогической деятельности является позитивный тип взаимодействия, что его психологическую основу составляет эмпатия, на изучении которой как важной характеристики личности учителя начальных классов было направлено внимание автора данной работы.

Т. А. Рунова (2004) также исследует взаимодействие учителя начальных классов с учащимися, но под углом зрения их сотрудничества. Ее работа посвящена развитию учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения. В данной работе психология учителя как таковая рассматривается с точки зрения того, какими свойствами должен обладать учитель, чтобы его взаимодействие с детьми было подлинным сотрудничеством. Автором диссертации выделяются и обсуждаются условия, обеспечивающие плодотворное сотрудничество учителя с учащимися младших классов, определяются и описываются уровни такого сотрудничества. Самый высокий из них выступает как основа «для возникновения у младших школьников интеллектуальных и личностных потребностей в саморазвитии» (Рунова Т. А., 2004, с. 18).

В диссертации Ф. М. Балкизовой (2005) рассматриваются акмеологические факторы продуктивной деятельности и мастерства учителя начальных классов сельской школы. Среди таких факторов, обеспечивающих «самодвижение» учителя начальных клас-

сов к вершинам продуктивной деятельности и мастерства, автор называет субъективные ценностные ориентации, ответственность, умелость, способности и направленность личности. К ним добавляются и так называемый «содействующий» фактор — высокая удовлетворенность работой, и «препятствующие факторы», под которыми понимаются завышенная самооценка, невозможность совершенствоваться в профессиональной деятельности, низкая заработная плата и ряд других.

Исследование Е. Б. Барыбиной (2005), связанное с изучением личности и деятельности учителя начальных классов, было посвящено определению перцептивных способностей учителя. Под перцептивными способностями в данном случае понимаются те способности, которые проявляются в сфере межличностного восприятия учителя. В этом исследовании было доказано, что высоко развитые перцептивные способности обеспечивают формирование правильного «образа Я» учителя, адекватное восприятие им других людей и оптимальное взаимопонимание между учителем и учащимися в учебно-педагогическом процессе.

Научное исследование, выполненное И. Л. Фельдман (2005), было посвящено изучению процесса развития профессионального самопознания и его места в структуре «Я»-концепции учителя начальных классов. Автору исследования «Я»-концепция учителя представляется достаточно сложным психологическим образованием, которое характеризуется относительной устойчивостью. Профессиональное самопознание, в свою очередь, понимается как «ядерный компонент» целостной, стабильной структуры «Я»-концепции. И. Л. Фельдман были определены показатели и уровни развития профессионального самопознания, а также доказано, что по мере развития самопознания гармонизируется и структура «Я»-концепции учителя начальных классов. Это выражается в осознании им необходимости дальнейшего самосовершенствования и обретения новых профессионально важных качеств и свойств.

В докторской диссертации Н. И. Виноградовой (2006) изучались психологические закономерности становления профессионализма учителя начальной школы. Данная работа представляет интерес в связи с темой настоящей монографии по двум причинам. Во-первых, она, как и научный труд Т. М. Сорокиной, является одной из немногих докторских диссертационных работ, посвященных личности и деятельности учителя начальных классов. Во-вторых, ее тема по содержанию перекликается с тематикой проводимого нами исследования. В связи с этим, прежде всего, необходимо уточнить, в чем заключалась специфика подхода автора рассматриваемого исследования к решению задачи повышения профессионализма учителя начальных классов и чем наш собственный подход к решению аналогичной задачи через выявление, формирование и развитие психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов отличается от подхода, представленного в диссертационной работе Н. И. Виноградовой.

Отметим, прежде всего, что задача изучения потенциального в личности и деятельности учителя начальных классов в иссле-

довании Н. И. Виноградовой не ставится и не решается. Нигде в тексте диссертации и автореферата не употребляется и сам термин «психолого-педагогический потенциал учителя». Все содержание рассматриваемого исследования, начиная с теории и кончая практикой, ориентировано исключительно на изучение реального, а не потенциального в личности и деятельности учителя начальных классов. Об этом свидетельствует постановка задач исследования (далее приводится одна из формулировок таких задач, взятых из автореферата диссертации): «выявить эмпирическим путем наличие устойчивых зависимостей между достижениями профессиональной деятельности ... педагогов и системой субъективных условий и факторов профессионализации» (Виноградова Н. И., 2006, с. 8).

На это же — отсутствие непосредственного интереса автора к проблеме психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов — указывают и положения, выносимые на защиту. Приведем некоторые из них в краткой формулировке:

— «в качестве результирующего критерия оценки продуктивности становления профессионализма педагога выступает готовность младших школьников к познавательному саморазвитию»;

— «развитие внутреннего локуса контроля придает становлению профессионализма акмеологическую направленность, то есть ориентирует на полноценную профессиональную самореализацию»;

— «эффективное повышение квалификации учителя детерминировано самомониторингом качества принятия ответственных решений в выборе средства саморегуляции базовых оснований профессионализма» (там же, с. 18–19).

Очевидно, что между темой, проблемой, целью, задачами, теорией и методикой рассматриваемого исследования и содержанием проводимого нами исследования почти ничего общего нет, за исключением интереса к личности и деятельности учителя начальных классов и поиска путей их совершенствования. Эти два исследования — Н. И. Виноградовой и наше — представляют собой разные подходы к решению задачи изучения личности и деятельности учителя начальных классов, повышения профессионализма и квалификации такого учителя.

Еще одна диссертационная работа, выполненная Ж. Г. Поповой (2006), была посвящена изучению субъективных представлений об имидже учителя. В этой работе показано, что субъективные представления учителей начальных классов об имидже учителя носят стереотипный, обобщенный и аффективный характер, а субъективные представления младших школьников о личности учителя содержат в основном его внешние данные и некоторые личностные качества, которые проявляются в непосредственном общении с детьми. В этом же исследовании экспериментально доказано, что на протяжении четырех лет обучения в начальной школе имидж учителей в глазах детей постепенно изменяется, становясь из возраста в возраст более адекватными.

С. А. Травина (2006) посвятила свое исследование изучению процесса взаимодействия психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших школьников. В этом исследовании было установлено, что зависимость, существующая между

высоким уровнем агрессивности и соответствующим поведением, обусловлена слабостью самоконтроля младших школьников, их повышенной импульсивностью. Автором также высказана и обоснована гипотеза о том, что учитель начальной школы вместе со школьным психологом должен заниматься работой по профилактике проявлений агрессивности среди младших школьников, что только в этом случае можно будет рассчитывать на успешность такой работы.

В нашем исследовании мы также исходим из представления о том, что современный учитель начальных классов должен иметь хорошую педагогическую и психологическую подготовку. Можно, конечно, разделять, как это зачастую и делается в настоящее время, педагогическую и психологическую подготовку между учителем и школьным психологом, рассчитывая на их взаимодействие в решении сложных психолого-педагогических вопросов, возникающих в практике работы с детьми младшего школьного возраста. Это, однако, не вполне правильный подход к решению проблемы, так как учитель, не обладающий соответствующей психологической подготовкой, неизбежно столкнется с трудноразрешимыми проблемами в обучении и воспитании детей, его личном общении и взаимодействии с детьми, выступая только как педагог и будучи не способным решать связанные с ними практические психологические задачи. Например, проявления агрессивности со стороны детей обычно носят непредсказуемый, ситуативный и кратковременный характер, требуют прямого и срочного вмешательства со стороны учителя в отношения между детьми именно в тот момент времени, когда эти отношения приобретают агрессивный характер. Если учитель сам ничего в плане предвидения, предупреждения или изменения таких отношений сделать не может и при демонстрации агрессивности детьми станет искать и дожидаться вмешательства школьного психолога, чтобы с его помощью справиться с возникшей задачей, то она, очевидно, решена не будет. Чтобы эту и многие другие психолого-педагогические проблемы вовремя и правильно решать, сам учитель должен быть хорошим практическим психологом, уметь самостоятельно и оперативно разрешать психолого-педагогические проблемы, возникающие в процессе обучения и воспитания детей. Поэтому, в принципе, правильную идею С. А. Травиной о необходимости взаимодействия психолога и учителя в решении подобного рода задач мы считаем возможным реализовать оптимальным, с нашей точки зрения, путем — через получение самим учителем начальной школы достаточной и разносторонней психологической подготовки в педагогическом вузе. В своем исследовании мы ставим и решаем эту задачу в научном плане с точки зрения формирования и развития именно психолого-педагогического, а не просто педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

Аналогичный вопрос — о необходимости получения учителем начальных классов хорошей педагогической и психологической подготовки — ставился и решался в еще одном диссертационном исследовании, выполненном Е. Е. Топильской (2006). Оно посвящено формированию профессиональных компетенций учителя начальных классов, касающихся так называемого «психолого-пе-

дагогического сопровождения». Данное словосочетание, ставшее популярным во многих психолого-педагогических исследованиях, мы считаем с научной точки зрения не вполне адекватным, поскольку слово «сопровождение» — это, во-первых, не научное понятие, его нет ни в одном научном словаре по психологии или педагогике; во-вторых, не ясно, что в данном случае понимается под «сопровождением» детей с трудностями в обучении письму и чтению; в-третьих, не ясно вообще, какой конкретный психологический или педагогический смысл вкладывается в данный термин. Можно, к примеру, кого-то в чем-то «сопровождать», не оказывая ему никакой реальной помощи, и только безучастно или в лучшем случае заинтересованно наблюдать за тем, что он делает; наверное, совсем не это имели в виду те, кто пользовался данным понятием в своих научных работах. Другими словами, необходимо было дать точное научное определение термину «сопровождение» и показать, чем он лучше других понятий, указывающих на активное вмешательство «сопровождающего» в «сопровождаемый» процесс. Этого, к сожалению, нет в работах, в названиях которых употребляется данное слово. Предлагаемые исследователями определения «сопровождения» в большинстве случаев не выдерживают критики, и, по-видимому, именно по этой причине авторы известных психологических и педагогических словарей и энциклопедий не включили соответствующее слово в число научных понятий, определенных и раскрытых в их содержании.

Среди профессиональных компетенций учителя начальных классов Е. Е. Топильская называет как педагогические, так и психологические компетенции. К психологическим компетенциям автор относит, например, владение диагностикой нарушений письма и чтения у детей; умение дифференцировать различные виды нарушений письма и чтения с учетом имеющейся симптоматики (такие методы и основания для диагностики представлены в клинической психологии и патопсихологии); принятие адекватных решений о возможных причинах затруднений детей в письме и чтении (они также подробно описаны в клинко-психологических исследованиях, например, в трудах Л. С. Цветковой).

В качестве необходимых психолого-педагогических условий подготовки учителей начальной школы к психолого-педагогическому «сопровождению» детей автор рассматриваемого исследования называет развитие мотивации к профессиональному самосовершенствованию, гуманистической направленности личности, расширение «смыслового пространства» профессионально-педагогической деятельности, формирование междисциплинарных профессиональных компетенций (имеется в виду, наверное, педагогических и психологических компетенций. — М. Р.).

В диссертации Е. Н. Щербиной (2007) ставился и решался вопрос о развитии этнорегиональной идентичности учителя начальной школы в процессе получения им высшего педагогического образования. Тема данного исследования косвенно затрагивает и интересующую нас проблематику, поскольку в нем также речь идет о становлении личности учителя начальной школы в процессе его обучения в педагогическом вузе. Предложенная автором модель становления этнорегиональной идентичности учителя включает в

себя четыре компонента: целевой, содержательный, технологический и личностный. Среди условий развития такой идентичности автором выделяются и обсуждаются только те, которые имеются в наличии в личности будущего учителя в данный момент и присутствуют в реально осуществляемом образовательном процессе вуза.

В исследовании, организованном и проведенном Г. А. Репринцевой (2007), ставилась задача изучения профессионально-личностной направленности учителя как фактора успешности коррекционно-развивающей деятельности в системе начального образования. Профессионально-личностная направленность учителя здесь рассматривается как интегральная характеристика его личности, обуславливающая отношение учителя к детям, к профессии и к себе как профессионалу. Сама постановка вопроса о необходимости повышения эффективности коррекционно-развивающей деятельности, осуществляемой учителем начальной школы, указывает на важность владения не только педагогическими, но и психологическими знаниями, так как психологическая коррекция — это сфера деятельности профессионального психолога, причем достаточно сложная и ответственная.

Е. В. Королева (2008) изучала психологические условия развития учебной деятельности будущего учителя начальной школы как основу его профессионализма. В качестве важного психологического условия развития учебной деятельности автор называет ее сближение с учебно-профессиональной деятельностью по мотивационному, операциональному и регулирующему компонентам. Это, как полагает автор, «возможно за счет психологизации методической и профессионализации психологической подготовки студентов (Королева Е. В., 2008, с. 7). Таким образом, и в данном исследовании, и в работах многих других авторов мы сталкиваемся с разделяемой нами идеей о необходимости не только основательной педагогической, но также разносторонней и глубокой психологической подготовки современного учителя начальных классов.

Все представленные выше исследования имеют косвенное отношение к проблематике настоящей работы. В них не ставилась задача определения, диагностики, формирования, развития или использования в практике психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, поэтому результаты этих исследований мы не стали подвергать глубокому анализу. Ни в одной из рассмотренных работ не использовалось даже само понятие психолого-педагогического потенциала. Можно было бы, конечно, при внимательном и тщательном анализе почти в каждой из них найти некоторые идеи, касающиеся личности и профессиональной деятельности учителя начальных классов — такие, дальнейшая разработка которых могла бы вывести на проблематику психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов. Однако мы не сочли необходимым делать это в данной работе по следующим причинам. Во-первых, в трудах каждого известного психолога, кто занимался проблемами личности или деятельности учителя, можно обнаружить немало идей, соотносимых с теми, которые далее формулируются и разрабатываются применительно к психолого-педагогическому потенциалу будущего учителя начальных классов. Такой анализ занял бы слишком много времени и

места и, на наш взгляд, не является обязательным. Почти все известные ученые когда-то или где-то высказывали какие-либо идеи, созвучные тем, которые приходили в голову другим исследователям и могли бы оказаться полезными для разработки проблематики психолого-педагогического потенциала. Подобный анализ оказался бы мало эвристичным в плане постановки и конструктивного решения вопросов, связанных с формированием и развитием психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. Во-вторых, в работах перечисленных выше ученых проблема психолого-педагогического потенциала в нашем его понимании, которое представлено в следующих главах монографии, практически не обсуждалась.

Подводя итог краткому анализу исследований, посвященных учителю начальных классов, можно констатировать следующее.

1. Проблематика личности и профессиональной деятельности учителя в целом и учителя начальных классов школы в частности глубоко и разносторонне изучена как с педагогической, так и с психологической точек зрения. В проведенных на эту тему исследованиях, в уже опубликованных работах, в том числе диссертационных, содержатся ответы на многие сформулированные выше вопросы.

2. В большинстве научных трудов, посвященных психолого-педагогической проблематике учителя, изучалась в основном реальная, открытая или действительная сторона его личности и профессиональной деятельности, а не скрытая, возможная или потенциальная.

3. Только некоторые исследования в своих названиях и в содержании имеют ссылки на потенциальное в личности и деятельности учителя, посвящены его изучению. Но таких работ сравнительно мало, и они требуют отдельного и специального анализа, который будет сделан в одном из следующих параграфов главы. Для того чтобы этот анализ, особенно в его критической части, был аргументированным, необходимо уточнить понимание потенциального в психике и деятельности человека. В этой связи необходимо, прежде всего, обратиться к выяснению того, как термины «потенциал» и «потенциальное» трактуются в разных науках, с тем чтобы соотнести их общенаучное содержание с представлениями о психолого-педагогическом потенциале, сложившимися в педагогической психологии. Этому посвящены следующие параграфы данной главы.

1.3. Потенциал и потенциальное как общенаучные понятия

Для того чтобы найти 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 заложено в возможном — потенциальном. Такой вывод подтверждается следующим определением потенциальности, содержащемся 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

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

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

⁵ *Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — С. 17.*

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.

8. Четырехтомный толковый словарь русского языка под редакцией 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 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 объяснить, 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), способ-

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.

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

ный 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 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:

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

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.

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

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

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?

1.4. 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. Коджаспиро-

вой, 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. Сухобоской, 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 потенций — 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 соотношения 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, возникающие 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 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 (Яковлева Е. Л., 1996, 1997).

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» (Подымова Л. С., 2000, с. 122). 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» (там же, с. 123). Из этих двух цитат следует, что в представление о потенциальном Л. С. Подымова включает и то, 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» (там же). Из этого высказывания следует, что автор все же выделяет и узкое, специфическое понимание потенциального, отличающееся 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» (там же, с. 124).

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

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. псих.-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.

этой научной работе, к сожалению, не обнаруживается углубленной разработки проблематики потенциального, включая теоретический, методический и практический (психодиагностический и формирующий) уровни анализа данной проблемы.

В диссертации И. А. Сидориной (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 «потенциал» раскрывается в данной работе через «образовательные и ценностные ориентиры», «нормы поведения, традиции, передачу знаний, умений и навыков» и так далее, 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 по-

тенциальное, 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 определении 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 пользуется термином «потенциал», рассматривая психолого-педагогическое образование в контексте становления «субъектного потенциала личности учителя» (Сластенин В. А., 2006). Раскрывая структуру личности учителя как субъекта образования, автор среди многих других его характеристик называет творческий потенциал, относя его к «индивидуальным процессуальным характеристикам» (там же, с. 5). Становление субъектного потенциала специалиста В. А. Сластенин представляет как «...обретение им смысла жизни и профессионального бытия и их реализации в сфере профессионального труда» (там же, с. 6). 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, 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.

В третьей статье из того же журнала Н. В. Мартишина рассуждает о сущности и основных характеристиках «творческого потенциала» педагога (Мартишина Н. В., 2007). 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 про-

является 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. Давыдовой (2006), судя по ее названию, напрямую связана с изучением потенциального в личности и деятельности педагога, посвящена развитию творческого потенциала личности будущего педагога средствами арттерапии. 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» (Давыдова И. В., с. 9). 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» (там же).

И. В. Иванова в своей диссертации предлагает спецкурс под названием «Развитие творческого потенциала будущего учителя средствами арт-терапии» (Иванова И. В., 2008). 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 культуры 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» (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 шести из 65 статей, помещенных в сборник материалов конференции. Этот факт также красноречиво свидетельствует о недостаточной научной, педагогической разра-

ботанности 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, 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 обсуждают 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. Эт «...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» (указанная книга, с. 36). 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 рассматриваемой статьи 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) через постижение личности гармонизирующих резонансных отношений с обществом, характеризующееся индивидуальными нравственными эталонами, целями и личностными смыслами и обладающее свойством практически неограниченной на уровне возможного ресурсной восполняемости» (указанная книга, с. 102–103). 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, «всемирно 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» (указанная книга, с. 189). 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 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 словам «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, неопределенными 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 пользовались 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 п. 1.2 предыдущей главы. 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 состав его психолого-педагогического потенциала¹⁷.

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 узкопонимаемого 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, обучению и воспитанию детей. Вслед за этим изменяется и представление об узкопонимаемом психолого-педагогическом потенциале учителя, и в его состав включаются свойства, которые раньше

¹⁷ 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.

входили в структуру широко понимаемого психологического потенциала человека.

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

сительно 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 практически 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.

Разницу между широким и узким представлениями о психолого-педагогическом потенциале учителя с учетом того, что обсуждалось выше, можно описать следующим образом. Широко

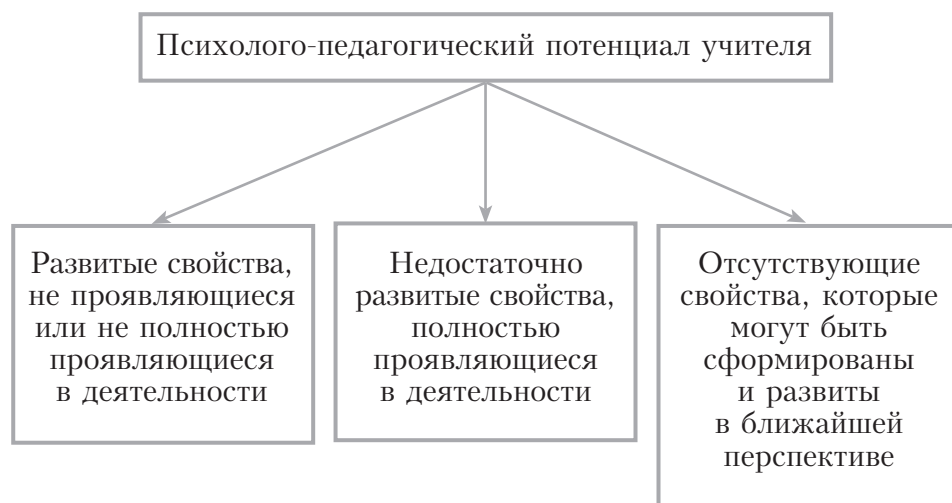


Рис. 1. Структура узкопонимаемого психолого-педагогического потенциала учителя

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. Узкопонимаемый 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 целом¹⁸, мы будем иметь в виду перспективы его 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.

¹⁸ Далее для сокращения написания словосочетания «психолого-педагогический потенциал учителя» мы иногда будем пользоваться термином «потенциал».

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 школьной психологической службы, сложившаяся за последние несколько десятков лет в нашей стране, 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,



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

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 психологу 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.

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

дующие моменты: изучение и оценку индивидуальных психологических особенностей детей, оказание им психологической помощи, психологическое консультирование как детей, так и их родителей, проведение психокоррекционной работы с детьми¹⁹.

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.

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.

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

¹⁹ 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.

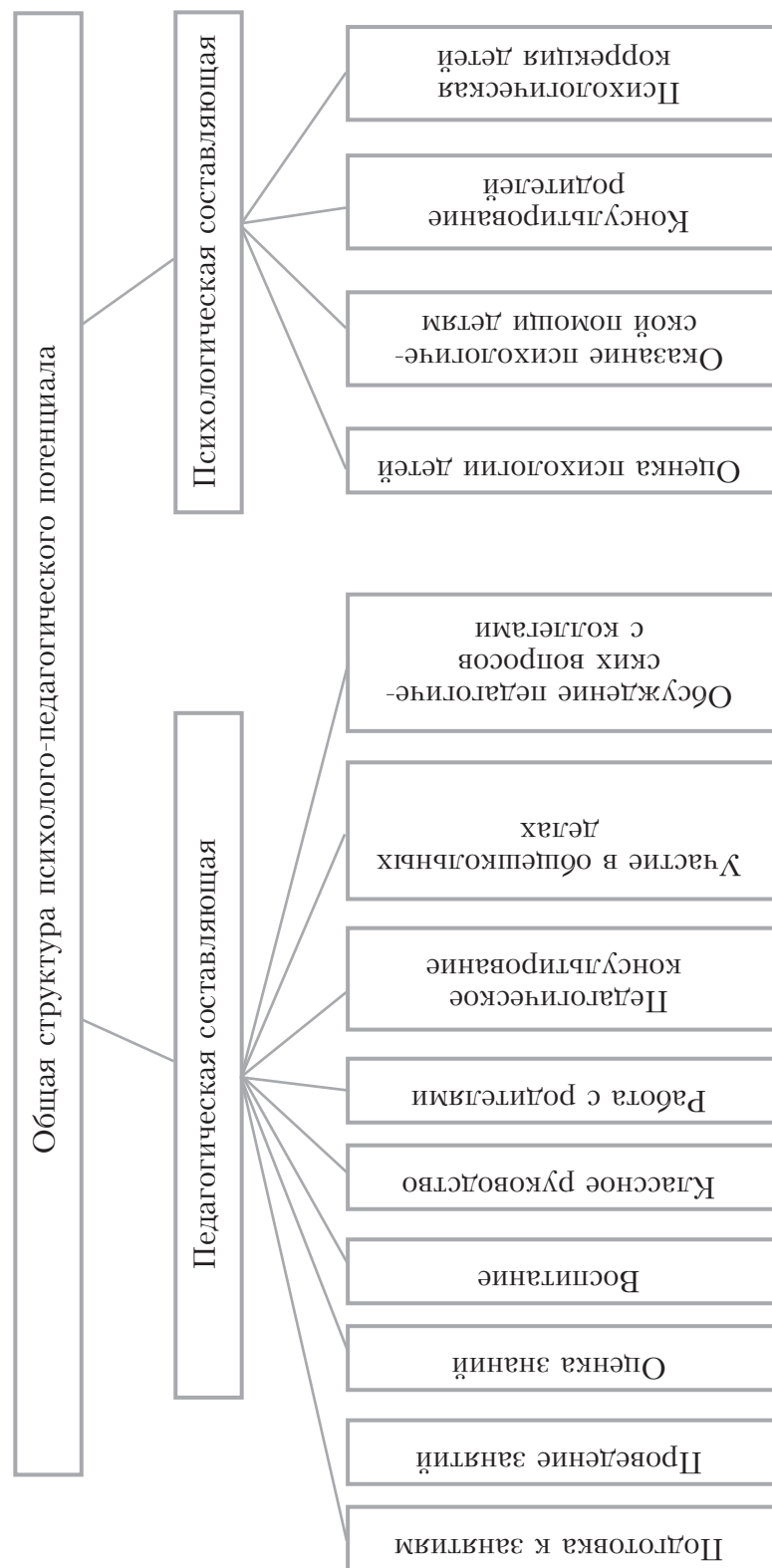


Рис. 3. Структура психолого-педагогического потенциала учителя

исследованиями личности и деятельности учителя²⁰ (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. Голубовин, А. Д. Добрович, 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, 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).

Психологическая, когнитивно-практическая 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

²⁰ 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 характеристике личности и деятельности учителя заключается не в перечне приписываемых ему свойств, а в их понимании как реальных или потенциальных.

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.

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 которую 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.

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, индиви-

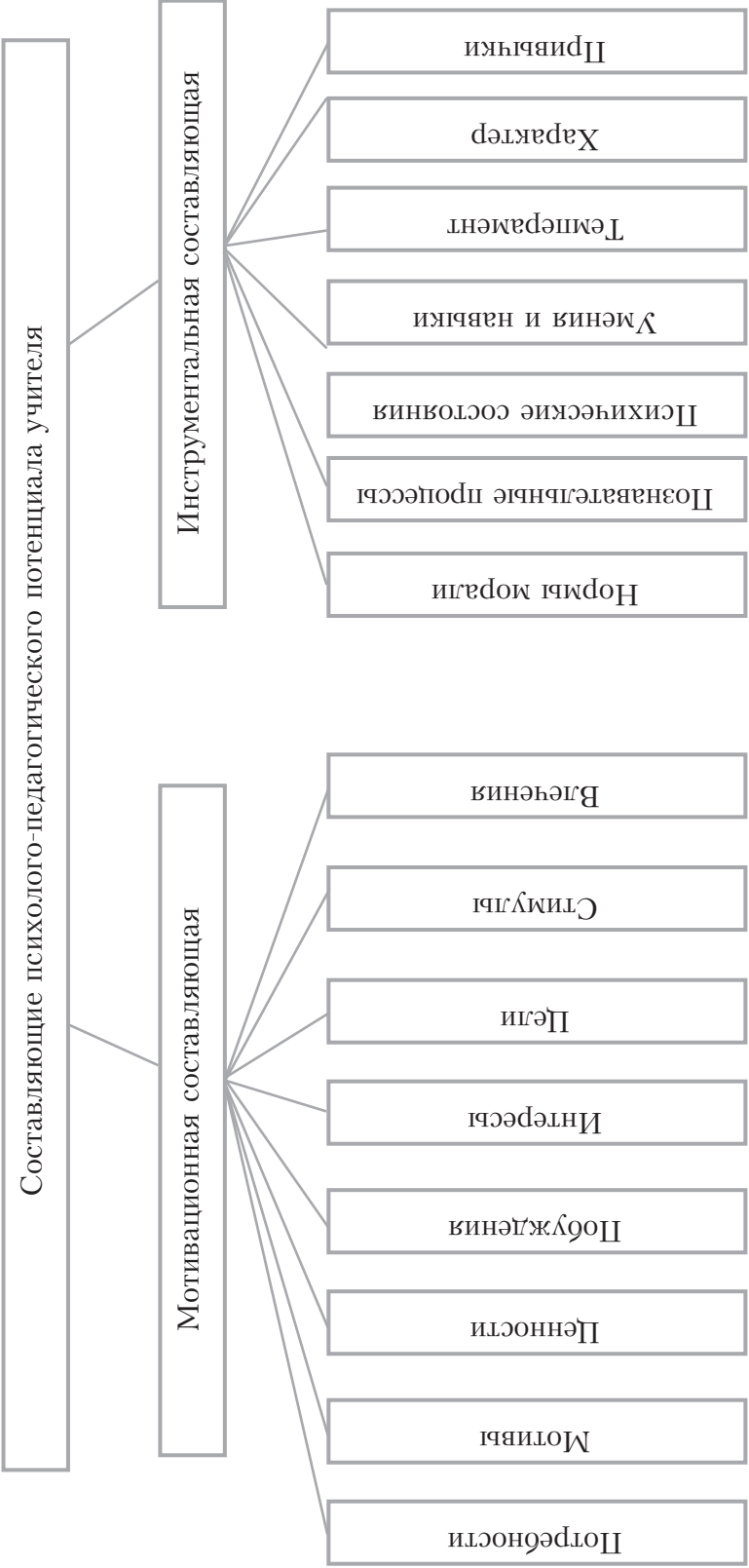


Рис. 4. Основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя

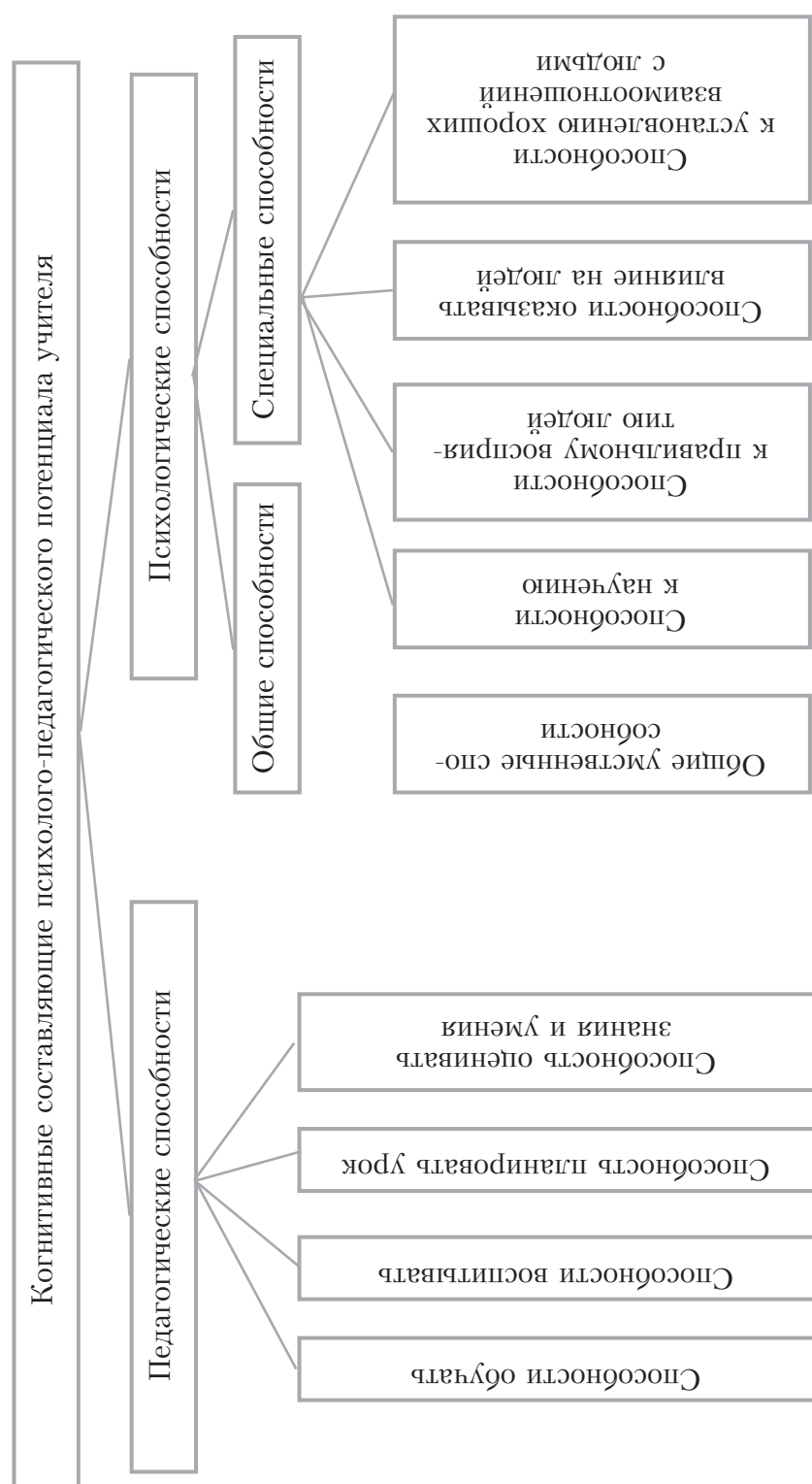


Рис. 5. Когнитивные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя

дуально-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 коллектива²¹.

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 требовательность²².

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.

²¹ Левитов, Н. Д. *Детская и педагогическая психология* / Н. Д. Левитов. — М., 1960. — С. 411.

²² Гоноболин, Ф. Н. *Способности и интересы* / Ф. Н. Гоноболин. — М., 1962. — С. 237.

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 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 дей-

ствиях 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 к 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 учителя²³.

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, направ-

²³ Пользуясь современной научной терминологией, правильнее было бы назвать его когнитивным компонентом.

ленные 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 способностей²⁴. 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 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, выставлять 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, 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 профессионального 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 пер-

²⁴ Предполагается, кроме того, что эти способности могут быть общими для многих видов деятельности, в том числе для педагогической профессиональной деятельности.

вую 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 людей 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. Этим чертам 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, содержащиеся в себе полезные для жизни сведения, которыми учитель может



Рис. 6. Личностная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя

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

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 соответствует 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 в виде схемы, 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 с целью построения на ее основе профессиональной программы 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.

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?

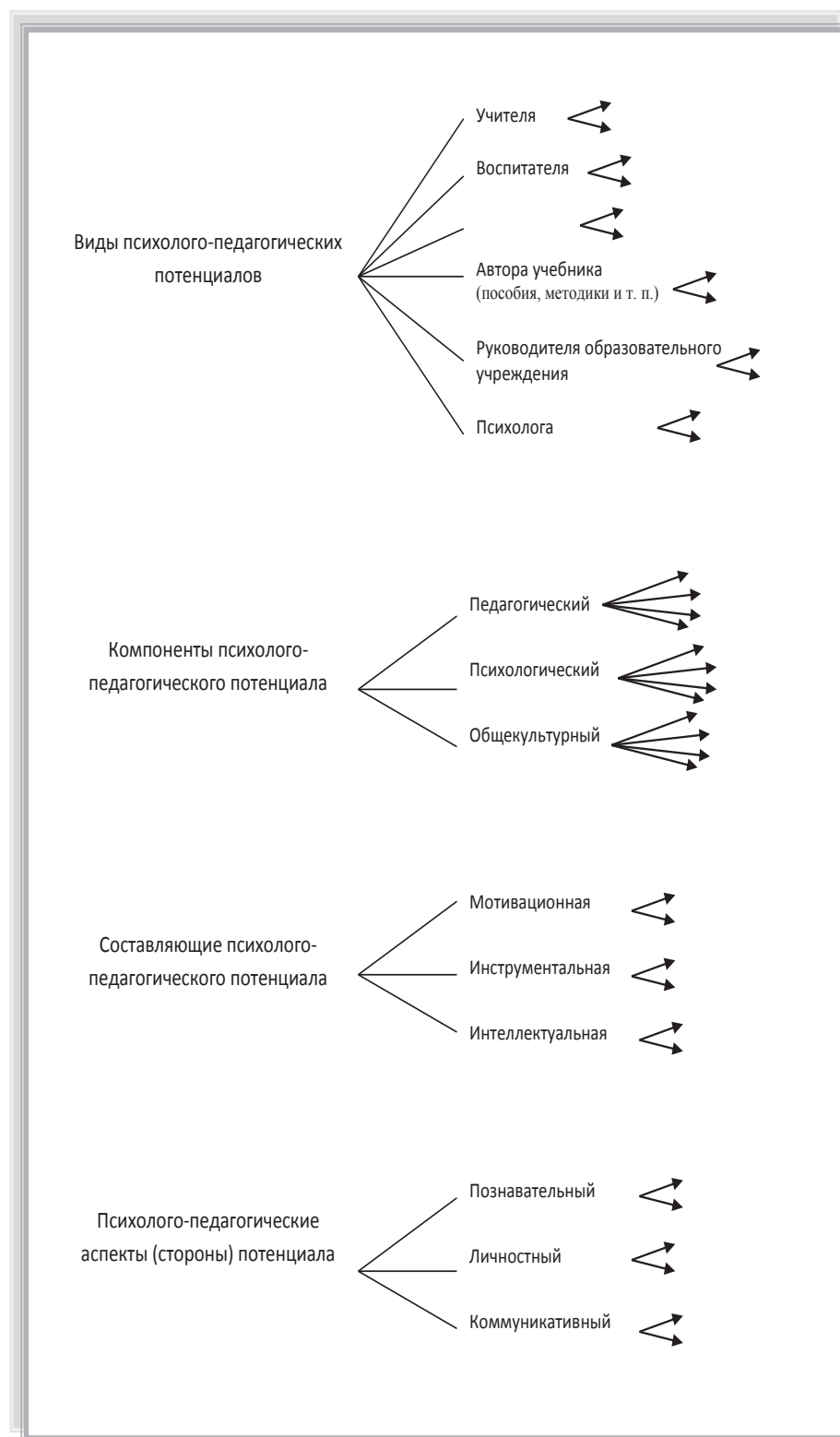


Рис. 7. Многопараметрическая интегрированная модель психолого-педагогического потенциала учителя

6. Каковы основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов?²⁵

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 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 исследовании. 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 бу-

²⁵ Далее в тексте этой и последующих глав монографии будут ставиться и обсуждаться вопросы, касающиеся составляющих психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов, и, соответственно, предлагаться конкретные ответы на поставленные вопросы.

дущего 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.

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 полно-

стью. 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 себя 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 соот-

ветствующих 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 деятельности²⁶.

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, 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).

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

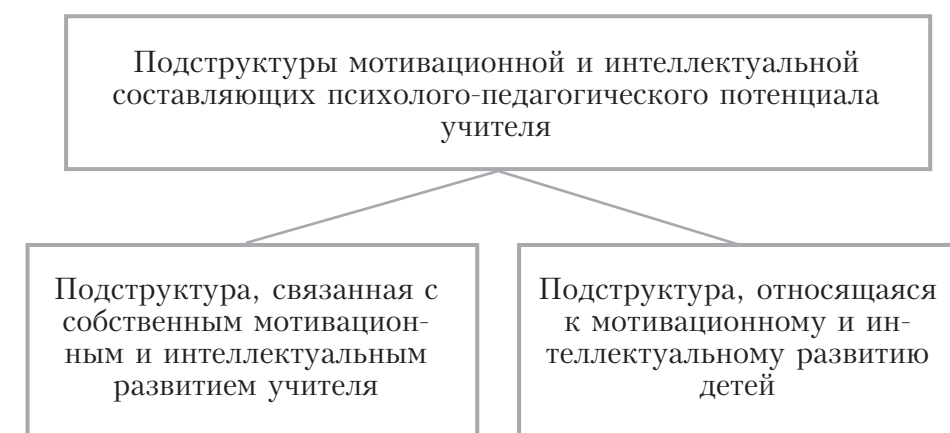


Рис. 8. Подструктуры мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя

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. Меррером, 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

²⁶ В следующей, третьей главе, будут подробно описаны условия определения (диагностики), формирования и развития так понимаемых мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя.

аргументов. Она красной нитью проходит через всю современную гуманистическую и коллективистическую (в ее современном, не-идеологизированном понимании) педагогику.

Мотив аффилиации 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 аффилиации. 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. Макклелланд, Д. Атkinson, 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 ассертивности) 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 до-

стижении поставленных целей. Из сопоставления этих двух социально-мотивационных тенденций с очевидностью вытекает, что для учителя, безусловно, предпочтительнее иметь мотив уверенности в себе (мотив ассертивности), 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 сказанного выше структура социально-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя представляется следующей (рис. 9).

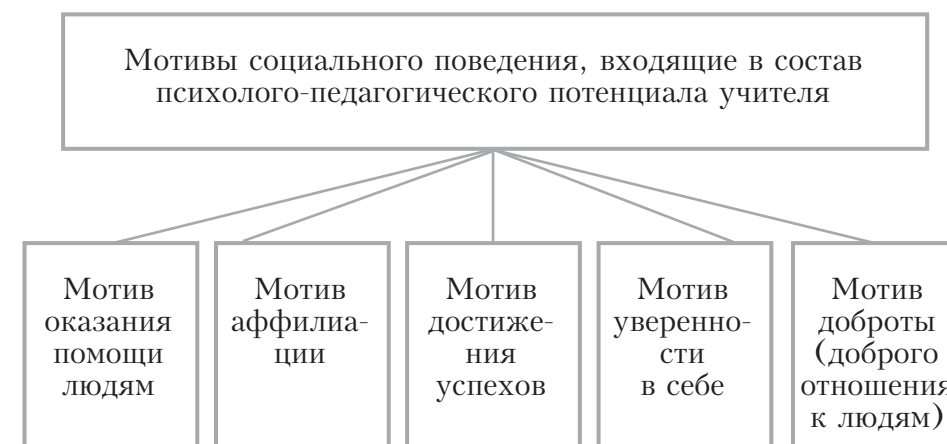


Рис. 9. Структура социально-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя

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 детей²⁷. 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.

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

²⁷ 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 этого потенциала в практике обучения и воспитания детей.

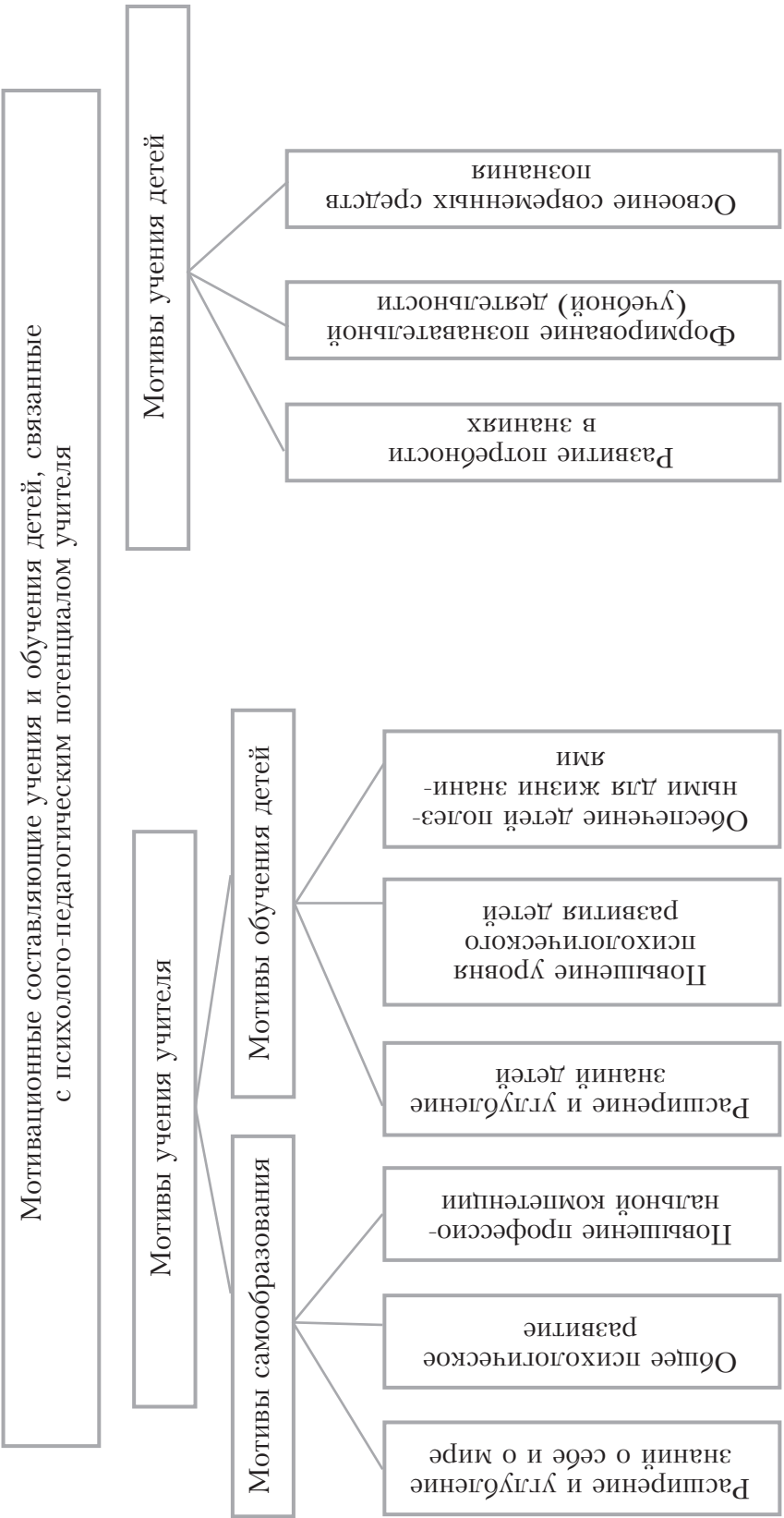


Рис. 10. Структура учебно-мотивационной составляющей психолого-педагогического потенциала учителя

узкопонимаемого 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, обсуждая в свое время вопрос об оценке уровня психического развития, до-

стигнутого 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 во вне 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 изменить, 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, ориенти-

руя 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 узкопонимаемого 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 недостаточно развиты или же не проявляются (полностью или частично) в его психолого-педагогической деятельности²⁸.

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?

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 другие; см. обзор соответствующих исследований, представленный в первой главе), 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

²⁸ *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 профессиограмму 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 высоко и какие еще слабо развиты.*

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 ней.

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 сформирован, 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, химики — свойств веществ, астрономы — невидимых невооруженным глазом космических объектов и т. д.). Они на теоретическом уровне наделяли 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 до-

полнительных 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 оценки 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 решенным 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, на вопрос о том, каким требованиям должны соответствовать предназначенные для этого психодиагностические процедуры и методики, можно ответить следующим образом. 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, со-

ответствовали 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 методик, 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 иметь, исходя из сказанного выше, два возможных ответа: «да» или «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 (см. модель психолого-педагогического потенциала учителя, описанную в предыдущих главах монографии), входят те же свойства, которые относятся к реальному в личности и деятельности учителя.

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 перспективе²⁹.

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 деятельности, 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

²⁹ 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.

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 профиограммы учителя; проведение психодиагностики учителя с точки зрения наличия у него свойств, имеющих в профиограмме; 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 профиограммы, но фактически отсутствуют или очень слабо развиты, также включаются в его психолого-педагогический потенциал³⁰.

По завершении психодиагностической работы для каждого будущего учителя начальных классов разрабатывается индивидуальный план формирования, развития и практического использования его психолого-педагогического потенциала, который далее кладется 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 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 формирования 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.

³⁰ 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.

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 известных 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 аналогичная 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 наши дни, 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 организовано, 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 об-

суждение 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 монографии) 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 превратить 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 использованию соответствующих свойств и способностей в педагогиче-

ской 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 следующее. Представленная выше работа не будет иметь особого смысла, если еще до ее начала студенты не получают основательные научные педагогические и психологические 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 имеет достаточно 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 (см. замечание, сформулированное в конце предыдущего абзаца), 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-психологическое 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 педагогическую 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, проведенном 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 на-

чальных 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 обнаружить 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 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 будет превращена в другую задачу — реализацию 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 бу-

дущих учителей начальных классов действительно произошло³¹.

Третье направление развития психолого-педагогического потенциала — это формирование и последующее включение в практическую педагогическую и психологическую деятельность того, 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 профессиограмму 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 свойств³². 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 квалифицированная 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 спе-

³¹ Пути практического решения этих задач обсуждаются в следующих параграфах главы.

³² 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.

циальную 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 практически³³.

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:

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

2) предложить студентам оценить у себя и своих товарищей психолого-педагогические потенциалы;

3) вместе со студентами, помогая им, наметить пути формирования и развития их психолого-педагогических потенциалов;

4) 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 спо-

³³ Конкретное решение данного вопроса, найденное и реализованное в проведенном нами исследовании, содержится в планах и программах формирования и развития у студентов социально-мотивационной и интеллектуальной составляющих их психолого-педагогического потенциала.

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 обу-

чения 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 данной работе, 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 узко предметные, 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.

В опытно-экспериментальной работе, организованной и проведенной в соответствии с изложенной выше концепцией психолого-педагогического потенциала и его развития, к традиционному учебному плану специальности 050708.65 «Педагогика и методика начального образования» был добавлен блок специальных курсов, факультативов и тренингов. В нашем случае речь шла 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 предусматривалось также в ходе других занятий и внеаудиторной работы со студентами в университете. Эта линия экспериментального исследования проявилась и в организации студенческого самоуправления, в реализации внеаудиторной работы со студентами (профессиональные конкурсы, предметные олимпиады, студенческие научные конференции и др.).

Проводимое в этой связи экспериментальное исследование согласовывалось и вписывалось в действующие учебные планы Института педагогики Сахалинского государственного университета. Отдельные его элементы реализовывались в Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет» и ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара», ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет».

Кроме освоения студентами общепрофессиональных дисциплин, инструментальная линия развития психолого-педагогического по-

тenciала 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 касалась 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 были сформулированы 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» были переработаны программы всех основных учебных предметов. Соответствующие принципы были соотнесены с тремя составляющими психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов и сформулированы следующим образом: 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; 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 самих студентов; максимально глубокая проработка каждой изучаемой темы; высокая степень самостоятельности в организации учебной деятельности; формирование способности к критичности в оценке своих и чужих идей; актуализация лидерских возможностей студента в их совместном, групповом обучении; сочетание индивидуальной учебной и исследовательской деятельности с ее коллективными формами.

Все три составляющих психолого-педагогического потенциала личности будущего учителя начальных классов, включая социально-психологические, когнитивные и инструментальные, одновре-

менно совершенствовались и развивались 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 были единственным источником формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов³⁴.

³⁴ Мы не останавливаемся здесь подробнее на описании всех перечисленных выше мероприятий, связанных с формированием педагогической составляющей психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов, по следующим причинам. Во-первых, это бы заняло очень много места в тексте монографии, и он намного превысил бы допустимые объемы. Во-вторых, из названий соответствующих мероприятий, перечисленных выше, вполне очевидно, о чем конкретно идет речь. В-третьих, все эти мероприятия были тесным образом увязаны с учебными планами и программами, по которым студенты — будущие учителя начальных классов — обучались в педагогическом вузе, и с соответствующими учебными планами и программами можно ознакомиться по имеющимся в вузе документам. В-четвертых, в связи с психологической направленностью данного исследования мы сочли целесообразным представить в тексте преимущественно только то, что касается психологической, а не педагогической составляющей модели, программы и процесса формирования 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 отличаются 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 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 составляющие³⁵:

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.

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 школы. 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. 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

³⁵ 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.

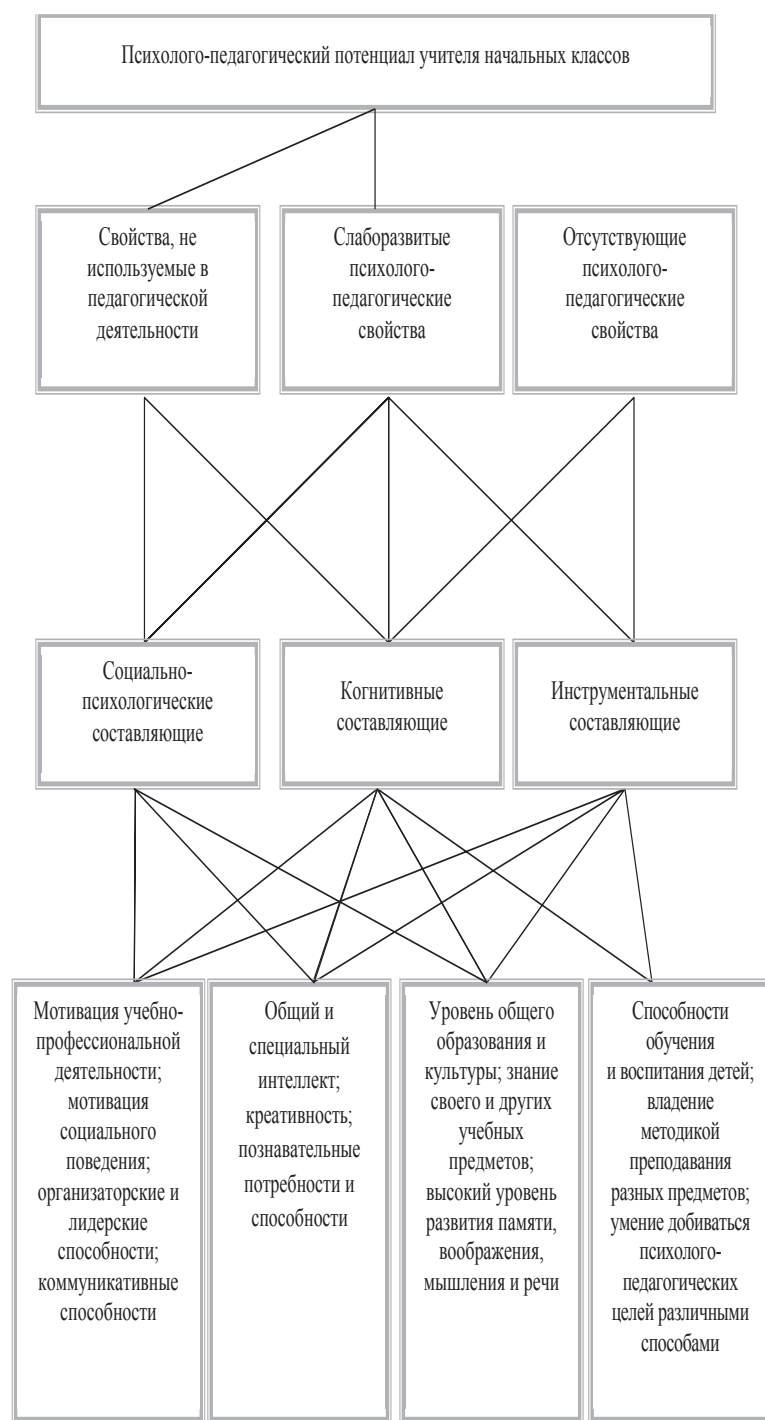


Рис. 11. Теоретическая модель психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов

психологических свойств, как некоторые исходные и статичные модели, определяемые общими требованиями, предъявляемыми к личности и деятельности современного учителя начальных клас-

сов. 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; уметь 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 преподает 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, который к комплексу профессионально важных качеств педагога добавляет 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 обусловливается 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 авторских 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 два блока составляющих: педагогическую и психологическую. В том, что говорилось выше о психолого-педагогическом потенциале такого учителя, оба блока 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 деятельности 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 далее раскрыто в третьем и четвертом параграфах настоящей главы.

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 ис-

следованиях мотивация и интеллект изучаются отдельно друг от друга, а в курсах разных учебных психологических дисциплин они представляются как различные темы, относящиеся к 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 психологическими 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 предложенной 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. Связь психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов с психологическим развитием детей

Мотивация и интеллект как основные составляющие психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов через соответствующие психолого-педагогические воздействия могут передаваться учащимся начальных классов, которых он обучает и воспитывает, способствуя, в свою очередь, развитию их мотивации и интеллекта. Однако зависимость между психолого-педагогическим потенциалом учителя и психологическим развитием детей не является простой, непосредственной и легко практически реализуемой в обучении и воспитании детей. Соответственно, нет и убедительных оснований для того, чтобы с уверенностью утверждать, что если мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала учителя достаточно хорошо развиты, то и у учащихся неизбежно сформируется такая же мотивация учебной деятельности и высокоразвитый интеллект. Прямой или непосредственной передачи мотивации и интеллекта от учителя к учащимся не происходит по следующим основаниям.

1. Психолого-педагогический потенциал учителя может существовать, но не проявляться в его практической педагогической и психологической деятельности, например, по причине того, что или сам учитель не знает о нем, или не представляет, как его практически реализовать, или не имеет для этого возможности. Необходимые для успешной профессиональной деятельности психологические и педагогические свойства учителя могут существовать только в потенции и не проявляться в учебно-воспитательной работе с детьми. Следовательно, психолого-педагогический

потенциал, понимаемый лишь как возможности или перспективы психолого-педагогического роста учителя, сам по себе напрямую не влияет и не в состоянии повлиять на психологическое развитие детей, которых он обучает и воспитывает.

2. Методы обучения и воспитания, которыми пользуется учитель, могут оказаться неадекватными как для реализации имеющегося у него психолого-педагогического потенциала, так и для психологического развития детей.

3. Сами дети могут оказаться такими, что их персональное развитие не будет зависеть или же мало будет зависеть от психолого-педагогического потенциала учителя. Это, например, дети с серьезными, вызванными объективными причинами (например, органическими или психическими нарушениями) задержками в психическом развитии. Возможно также, что в психолого-педагогическом потенциале учителя окажутся не те качества, которые в данном случае необходимы для стимулирования психологического развития детей.

4. Обстоятельства психолого-педагогического взаимодействия учителя и учащихся могут оказаться не вполне благоприятными для полной и успешной реализации его психолого-педагогического потенциала.

В связи со сказанным для полноценного и успешного использования в практике психолого-педагогического потенциала учителя, для его максимального воздействия на психологическое развитие детей необходимо соблюдение ряда условий. Основные из них нам представляются следующими.

1. *Знание учителем собственного психолого-педагогического потенциала.* Далеко не каждый человек, тем более студент, который еще не имеет ни достаточного жизненного опыта, ни практики обучения и воспитания детей, может правильно и полностью оценить свои возможности, то есть свой психолого-педагогический потенциал. Многие из тех свойств, которые входят в состав психолого-педагогического потенциала, актуально не осознаются даже вполне зрелыми и опытными педагогами (сошлемся в качестве примера на значительную по объему неосознаваемую часть психики человека, признаваемую многими современными психологами), а если и представлены в их сознании, то люди не всегда могут адекватно оценить их ценность, определить уровень развития и значимость для обучения и воспитания детей. Для полноценного осознания человеком всего этого требуется проведение специальной психодиагностики, направленной на выявление и оценку того, что находится вне сферы актуального сознания и вместе с тем представляет собой потенциальное (возможное, нереализованное).

2. *Адекватное представление учителя о том, как практически воспользоваться имеющимся у него психолого-педагогическим потенциалом и успешно реализовать его в практике обучения и воспитания детей.* Обучаясь в педагогическом вузе, студент как будущий учитель начальных классов получает большой объем общих и специальных психологических и педагогических знаний, позволяющих ему профессионально, грамотно, на современном научно-методическом уровне обучать и воспитывать детей. Однако в большинстве случаев это только общие, теоретические знания, не

учитывающие индивидуальные особенности детей, сложившиеся условия и практику их обучения и воспитания, индивидуальность самого педагога, в частности, имеющийся у него психолого-педагогический потенциал и перспективы его развития. Отметим в этой связи, что предполагаемая нами процедура психодиагностики такого потенциала рассчитана именно на выявление его индивидуализированного варианта, своеобразного для каждого студента как будущего учителя начальных классов, и построение индивидуального плана и программы его формирования и развития.

3. *Соответствие качеств, входящих в состав психолого-педагогического потенциала учителя, тем психологическим свойствам и способностям, которые учителю приходится формировать и развивать у детей в процессе их обучения и воспитания.* Выше уже было сказано, что если учитель потенциально обладает одними качествами, а у детей необходимо формировать и развивать совсем другие качества, если психологические свойства, которыми обладает учитель, не являются необходимыми и достаточными для психологического развития у детей именно того, чего им не хватает, то вряд ли такой потенциал окажется полезным в плане успешного обучения и воспитания соответствующих детей. При его формировании, развитии и использовании необходимо будет соотнести психолого-педагогический потенциал учителя с возможностями и перспективами психологического развития самих детей.

4. *Знание о том, как формируются и развиваются у детей именно те психологические свойства и способности, которые у них нужно формировать и развивать и которые соответствуют имеющемуся психолого-педагогическому потенциалу учителя.* Большинство исследований, связанных с психологией учителя, касалось определения влияния на детей реальных, актуальных или актуализированных психологических и педагогических свойств и способностей учителя — тех, которыми он не только обладает, но которые с успехом применяет или может применить без дополнительной работы, направленной на развитие его собственного психолого-педагогического потенциала, в практике обучения и воспитания детей. Что же касается воздействия на детей потенциального, существующего в психике и деятельности учителя лишь в форме возможностей, то его воздействие на детей мало изучено как в педагогике, так и в педагогической психологии.

5. *Осознание учителем того, каким образом можно организовать передачу или практическое использование своего психолого-педагогического потенциала с целью психологического развития детей в процессе их обучения и воспитания.* Данный вопрос, как и предыдущий, требует специального обсуждения и проведения соответствующих исследований. Частично дефицит связанных с ним знаний может быть восполнен за счет осуществляемой нами исследовательской работы³⁶.

³⁶ Мы отдаем себе отчет в том, что одна такая работа, даже выполненная на уровне докторской диссертации, не в состоянии полностью восполнить такой дефицит, и после ее проведения понадобится, наверное, немало дополнительных научных исследований на данную тему.

6. *Наличие средств контроля описанного выше процесса и его результатов (успешности).* Речь идет о таких средствах, которые, с одной стороны, соответствуют определению и задаче выявления и оценки именно психолого-педагогического потенциала, с другой стороны, являются валидными и надежными.

Все сформулированные выше идеи реализованы в предлагаемой далее программе формирования и практического использования психолого-педагогического потенциала студентов как будущих учителей начальных классов, а также в мониторинге процесса его формирования и развития у студентов.

Когда речь идет о специальных средствах психодиагностического контроля данного процесса, то имеется в виду не только необходимость подбора и разработки соответствующих психодиагностических методик, но также решение следующих частных методических вопросов:

— Как контролировать процессы формирования и развития потенциального в отличие от реального?

— Когда необходимо осуществлять такой контроль: в начале, в конце соответствующего процесса или во время его совершення?

— Как проводить соответствующий контроль по психологическим и педагогическим свойствам и способностям будущих учителей начальных классов, а также по достижениям в развитии тех детей, которых они обучают и воспитывают во время прохождения педагогических практик?

На все эти вопросы будут предложены ответы в экспериментальной программе формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов. В связи с ее разработкой в заключение данного параграфа поставим и в предварительном плане обсудим некоторые частные вопросы, ответы на которые далее будут использованы в опытной (экспериментальной) части настоящего исследования.

Один из таких вопросов звучит следующим образом: как объяснить тот факт, что интеллектуальные возможности, заложенные природой в детях, не всегда и не полностью реализуются в их актуальном психологическом, в частности, умственном развитии? Этому факту можно предложить несколько вероятных объяснений. Рассмотрим каждое из них в отдельности.

1. Интеллектуальные возможности, заложенные в детях, могут не реализоваться вовремя или раскрыться не полностью из-за несвоевременного или некачественного выявления имеющихся у них природных задатков, а также вследствие того, что не были созданы благоприятные условия для развития имеющихся у детей задатков и их последующего превращения в высокоразвитые способности. Это — ключевая проблема детской одаренности, ее природы, определения, диагностики и дальнейшего развития, которая давно уже обсуждается в научной психологической и педагогической литературе, но до сих пор полностью удовлетворительно не считается решенной.

2. Интеллектуальное развитие детей может не сопровождаться соответствующей необходимой для него мотивационной поддержкой, например, высокоразвитой мотивацией учения и мотивацией

социального поведения. Поэтому заложенный в ребенке интеллектуальный потенциал может не получить достаточного для его успешного развития внутреннего или внешнего психологического стимулирования.

Поясним, что в данном случае имеется в виду, ориентируясь на предпочтительный выбор для экспериментального исследования мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала учителя. Мотивацию, интеллект и психическое развитие человека можно связать друг с другом следующим образом. Мотивация — это своеобразный энергетический источник любого процесса развития, в том числе психологического, и нормальное по своим темпам и результатам психическое развитие ребенка без его адекватного мотивационного обеспечения практически невозможно. Мотивация представляет собой совокупность интересов и потребностей человека, необходимость удовлетворения которых побуждает его активно действовать в направлении достижения связанных с этими потребностями целей.

Интеллект — это то, что проявляется в умственных и практических действиях человека, в их скорости, качестве и конечных результатах. Более высокий уровень развития интеллекта, соответственно, обеспечивает более эффективные действия человека, связанные с достижением целей, которые он ставит перед собой, и, следовательно, более полное удовлетворение его потребностей. Мотивация без интеллекта, как уже было сказано выше, не ведет к удовлетворению потребностей (успешно не решаются связанные с их удовлетворением задачи). Интеллект без мотивации, в свою очередь, остается практически не востребованным, нереализованным, не работающим вообще или функционирующим в неполной мере из-за отсутствия соответствующего энергетического стимулирования его активности.

Большинство психолого-педагогических исследований детей, проведенных до сих пор, было направлено на развитие у них в основном интеллекта, а не мотивации, то есть познавательных процессов или же, в нашем понимании, инструментальной стороны учебной деятельности. Если ученые, педагоги и психологи обращались к мотивации, то она выступала для них в соответствующих исследованиях главным образом в роли фактора, который учитывался, принимался в расчет, даже каким-то образом варьировался экспериментальным путем, но, по большому счету, сам по себе по-настоящему не развивался, тем более в связи и вместе с интеллектом.

Что же касается мотивации, то ее, в свою очередь, преимущественно рассматривали и изучали отдельно от интеллекта, причем не в педагогической, а преимущественно в общей или возрастной психологии. Специальных работ, направленных на исследование процесса развития мотивации, особенно мотивации социального поведения, было выполнено сравнительно немного, а таких исследований, в которых ставилась бы и решалась задача комплексного формирования и развития интеллекта и мотивации, вместе взятых, как у учителей, так и у детей в связи с формированием психолого-педагогического потенциала учителя и его использо-

ванием в практике, не проводилось. В психолого-педагогических исследованиях учителей, особенно учителей начальных классов, а также в практике обучения и воспитания детей мотивация и интеллект оказались фактически разделенными. Это, на наш взгляд, неоправданно, поскольку интеллектуальное развитие без соответствующей мотивации так же невозможно, как развитие мотивации без ее интеллектуальной поддержки.

Интеграция мотивации и интеллекта на уровне психолого-педагогической теории и практики профессиональной подготовки учителей начальных классов означает создание единой концепции определения, обогащения и развития мотивационно-интеллектуальной части психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов и ее дальнейшую реализацию в практике мотивационно-интеллектуального развития учащихся. Для того чтобы это стало возможным, необходимо соответствующим образом перестроить практику подготовки будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе, пересмотреть и дополнить профиограмму учителя начальных классов, включив в нее то, что касается формирования и одновременного развития и интеллектуальной, и мотивационной составляющих психолого-педагогического потенциала. Речь, в частности, может идти о следующих моментах, которые должны быть учтены и реализованы в программе формирования и развития психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

1. С начала обучения в вузе будущий учитель начальных классов должен получить достаточно полное представление о том, что такое мотивационная и интеллектуальная составляющие его психолого-педагогического потенциала.

2. Уже на первом курсе вуза у каждого студента эти две составляющие психолого-педагогического потенциала должны быть выявлены и точно оценены, и для каждого студента разработаны индивидуальный план и программа их дальнейшего развития.

3. Этот план и программу следует рассчитать на все годы обучения студента вуза и по возможности распространить на все виды учебно-практических занятий.

4. С начала обучения и далее должен быть обеспечен систематический мониторинг процесса формирования и развития мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала с помощью специально разработанных для этой цели валидных и надежных психодиагностических методик.

5. В ходе обучения студентов, в частности, во время прохождения педагогических практик, должны быть обеспечены условия для реализации формирующихся и развивающихся мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала в процессе обучения и воспитания детей.

6. Задачу формирования и развития мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов необходимо сделать одной из приоритетных в процессе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

3.3. 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 мотивации 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 с 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 самообучения 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 про-

фессиональном, 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 учебной 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 настоящее исследование про-

цесса 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 возраста³⁷.

Практическая оценка мотивационной и интеллектуальной составляющих психолого-педагогического потенциала будущего учителя начальных классов должна быть комплексной и включает 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 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 узкопонимаемого 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 потенциа-

ла 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 стремления 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)³⁸.

³⁷ 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.

³⁸ 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 ребенка³⁹. 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 и 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.

3.4. 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.

³⁹ *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.*

В многочисленных исследованиях по психологии мотивации в целом и мотивации достижения успехов в частности (Абрамова Г. С., 1985; Авдеева Н. Н., 1976; Адаир Дж., 2004; Айламазьян А. М., 1990; Акулина Н. Н., 1999; Алтунина И. Р., 2006; Асеев В. Г., 1976, 1993, 1995; Бибрих Р. Р., 1985; Божович Л. И., 1972; Бороздина Л. В., 2002; Васильев И. А., 1991; Вилюнас В. К., 1990; Гизбург М. Р., 1976; Забродин Ю. М., 1989; Ильин Е. П., 1995, 2006; Леонтьев А. Н., 1971, 1975; Леонтьев Д. А., 1992, 1999; Магомед-Эминов М. Ш., 1987; Маркова А. К., 1983, 2006; Маслоу А. Г., 1999; Насиновская Е. Е., 1988; Орлов А. Б., 1989, 2002; Степанский В. И., 1981; Телегина Э. Д., 1976; Хекхаузен Х., 1986; Шадриков В. Д., 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 и 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 людей.

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 че-

ловека, 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 может 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 регулируется 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; поддержку 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 психологиче-

ского 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 человеческой 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, закономерностях 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, формиро-

вания 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 узкопонимаемому 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.

3.5. 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 моти-

вации деятельности учителя, а затем — методы оценки учебной и социальной мотивации детей⁴⁰.

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. 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 об-

⁴⁰ Здесь эти методы обсуждаются пока что в общем виде, вне связи с конкретными целями и задачами проводимого экспериментального исследования. Некоторые из них, непосредственно задействованные в эксперименте, далее будут уточнены, наполнены конкретным содержанием, соответствующим проверяемым гипотезам, использованы как средство практической диагностики мотивов и мотивации учения и социального поведения в эксперименте, направленном на формирование и развитие психолого-педагогического потенциала будущих учителей начальных классов.

учением 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 ее ответы на следующие вопросы, касающиеся различных мотивов социального поведения: достижения успехов, оказания помощи людям, уверенности в себе и других:

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?
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, 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. Макклелландом еще в шестидесятые годы XX века⁴¹.

Ряд специальных методик, предназначенных для количественной оценки различных мотивов социального поведения детей младшего школьного возраста, был предложен И. Р. Алтуниной⁴². 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 узкопознаваемого 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.

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 деятельности⁴³.

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 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 началь-

⁴¹ См. описание данной методики в книге: Немов, Р. С. Психология: в 3 кн. / Р. С. Немов. — Кн. 3. — М.: Владос, 2005.

⁴² См.: Алтунина, И. Р. Структура и развитие мотивов и мотивации социального поведения: дис. ... на соиск. уч. ст. д-ра психол. наук / И. Р. Алтунина. — М., 2006.

⁴³ Фактически речь идет не об оценке, а о выявлении таких мотивов, поскольку по причине их отсутствия точно оценить силу этих мотивов практически невозможно.

ных 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 классов. Эта 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 проце-

дуры 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 студента, 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 будут использованы в следующей части монографии:

1. В соответствии со свойствами, которые вошли в состав узкопонижаемого 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.

3.6. 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 узкопонимаемого 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

сомножителей 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 способом и двумя способами.

По быстроте 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 возраста, 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 работа 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) производились 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 другого — 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.

Выводы из теоретико-методологического анализа проблемы

1. 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.

2. У каждого учителя имеется значительный по объему и содержанию входящих в его состав свойств и способностей нерезализованный 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.

3. Потенциал или потенциальное 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 достаточной 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.

4. 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.

5. 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 потен-

циала, 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.

6. 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;

— то, которые у него как личности отсутствуют, необходимы для успешной профессиональной деятельности и могут быть сформированы в ближайшей перспективе.

7. 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.

8. Широкое и узкое понимание психолого-педагогического потенциала может 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.

9. 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.

10. 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.

11. Обобщенно понимаемый психолого-педагогический потенциал современного учителя включает в себя следующие основные компоненты, составляющие: социально-мотивационный, когнитивный и инструментальный.

12. 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.

13. В состав инструментальной части психолого-педагогического потенциала входят общие и специальные способности учителя, включая его педагогические и психологические предметные умения и навыки.

14. Мотивационная и интеллектуальная составляющие психолого-педагогического потенциала учителя в его структуре являются главными. Мотивационная составляющая учителя включает в себя мотивы обучения (учения) и социального поведения. Интеллектуальная составляющая психолого-педагогического потенциала содержит знания, специальные способности и общий уровень интеллекта.

15. В структуру объединенной, мотивационно-интеллектуальной части психолого-педагогического потенциала учителя входят, в свою очередь, две составляющие: мотивационно-интеллектуальный потенциал, ориентированный на себя (на собственное психолого-педагогическое развитие учителя), и мотивационно-интеллектуальный потенциал, ориентированный на детей (на их психологическое развитие).

16. Социально-мотивационная составляющая психолого-педагогического потенциала учителя содержит следующие виды мотивов социального поведения: мотив оказания помощи людям, мотив достижения успехов, мотив аффилиации, мотив уверенности в себе, мотив альтруизма (доброты), мотив коллективизма. Значимость этих мотивов в составе психолого-педагогического потенциала учителя начальных классов объясняется тем, что наличие соответствующих мотивов делает учителя открытым и расположенным к детям, образцом для подражания с их стороны в его социальном поведении (поведении по отношению к людям и обществу).

17. Когнитивная (интеллектуальная) составляющая психолого-педагогического потенциала учителя связана с достаточно высоким уровнем интеллектуального развития и включает в себя творческие способности, хорошую память, богатое воображение, высокоразвитое внимание, грамотную и выразительную речь, широкие и глубокие познания в разных областях.

18. Для выявления, изучения и оценки психолого-педагогиче-

ского потенциала не подходят методы психодиагностики, традиционно используемые в психологии, поскольку они в основном предназначены для изучения и психодиагностики реального в психике и деятельности человека, а не потенциального. Эти методы надо соответствующим образом модифицировать, разработав, кроме того, дополнительные методические процедуры, которые позволяют выявлять, изучать и оценивать у человека потенциальное в его точном (узком) понимании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллина, О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О. А. Абдуллина // Высшее образование в России. — 1993. — № 3. — С. 165–170.
2. Абзалова, Д. Г. Профессионально-нравственный компонент повышения квалификации учителей начальных классов / Д. Г. Абзалова // Начальная школа: плюс до и после. — 2010. — № 2. — С. 86–90.
3. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1980. — 335 с.
4. Авдеева, Н. Н. Изучение относительной побудительной силы осознаваемых мотивов различной временной перспективы / Н. Н. Авдеева // Вопросы психологии. — 1976. — № 5. — С. 120–127.
5. Агапова, О. В. Особенности профессиональной подготовки учителя в системе повышения квалификации к развитию творческих способностей детей в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Агапова. — СПб., 1992. — 186 с.
6. Айламазьян, А. М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение / А. М. Айламазьян // Вопросы психологии. — 1990. — № 4. — С. 123–130.
7. Акулина, Н. Н. Влияние общего интеллекта и мотивации на успешность усвоения знаний / Н. Н. Акулина // Ананьевские чтения-99: тезисы научно-практической конференции. — СПб. : изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. — С. 169–170.
8. Александрова, Т. И. Мотивационно-смысловые установки личности педагога и их влияние на эмоциональное благополучие личности учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Александрова. — Хабаровск, 2006. — 19 с.
9. Алтунина, И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И. Р. Алтунина. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. — 224 с.
10. Алферов, Ю. С. К вопросу о профессиограмме советского учителя / Ю. С. Алферов, Е. Г. Осовский // Советская педагогика. — 1971. — № 4. — С. 83–90.
11. Амбросова, В. И. Условия становления мотивации достижения у младших школьников / В. И. Амбросова // Психологическая служба в обществе: проблемы и перспективы развития. — Ч. 3. — Комсомольск-на-Амуре, 2002. — С. 91–100.
12. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания:

избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева. — М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. — 432 с.

13. Андропова, Т. Д. Формирование у студентов педвузов умения анализировать педагогические явления : дис. ... канд. пед. наук / Т. Д. Андропова. — М., 1980. — 181 с.
14. Анцибар, М. М. Активация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла / М. М. Анцибар. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1989. — 240 с.
15. Анциферова, Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 2. — С. 8–18.
16. Артамонова, Е. И. Духовная культура учителя / Е. А. Артамонова // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Екатеринбург : СВ-96, 2010. — Вып. 6. — С. 257–267.
17. Артамонова, Е. И. Экологическая культура учителя / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. — М., 2005. — № 5. — С. 22–28.
18. Артемьева, Е. Ю. Структуры мотивировок воспитательной деятельности абитуриентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Ю. Артемьева, Г. В. Парамей // Вестник Московского университета. — Сер. 14. — 1989. — № 1. — С. 52–57.
19. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. — М. : Высшая школа, 1986. — 186 с.
20. Асеев, В. Г. Личность и значимость побуждений / В. Г. Асеев. — М. : Ин-т психологии РАН, 1993. — 223 с.
21. Асеев, В. Г. Мотивационная регуляция поведения личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Г. Асеев. — М., 1995. — 45 с.
22. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл ; изд. центр «Академия», 2007. — 528 с.
23. Афанасидиас, К. Экспресс-методика определения альтруистической или эгоистической доминирующей тенденции в направленности поведения человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук / К. Афанасидиас. — Минск, 1994. — 23 с.
24. Афони́на, Е. А. Нравственный потенциал будущего педагога: содержание, структура, диагностика : учеб.-метод. пособие / Е. А. Афони́на. — Елабуга : Елабуж. гос. пед. ун-т, 2005. — 61 с.
25. Афонькина, Ю. А. Генезис профессиональной направленности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Ю. А. Афонькина. — СПб., 2003. — 33 с.
26. Бадоев, Т. Л. Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Л. Бадоев. — Л., 1988. — 21 с.
27. Байкова, Л. А. Формирование диагностических умений будущих учителей в процессе изучения курса педагогики : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Байкова. — Тула, 1995. — 232 с.
28. 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. — Йошкар-Ола : Маар. гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 2001. — 19 с.

29. Балбасова, Е. Г. Анализ дидактических способностей учителя начальных классов и студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Балбасова. — М., 1984. — 19 с.

30. Балл, Г. А. Анализ психологического воздействия и его педагогическое влияние / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. — 1994. — № 4. — С. 56–66.

31. Балл, Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. — М. : Педагогика, 1990. — 184 с.

32. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 319 с.

33. Баранов, С. П. Соотношение модели и оригинала в учебной деятельности младшего школьника / С. П. Баранов. — М. : Прометей, 1995. — 189 с.

34. Баранова, Е. В. Психологическая готовность учителя начальных классов к взаимодействию с семьями младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Баранова. — М., 2004. — 26 с.

35. Баскакова, И. Л. Педагогические способности в оценке студентов — будущих учителей и преподавателей вуза / И. Л. Баскакова, Е. А. Кирюшкина // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы. — Ч. 4. — М. : МАНПО, 2007. — С. 101–107.

36. Баскакова, И. Л. Эмпатия как одна из составляющих профессионально-педагогической направленности личности студентов педагогического вуза / И. Л. Баскакова, Е. А. Андреева // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов. — 2010. — № 2(16). — С. 35–40.

37. Безгодова, С. А. Суждение о времени как установка социального поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. А. Безгодова. — СПб., 2003. — 21 с.

38. Бездков, В. П. Формирование профготовности будущего учителя к нравственному воспитанию школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Бездков. — Л., 1987. — 16 с.

39. Белинская, Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект-Пресс, 2001. — 300 с.

40. Белкина, В. Н. Проблема эмоциональной регуляции социального поведения ребенка / В. Н. Белкина, И. О. Карелина // Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования. — Ярославль : изд-во ЯГПУ, 2003. — С. 116–122.

41. Белозерцев, Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. — М. : Педагогика, 1989. — 207 с.

42. Белокур, Н. Ф. Формирование дидактических умений будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки / Н. Ф. Белокур. — Челябинск : Челяб. гос. пед. ин-т, 1986. — 88 с.

43. Белякова, Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии : монография / Е. Г. Белякова. — Тюмень : изд-во Тюменского гос. ун-та, 2008. — 208 с.

44. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М. : Высшая школа, 1989. — 144 с.

45. Беспалько, О. В. Формирование готовности студентов педагогического вуза к проектированию организационных форм воспитательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. В. Беспалько. — Киев, 1998. — 15 с.

46. Би, Х. Развитие ребенка / Х. Би. — СПб. : Питер, 2004. — 768 с.

47. Бибрих, Р. Р. Мотивация и целеобразование в поведении с закономерным и случайным исходом / Р. Р. Бибрих, А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 167–74.

48. Битинас, Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 10–15.

49. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский. — М. : Педагогика, 1979. — Т. 1. — 304 с.

50. Богоявленский, Д. Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития и активизации учения / Д. Н. Богоявленский // Вопросы психологии. — 1972. — № 4. — С. 74–86.

51. Богоявленская, Д. Б. Идентификация творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Труды научно-методического семинара «Наука в школе». — М. : НТА «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2005. — Т. 3. — С. 97–104.

52. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. — М. : Флинта: Наука, 1998. — 167 с.

53. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. — М. : Педагогика, 1972. — 351 с.

54. Бокарева, Г. А. Дидактические основы совершенствования профподготовки студентов в процессе обучения общенаучным дисциплинам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Бокарева. — М., 1988. — 38 с.

55. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. — Т. 20. — 608 с.

56. Бондырева, С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. тр. / С. К. Бондырева. — М. : изд-во МПСИ: ИД РАО ; Воронеж : изд-во НПО «Модэк», 2005. — 348 с.

57. Бороздина, Л. В. Исследование уровня притязаний / Л. В. Бороздина. — М. : учеб.-метод. коллектор «Психология», 2002. — 183 с.

58. Братусь, Б. С. Психология и этика: опыт построения дискуссии / Б. С. Братусь. — Самара : Бахрах, 1999. — 127 с.

59. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — М. : изд-во «Эксмо», 2005. — 672 с.

60. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. — М. : Знание, 1983. — 96 с.

61. Брызгалова, С. И. Проблемное обучение в начальной школе : учеб. пособие / С. И. Брызгалова. — Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 1995. — 71 с.

62. 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.
63. Буунк, Б. П. Аффiliation, аттракция и близкие отношения / Б. П. Буунк // Перспективы социальной психологии. — М. : Эксмо, 2001. — С. 372–398.
64. Вайзман, Н. Психотерапевтический потенциал педагога / Н. Вайзман // Коррекционно-развивающее образование. — 2009. — № 1. — С. 45–52.
65. Вайсман, Р. С. Развитие мотивационной сферы человека в старшем студенческом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р. С. Вайсман. — М., 1973. — 28 с.
66. Валеева, И. А. Особенности умственных действий младших школьников при решении эвристических задач / И. А. Валеева // Начальная школа. — 1996. — № 3. — С. 37–38, 43–44.
67. Ванек, Д. Профессиональная подготовка учителей и проблемы формирования мотивации достижения и контроля действий / Д. Ванек, Ф. Ман // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — С. 75–79.
68. Вартанова, И. И. К проблеме диагностики мотивации / И. И. Вартанова // Вестник МГУ. — Сер. 14: Психология. — 1998. — № 2. — С. 80–87.
69. Васильев, И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. — М. : изд-во МГУ, 1991. — 144 с.
70. Василук, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критической ситуации / Ф. Е. Василук. — М. : изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
71. Вачков, И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъективном взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И. В. Вачков. — М., 2002. — 44 с.
72. Вачков, И. В. Типология учителей: от самого низкого до совершенно идеального / И. В. Вачков // Директор школы. — М. : Сентябрь, 2008. — № 1. — С. 42–54.
73. 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.
74. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы к образованию: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2010. — 336 с.
75. Вербицкий, А. А. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход / А. А. Вербицкий, О. И. Щербакова. — М. : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. — 132 с.
76. Вергасов, В. М. Проблемы обучения в высшей школе / В. М. Вергасов. — Киев : Вища школа, 1981. — 116 с.
77. Веремьев, А. А. Роль эстетического потенциала в личности учителя / А. А. Веремьев // Искусство и образование : журнал методики, теории и практики художественного образования и эстетического воспитания. — 2003. — С. 44–53.
78. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы развития мотивации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. К. Вилюнас. — М., 1990. — 36 с.
79. Виноградова, Н. Ф. Начальная школа как ценность / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. — 2009. — № 1. — С. 36–40.
80. Виноградова, Н. Ф. Проблемы реализации нового стандарта общего образования / Н. Ф. Виноградова // Управление начальной школой. — М. : МЦФЭР, 2010. — № 8. — С. 4–10.
81. Виноградова, Н. И. Подготовка студентов младших курсов педвузов к формированию познавательных интересов учащихся начальных классов : дис. ... канд. пед. наук / Н. И. Виноградова. — Волгоград, 1991. — 219 с.
82. Виноградова, Н. И. Психологические закономерности становления профессионализма учителя начальной школы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н. И. Виноградова. — СПб., 2006. — 45 с.
83. Власова, Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста / Н. Н. Власова // Вопросы психологии. — 1977. — № 1. — С. 97–106.
84. Вовчик-Блаkitная, Е. Детские контакты и их мотивы / Е. Вовчик-Блаkitная // Дошкольное воспитание. — 1988. — № 6. — С. 56–60.
85. Войшвилло, Е. К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е. К. Войшвилло. — М. : МГУ, 1988. — 239 с.
86. Воронцов, М. Л. Психологические механизмы формирования личностного потенциала и профессионализма в подготовке лингвиста-преподавателя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Л. Воронцов. — Н. Новгород, 2004. — 23 с.
87. Воропаев, М. В. Воспитание в виртуальных средах : монография / М. В. Воропаев. — М. : МГПУ, 2010. — 231 с.
88. Воропаев, М. В. Методы комплексного экспериментального изучения воспитательных систем учебных заведений / М. В. Воропаев // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. — М., 2008. — № 1. — С. 4–15.
89. Воропаев, М. В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях / М. В. Воропаев. — М. : Академия, 2009. — 343 с.
90. Воропаев, М. В. Школьная повседневность и воспитание / М. В. Воропаев // Воспитательная работа в школе. — М. : Народное образование, 2010. — № 1. — С. 36–42.
91. Вострухина, Т. Н. Методическое сопровождение процесса воспитания толерантных отношений участников педагогического взаимодействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Н. Вострухина. — М., 2011. — 30 с.
92. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : изд-во АПН РСФСР, 1956. — 519 с.
93. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. — М. : изд-во АПН РСФСР, 1956. — С. 438–452.

94. Вяткина, Л. Б. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя начальной школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Б. Вяткина. — Пермь, 2004. — 18 с.
95. Галлиев, Л. М. Духовный потенциал сельского учителя и факторы его совершенствования : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Л. М. Галлиев. — Казань, 2006. — 30 с.
96. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. — М. : Наука, 1960. — С. 236–277.
97. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследования по проблемам формирования умственных умений и понятий / П. Я. Гальперин. — М. : МГУ, 1965. — 51 с.
98. 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.
99. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. — 2-е изд. — М.: КДУ, 2005. — 400 с.
100. Герасимова, Т. Ю. Педагогическая мастерская как средство раскрытия творческого потенциала учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Герасимова. — Новокузнецк, 2006. — 24 с.
101. Гершунский, Б. С. Философия образования : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Б. С. Гершунский. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. — 427 с.
102. Гессен, С. И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 447 с.
103. Гинзбург, М. Р. К проблеме мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1976. — № 4. — С. 128–132.
104. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1988. — № 3. — С. 43–52.
105. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : ЧеРо, 2005. — 336 с.
106. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. — М. : Просвещение, 1965. — 260 с.
107. Горская, О. О. Пути и способы освоения будущими учителями педагогических технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. О. Горская. — Кировоград, 1997. — 20 с.
108. Горчакова, Е. Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Б. Горчакова. — Хабаровск, 2002. — 22 с.
109. Грабал, В. Мотивация достижения и ее развитие в процессе учебной деятельности / В. Грабал // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. — М. : НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1980. — С. 85–89.
110. Граник, Г. Г. Психологическая модель в процессе формирования умений / Г. Г. Граник // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 56–63.
111. Григорович, Л. А. Педагогические основы развития творческого мышления на начальном этапе становления личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Григорович. — М., 1996. — 19 с.
112. Григорович, Л. А. Полипарадигмальный подход в исследовании самосознания педагогов дошкольных образовательных учреждений / Л. А. Григорович // Психология обучения. — М., 2009. — № 2. — С. 96–104.
113. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с.
114. Гумницкий, Г. К. Потребность и интерес / Г. К. Гумницкий // Вопросы психологии. — 1968. — № 2. — С. 8–14.
115. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.
116. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения / В. В. Давыдов. — Томск : ТГУ, 1982. — 319 с.
117. Давыдова, И. В. Развитие творческого потенциала личности будущего учителя средствами арттерапии : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Давыдова. — М., 2006. — 24 с.
118. Даленко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Даленко, Л. А. Кандыбович. — Минск : изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
119. 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.
120. Данилюк, А. Я. Основные подходы к управлению качеством высшего профессионального образования / А. Я. Данилюк // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — Ростов н/Д., 2008. — № 6. — С. 21–28.
121. Данилюк, А. Я. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков // ПЕДАГОГИКА. — М. : Педагогика, 2011. — № 1. — С. 3–13.
122. Данилюк, А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегративных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Я. Данилюк. — Ростов н/Д., 2001. — 37 с.
123. Демакова, И. Д. Гуманизация пространства детства: теория и практика / И. Д. Демакова. — М. : изд. дом «Новый учебник», 2003. — 256 с.
124. Деркач, А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А. А. Деркач. — М. : РАГС, 2001. — 538 с.
125. Деркач, А. А. Акмеология в вопросах и ответах / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. — М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 248 с.
126. Джурицкий, А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 200 с.

127. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред.: Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : НИИОПП, 1981. — 157 с.
128. Дилигенский, Г. Г. Проблемы теории человеческих потребностей / Г. Г. Дилигенский // Вопросы философии. — 1984. — № 4. — С. 111–123.
129. Дмитренко, Т. А. Развитие продуктивности и креативности мышления младших школьников в условиях диалогического стиля педагогического взаимодействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Дмитриенко. — СПб., 2008. — 19 с.
130. Додонов, Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 126–130.
131. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2007. — 368 с.
132. Дубровина, И. В. Воспитание психологической культуры поколения — одна из насущных задач современного образования / И. В. Дубровина // Учительский журнал. — М. : Наука, 2008. — № 2. — С. 101–111.
133. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : изд-во БГУ, 1976. — 176 с.
134. Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : кн. для учителя / С. Б. Елканов. — М. : Просвещение, 1986. — 143 с.
135. Елфимова, Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н. В. Елфимова // Вопросы психологии. — 1985. — № 5. — С. 162–168.
136. Емельяненко, А. В. Психолого-акмеологические особенности формирования мотивации власти руководителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Емельяненко. — Калуга, 2001. — 24 с.
137. Ермакова, Е. Воспитание альтруизма у школьников / Е. Ермакова // Сельская школа. — 2003. — № 3. — С. 89–93.
138. Ермолин, А. В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Ермолин. — СПб., 1996. — 20 с.
139. Есипова, М. И. Особенности подготовки студентов педвуза к формированию учебно-познавательных умений учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. И. Есипова. — Алма-Ата, 1978. — 26 с.
140. Желанова, В. В. Развитие профессиональной готовности учителя начальных классов к педагогическому общению с учащимися : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Желанова. — М., 1994. — 22 с.
141. Забродин, Ю. М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю. М. Забродин, Б. А. Соновский // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 100–108.
142. Завада, Т. А. Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников: на материале предметов гуманитарного цикла : дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Завада. — Киев, 1989. — 206 с.
143. Завалишина, Д. Н. Способ и структура действия / Д. Н. Завалишина // Вопросы психологии. — 1971. — № 6. — С. 66–77.
144. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / под ред.: П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. — М. : изд-во МГУ, 1968. — 238 с.
145. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. — М. : Педагогика, 1982. — 160 с.
146. Занков, Л. В. Обучение и развитие / Л. В. Занков. — М. : Педагогика, 1975. — 440 с.
147. Зацепина, П. В. Формирование конструктивных педагогических умений у студентов факультета начальных классов при изучении курса «Методика обучения математике» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / П. В. Зацепина. — М., 1992. — 15 с.
148. Заяц, И. И. Социально-психологические факторы избирательности педагогического взаимодействия учителя и учащихся начальных классов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. И. Заяц. — Минск, 2004. — 21 с.
149. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. — М. : Политиздат, 1986. — 221 с.
150. Землянская, Е. Н. Современные педагогические технологии начального образования / Е. Н. Землянская. — М. : РУДН, 2009. — 99 с.
151. Землянская, Е. Н. Технология обучения в сотрудничестве / Е. Н. Землянская // Управление начальной школой. — М. : МЦФЭР, 2009. — № 12. — С. 12–17.
152. Зерниченко, А. Н. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей / А. Н. Зерниченко, Н. В. Гончаров // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 73–81.
153. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. — СПб. : Питер, 2000. — 444 с.
154. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2002. — 384 с.
155. Зинченко, В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии / В. П. Зинченко. — М. : Новая школа, 1997. — 334 с.
156. Знаменская, Е. Г. Некоторые социальные мотивации, воздействующие на результаты двигательной деятельности / Е. Г. Знаменская // Труды ВНИИФК. — М., 1980.
157. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М. : изд-во МГУ, 1991. — 140 с.
158. Иванов, Д. А. Ключевые компетенции и профессиональный портрет современного учителя / Д. А. Иванов. — М. : УЦ «Перспектива», 2011. — 56 с.
159. Иванова, Т. В. Содержание и структура спецкурса «Развитие творческого потенциала будущего учителя средствами арт-терапии» / Т. В. Иванова // Психология в вузе. — М., 2008. — С. 56–76.
160. Иванова, Т. Ф. Формирование мотивации достижения через воздействие на волевую сферу младших школьников /

Т. Ф. Иванова // Теория и практика непрерывного образования дошкольников и младших школьников в современных условиях. — Волгоград : Перемена, 2001. — С. 235–242.

161. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.

162. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2006. — 512 с.

163. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психологический журнал. — 1995. — № 2. — С. 45–56.

164. Имедадзе, И. В. Ситуативное развитие мотивации и установка / И. В. Имедадзе // Вопросы психологии. — 1989. — № 2. — С. 90–97.

165. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. — М. : Педагогика, 1991. — 119 с.

166. Исследование мотивации достижения : метод. пособие / сост. Б. Г. Ребзуев ; науч. ред. В. Н. Панферов. — СПб. : Образование, 1993. — 40 с.

167. История психологии. XX век / под ред.: П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — 5-е изд. — М. : Академический проект, 2003. — 832 с.

168. Ительсон, Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л. Б. Ительсон. — Владимир, 1972. — 264 с.

169. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Знание, 1981. — 96 с.

170. Каверин, С. Б. Мотивация труда / С. Б. Каверин. — М. : Ин-т психологии РАН, 1998. — 223 с.

171. Калашников, В. Г. Динамика взаимосвязи самосознания, профессиональной направленности и ценностных ориентаций студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Калашников. — М., 1998. — 16 с.

172. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с. — (Б-ка учителя и воспитателя).

173. Канторович, Н. Я. Требования к современному учителю начальной школы / Н. Я. Канторович // Начальная школа. — 2009. — № 4. — С. 8–15.

174. 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.

175. Катаев, В. И. Изучение и формирование мотивационной сферы личности в подростковом и старшем школьном возрасте : учеб. пособие / В. И. Катаев. — Орехово-Зуево : Орехово-Зуев. пед. ин-т, 1992. — 54 с.

176. 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.

177. Кикнадзе, Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание /

Д. А. Кикнадзе. — М.: Мысль, 1968. — 148 с.

178. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. — Казань : изд-во Казанск. ун-та, 1982. — 230 с.

179. Киселева, О. О. Профессионально-педагогический потенциал учителя / О. О. Киселева; Камчат. гос. пед. ун-т. — Петропавловск-Камчатский : изд-во Камчат. гос. пед. ун-та, 2002. — 298 с.

180. Киселева, О. О. Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. О. Киселева. — М., 2002. — 44 с.

181. Кисельгоф, С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С. И. Кисельгоф. — Л. : изд-во ЛГУ, 1973. — 152 с.

182. Кичатинов, Л. П. Формирование мотивов деятельности школьников : учеб. пособие / Л. П. Кичатинов. — Иркутск, 1989. — 187 с.

183. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. — Обнинск : Принтер, 1993. — 57 с.

184. Клочкова, Л. И. Развитие инновационного потенциала личности : метод. пособие / Л. И. Клочкова. — М. : УЦ «Перспектива», 2011. — 28 с.

185. 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.

186. Ковалев, А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. — М. : Просвещение, 1970. — 390 с.

187. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. — М. : Наука, 1988. — 191 с.

188. Ковалев, Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 41–49.

189. Когнитивная психология / под ред.: В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 480 с.

190. Коджаспирова, Г. М. Антрополого-психолого-педагогическая оценка насильственных моделей педагогического взаимодействия / Г. М. Коджаспирова // Актуальные проблемы психологии, педагогики и общественных наук. — М. : РГСУ, 2006. — Вып. 1. — Ч. 1. — С. 60–73.

191. Коджаспирова, Г. М. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Экон-Информ, 2009. — 385 с.

192. Коджаспирова, Г. М. Подготовка студентов предметных факультетов педвузов к педагогической деятельности / Г. М. Коджаспирова // Magister. — 2000. — № 6. — С. 14–22.

193. Козлова, Е. Б. Развитие готовности будущих педагогов-психологов к расширению смысловой функции мотивации младших школьников средствами художественной литературы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Б. Козлова. — Калуга, 2003. — 26 с.

194. Колесникова, И. А. Основы технологической культуры педагога / И. А. Колесникова. — СПб. : Дрофа, 2003. — 285 с.
195. Комарова, М. Ю. Развитие творческого потенциала будущих учителей во внеаудиторной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Ю. Комарова. — Иркутск, 2002. — 22 с.
196. Комбарова, М. В. Обучение учителей игровой деятельности / М. В. Комбарова // Актуальные проблемы психологии, педагогики и общественных наук. — М. : РГСУ, 2006. — Вып. 1. — Ч. 2. — С. 415–418.
197. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1. — 656 с.
198. Кон, И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 254 с.
199. Кон, И. С. Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. — М. : Наука, 1988. — 269 с.
200. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. — М. : Наука, 1975. — 720 с.
201. Кондратенко, А. Ю. Психологические особенности мотивации достижения третьеклассника / А. Ю. Кондратенко // Психологическая служба в обществе: проблемы и перспективы развития. — Ч. 3. — Комсомольск-на-Амуре : изд-во Амурского гум. пед. ун-та, 2002. — С. 44–51.
202. Константиновский, Д. Л. Динамика ориентаций и социального поведения молодежи в сфере образования : автореф. дис. ... д-ра социол. наук / Д. Л. Константиновский. — М., 1998. — 61 с.
203. Копань, Т. В. Экспериментальное исследование структур интегральной индивидуальности у городских и сельских школьников с различной мотивацией достижения успеха : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Копань. — Ростов н/Д., 1996. — 17 с.
204. Копылова, О. А. Психологические особенности деятельности учителя начальных классов по созданию ситуаций успеха школьникам : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Копылова. — Тверь, 1996. — 23 с.
205. Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. — М. : изд-во МГУ, 2003. — 300 с.
206. Королева, Е. В. Психологические условия развития учебной деятельности у будущего учителя начальной школы как основы его профессионализма : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Королева. — Н. Новгород, 2008. — 22 с.
207. Коротяева, М. Б. Развитие познавательной деятельности студентов как дидактическая проблема (на материале изучения курса педагогики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Б. Коротяева. — Киев, 1980. — 23 с.
208. Костюк, Г. С. Актуальные задачи школы и проблемы психологии обучения / Г. С. Костюк, А. А. Смирнов, Н. А. Менчинская // Вопросы психологии. — 1963. — № 5. — С. 48–60.
209. Кравцова, Т. Г. Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Г. Кравцова. — Хабаровск, 2003. — 26 с.
210. Кравченко, А. С. Мотивация демонстративного поведения :

... автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. С. Кравченко. — М., 2001. — 24 с.

211. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения; методологический анализ / В. В. Краевский. — М. : Педагогика, 1977. — 264 с.

212. 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.

213. Кривцова, С. Еще раз про «плохое» поведение учащихся: мотивация и психологическая коррекция / С. Кривцова // Школьный психолог. — 1998. — № 5/6.

214. Круглов, Б. С. Особенности формирования мотивов общения и ценностных ориентаций у подростков и старшеклассников / Б. С. Круглов, А. С. Шаров // Новые исследования в психологии. — 1988. — № 1. — С. 32–36.

215. Крутецкий, В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. — М. : Прометей, 1991. — 110 с.

216. Кубышкина, М. Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Л. Кубышкина. — СПб., 1997. — 16 с.

217. Кузнецов, А. Н. Педагогические условия формирования индивидуального стиля социального поведения подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Кузнецов. — Ярославль, 1997. — 19 с.

218. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Л. : изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.

219. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: психология и структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. — Л. : изд-во ЛГУ, 1973. — 106 с.

220. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. — Л. : Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. — 32 с.

221. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. — Л. : изд-во ЛГУ, 1961. — 98 с.

222. Кулагина, И. Ю. Мотивация учения у первоклассников с разным уровнем обучаемости / И. Ю. Кулагина // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. — М. : НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1979. — С. 96–103.

223. Куриленко, Т. М. Задачи и управление по педагогике / Т. М. Куриленко. — Минск : Высшейш. шк., 1978. — 224 с.

224. Кюппер, А. Б. Пути совершенствования практических занятий в высшей школе / А. Б. Кюппер, Н. Д. Никандров // Совершенствование форм и методов учебного процесса в высшей школе. — М. : Знание, 1982. — С. 3–28.

225. Лаак, Я. тер. Big 5: как измерить человеческую индивидуальность: оценки и описания / Я. тер Лаак, Г. Бругман ; пер. с англ. М. К. Павлова. — М. : кн. дом «Университет», 2003. — 106 с.

226. Лавренова, С. В. Развитие личностно-творческого потенциала педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Лавренова. — М., 2003. — 19 с.
227. Левин, К. М. Разрешение социальных конфликтов / К. М. Левин. — СПб. : Речь, 2000. — 407 с.
228. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология / Н. Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1977. — 224 с.
229. Левитов, Н. Д. Методы научного изучения педагога в Америке / Н. Д. Левитов // Вопросы изучения учителя / под ред. Г. С. Прозорова. — М. : Учпедгиз, 1935. — С. 151–213.
230. Левкович, В. П. Моральная регуляция поведения и активности личности / В. П. Левкович // Социальная психология личности / отв. ред.: М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. — М. : Наука, 1979. — С. 63–84.
231. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2006. — 320 с.
232. 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.
233. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
234. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл; КДУ, 2005. — 511 с.
235. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. — М. : изд-во МГУ, 1971. — 40 с.
236. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
237. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : учеб. пособие / В. Г. Леонтьев. — Новосибирск : НГПИ, 1987. — 89 с.
238. Леонтьев, Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. — 1992. — № 2. — С. 107–120.
239. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 486 с.
240. Леонтьев, Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. — Сер. 14: Психология. — 1993. — № 2. — С. 73–82.
241. Леонтьев, Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 245 с.
242. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 416 с.
243. Лешуков, А. П. Концептуальные основы реализации мировоззренческого потенциала специальной подготовки будущих учителей физики в педагогическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. П. Лешуков. — СПб., 2003. — 36 с.
244. Лешуков, А. П. Теория и практика реализации мировоззренческого потенциала будущих учителей физики в педагогическом вузе / А. П. Лешуков; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2003. — 141 с.
245. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. — М. : Прогресс, 1970. — 165 с.
246. Линчевский, Э. Э. Мотивация — основа деятельности : учеб. пособие / Э. Э. Линчевский. — СПб. : БГТУ, 2000. — 51 с.
247. Липкина, А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина, Л. А. Рыбак. — М. : Просвещение, 1968. — 141 с.
248. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 143 с.
249. Литвиненко, А. А. Формирование норм социального поведения учащихся учреждений начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. А. Литвиненко. — М., 2000. — 19 с.
250. Литвинова, Г. В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. В. Литвинова. — Хабаровск, 2003. — 22 с.
251. 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.
252. Луначарский, А. В. О народном образовании: ст. и речи за период 1917–1929 гг. / А. В. Луначарский. — М. : АПН РСФСР, 1958. — 559 с.
253. Лурия, А. Д. Мозговые механизмы и проблема формирования умений и навыков / А. Д. Лурия // Советская педагогика. — 1946. — № 8/9. — С. 89–100.
254. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Ш. Магомед-Эминов. — М., 1987. — 23 с.
255. Магомед-Эминов, М. Ш. Психодиагностика мотивации / М. Ш. Магомед-Эминов // Общая психодиагностика. — М. : изд-во МГУ, 1987. — С. 155–170.
256. Магомед-Эминов, М. Ш. Трансформация личности / М. Ш. Магомед-Эминов. — М. : ПАРФ, 1998. — 494 с.
257. Магун, В. С. Понятие потребности и его теоретико-психологический контекст / В. С. Магун // Вопросы психологии. — 1985. — № 2. — С. 118–126.
258. Магун, В. С. Потребности и психология социальной деятельности личности / В. С. Магун. — Л. : Наука, 1983. — 176 с.
259. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 1997. — 684 с.
260. Малый энциклопедический словарь: в 4 т. — Т. 3. — Репринтное воспроизведение издания Брокгауза-Ефрона. — М. : Терра, 1997.
261. Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков ; под общ. ред. А. А. Деркача. — М. : РАГС, 2001. — 264 с.
262. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 193 с.
263. Маркова, А. К. Активизация мотивации достижения уча-

щихся / А. К. Маркова // Детский психолог. — Вып. 12. — Ростов н/Д., 2006.

264. Маркова, А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. — М. : Педагогика, 1983. — 65 с.

265. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 40–48.

266. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.

267. Мартишина, Н. В. Сущность и основные характеристики творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Педагогическое образование и наука. — М., 2007. — № 5. — С. 9–11.

268. Мартишина, Н. В. Условия становления и развития творческого потенциала педагога / Н. В. Мартишина // Известия Российской академии образования : науч. журнал. — 2006. — № 4. — С. 51–59.

269. Мартишина, Н. В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н. В. Мартишина // Педагогика : науч.-теорет. журнал. — 2006. — № 3. — С. 48–57.

270. Марцинковская, Т. Д. История психологии / Т. Д. Марцинковская. — М. : Academia, 2001. — 538 с.

271. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 479 с.

272. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М. : Педагогика, 1984. — 144 с.

273. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1975. — 368 с.

274. Мацумото, Д. Психология и культура / Д. Мацумото. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 416 с.

275. Мелекесов, Г. А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Мелекесов. — Оренбург, 2003. — 36 с.

276. Менчинская, Н. А. Педагогические проблемы активности личности в обучении / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1973. — 220 с.

277. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды / Н. А. Менчинская ; под ред. Е. Д. Божович. — М. : изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 512 с.

278. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и развития / Н. А. Менчинская // Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. — М. : АПН СССР, 1978. — С. 253–268.

279. Мережков, А. П. Формирование концептуальной модели профессиональной деятельности педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. П. Мережков. — СПб., 1999. — 20 с.

280. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. — Пермь : Пермский гос. пед. ин-т, 1971. — 240 с.

281. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации / под ред. Г. В. Осипова. — М. : Наука, 1986. — 327 с.

282. Методы педагогических исследований / под ред.: А. И. Пи-

скунова, Г. В. Воробьева. — М. : Педагогика, 1979. — 256 с.

283. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 129–138.

284. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.

285. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. — 200 с.

286. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособие / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2003. — 144 с.

287. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : изд. центр «Академия», 2004. — 320 с.

288. 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.

289. Митина, Л. М. Психология развития и здоровья педагога: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности / Л. М. Митина. — М. : Про-Пресс, 2005. — Ч. 1. — 2005. — 75 с.

290. Митина, Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. — М., 2008. — № 2. — С. 28–33.

291. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина. — М. : Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГПУ, 2010. — 386 с.

292. Михайлов, А. Ю. Развитие творческого потенциала будущего педагога в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Михайлов. — Волгоград, 2006. — 22 с.

293. Михалева, И. А. Развитие логического мышления на уроках математики / И. А. Михалева // Совершенствование образовательного процесса и управления им. — М. : Педагогика, 1997. — С. 215–218.

294. Мищенко, А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. И. Мищенко. — М., 1992. — 32 с.

295. Морозли, И. Б. Педагогические условия формирования и развития мотивационной и эмоциональной сфер младшего подростка / И. Б. Морозли // Педагогика индивидуальности как основа становления и развития открытой образовательной системы. — Ч. 2. — Калининград, 2002. — С. 46–51.

296. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. — М. : Академический Проект, 2004. — 560 с.

297. Москвичев, С. Г. Проблема мотивации в психологических исследованиях / С. Г. Москвичев. — Киев : Наукова думка, 1975. — 144 с.

298. Мотивационная регуляция деятельности и поведения личности: тематический сборник научных работ / ред. Л. И. Анцыферова. — М., 1988. — 180 с.

299. Мотыгуллин, Д. Н. Формирование акмеологического потенциала будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. Н. Мотыгуллин; Казан. гос. пед. ун-т. — Казань, 2001. — 25 с.

300. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. — М. : Academia, 2000. — 452 с.

301. Мухина, В. С. Личность: мифы и реальность. Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты / В. С. Мухина. — Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. — 1072 с.

302. Мышление учителя / под ред.: Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1990. — 104 с.

303. Насиновская, Е. Е. Методы изучения мотивации личности: опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации : учеб. пособие / Е. Е. Насиновская. — М. : изд-во МГУ, 1988. — 80 с.

304. Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 1: Общие основы психологии / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 686 с.

305. Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 2: Психология образования / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 606 с.

306. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 560 с.

307. Никандров, Н. Д. Подготовка будущих учителей к педагогическому творчеству / Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик // Советская педагогика. — 1987. — № 6. — С. 105–108.

308. Никольская, О. Л. Преодоление дидактических затруднений как условие развития творческого потенциала учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Л. Никольская; Том. гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2000. — 24 с.

309. Новоселова, Г. П. Система заданий для самостоятельной работы в период педагогической практики / Г. П. Новоселова // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. — С. 44–66.

310. Новый энциклопедический словарь. — М. : Большая Российская энциклопедия: РИПОЛ классик, 2006. — 1456 с.

311. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. — СПб. : Питер, 2002. — 639 с.

312. Нюттен, Ж. Мотивация / Ж. Нюттен // Экспериментальная психология / под ред.: П. Фресса и Ж. Пиаже. — Вып. 5. — М. : Прогресс, 1975. — С. 15–110.

313. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М. : Тривола, 1998. — 351 с.

314. Обуховский, К. Психология влечений человека / К. Обуховский. — М. : Прогресс, 1972. — 247 с.

315. Огородников, Н. Т. Актуальные проблемы исследования

педагогической подготовки учителя в высшей школе / Н. Т. Огородников // Советская педагогика. — 1975. — № 2. — С. 5–12.

316. 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.

317. Олендзская, И. Приемы достижения успеха / И. Олендзская // Директор школы. — 1998. — № 3. — С. 47–50.

318. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. — М. : Смысл, 2002. — 462 с.

319. Орлов, А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1988. — № 8. — С. 16–26.

320. Орлов, Ю. М. Мотивация поведения / Ю. М. Орлов. — М. : Импринт-Гольфстрим, 1997. — 28 с.

321. Осинская, В. Н. Учить учащихся мыслить / В. Н. Осинская // Математика в школе. — 1978. — № 1. — С. 43–44.

322. Остроушко, М. А. Социальное поведение и самореализация личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / М. А. Остроушко. — Новосибирск, 1999. — 29 с.

323. Пагнаева, Е. А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Пагнаева. — Челябинск, 2009.

324. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить : пособие для учителей / В. Ф. Паламарчук. — М. : Просвещение, 1979. — 144 с.

325. 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.

326. Панов, В. И. Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. И. Панов. — М., 1996. — 42 с.

327. Панов, В. И. Психодидактические основы развития креативных способностей и потенциальной одаренности школьников : монография [Электронный ресурс] / В. И. Панов. — Черноголовка (Моск. обл.) : ИНИМ РАО, 2008. — Ч. 1. — 2008. — CD-ROM.

328. Панов, В. И. Психодидактические основы развития креативных способностей и потенциальной одаренности школьников : монография [Электронный ресурс] / В. И. Панов. — Черноголовка (Моск. обл.) : [б. и.], 2009. — Ч. 2. — 2009. — CD-ROM.

329. Пенкрат, Л. В. Мотивы выбора профессии: книга для учителя / Л. В. Пенкрат. — Минск : Нар. асвета, 1986. — 53 с.

330. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : ИНФРА-М, 1999. — 528 с.

331. Пидкасистый, П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. — М. : Педагогическое общество России, 2007. — 192 с.

332. Пинчук, Н. И. Формирование профессионально-педагогических умений в процессе педагогической практики : дис. канд. пед. наук / Н. И. Пинчук. — М., 1992. — 245 с.

333. Пищева, И. С. Гуманистический потенциал личности учителя как средство коррекции тревожности учащихся / И. С. Пи-

цева // Учебно-воспитательный процесс в сельской малокомплектной школе. — Бийск, 1998. — С. 18–25.

334. Плигин, А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. — М. : КСП+, 2003. — 432 с.

335. Плотникова, Ю. Е. Формирование действий оказания помощи у младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. Е. Плотникова. — М., 1998. — 24 с.

336. Подберезин, И. М. Психологические особенности нравственной мотивации в школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. М. Подберезин. — М., 1998. — 29 с.

337. Подгорецкая, Н. А. Изучение приемов логического мышления у взрослых / Н. А. Подгорецкая. — М. : Изд-во МГУ, 1980. — 150 с.

338. Подольский, А. И. Психология развития человека: в поисках новых подходов / А. И. Подольский. — М., 1996.

339. 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.

340. 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.

341. Полякова, Т. С. Анализ затруднений педагогической деятельности начинающих учителей / Т. С. Полякова. — М. : Педагогика, 1983. — 128 с.

342. Пономарев, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. — М. : Просвещение, 1967. — 263 с.

343. Пономарева, Т. М. Самостоятельная работа студентов по педагогическим дисциплинам как средство выявления и развития познавательного потенциала будущих учителей / Т. М. Пономарева // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога. — Вып. 3. — С. 83–91.

344. 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.

345. Попова, Ж. Г. Особенности субъективных представлений об имидже учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ж. Г. Попова. — М., 2006. — 14 с.

346. Потенциал личности: комплексная проблема : материалы четвертой Всерос. интернет-конф., 7–9 июня 2005 г. / Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. — Тамбов, 2005. — 202 с.

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

348. Потенциал личности учителя как фактор развития образования : материалы науч.-практ. конф. (заоч.) 31 мая 2010 г. — Курган : ИПКиПРО, 2010. — 111 с.

349. Проблемное обучение — эффективная система развития

творческого потенциала личности учителя и учащегося: спецсеминар : программа / сост. И. А. Ильницкая. — Омск, 1999. — 23 с.

350. 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.

351. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : межвуз. сборник науч. тр. / под ред. В. А. Сластенина. — М. : изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. — 180 с.

352. 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.

353. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. — М. : ЧеРо, 2002. — 776 с.

354. Психология социальности : межвузовский сборник научных трудов / под ред. Е. А. Петровой — М. : РИЦ АИМ, 2005. — 164 с.

355. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.

356. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб. : Питер, 2000. — 1024 с.

357. Пушкин, В. П. Психология целеполагания и проблемы интеллектуальной активности / В. П. Пушкин, Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. — 1977. — № 5 — С. 74–87.

358. Пушкина, А. Е. Формирование коммуникативного потенциала будущих учителей иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Е. Пушкина. — Казань, 2003. — 22 с.

359. Раев, А. И. Управление умственной деятельностью младшего школьника : учеб. пособие / А. И. Раев, А. Д. Левитов. — Л. : ЛГПИ, 1978. — 134 с.

360. 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.

361. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. — СПб. : Питер, 2000. — 616 с.

362. Рахматуллина, Ф. М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности / Ф. М. Рахматуллина // Психологическая служба в вузе. — Казань : изд-во Казанск. ун-та, 1981. — С. 90–104.

363. Реан, А. А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента / А. А. Реан // Вопросы психологии. — 1983. — № 5. — С. 58–60.

364. Реан, А. А. Психология личности: социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 416 с.

365. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика / Л. А. Регуш. — Киев : Вища школа, 1997. — 88 с.

366. Рейковский, Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестник МГУ. — Серия 14: Психология. — 1981. — № 1. — С. 13–22.

367. Резаков, Р. Г. Социально-педагогические условия формирования интеллектуальной элиты в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р. Г. Резаков. — М., 2002. — 32 с.
368. 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.
369. Репринцева, Г. А. Профессионально-личностная направленность учителя как фактор успешности коррекционно-развивающей деятельности в системе начального образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. А. Репринцева. — Курск, 2007. — 23 с.
370. Рогов, Е. М. Личность в педагогической деятельности / Е. М. Рогов. — Ростов н/Д. : изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 1994. — 239 с.
371. Ролик, М. П. Креативная педагогика как развитие созидательного альтруизма и доминантных потребностей человека / М. П. Ролик // Инновации в образовании. — 2001. — № 6. — С. 104—111.
372. Романова, Е. С. Иерархия мотивов учебно-воспитательной деятельности школьных учителей / Е. С. Романова, Б. М. Абушкин // Сб. науч. трудов. — М. : МГПУ, 2006. — 232 с.
373. Романова, Л. О. Формирование у студентов творческого отношения к усвоению профессиональных знаний : дис. ... канд. пед. наук / Л. О. Романова. — М., 1993. — 168 с.
374. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М. : изд-во АН СССР, 1958. — 147 с.
375. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2006. — 713 с.
376. Рындак, В. Г. Творческий потенциал учителя как педагогическая категория / Понятийный аппарат педагогики и образования. — Екатеринбург, 2001. — Вып. 4. — С. 111—119.
377. Саблина, Т. А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. А. Саблина. — Ростов н/Д., 1993. — 21 с.
378. Савенков, А. И. Исследовательское обучение — возможность преодолеть «образовательный предел» / А. И. Савенков // Директор школы. — М. : изд. фирма «Сентябрь», 2003. — № 10. — С. 35—40.
379. Савенков, А. И. Потенциал личности / А. И. Савенков // Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. — Тезаурус. — 2005. — Вып. 5 (24). — 182 с.
380. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. — М. : Ось-89, 2006. — 479 с.
381. Савенков, А. И. Подготовка педагога к работе в условиях исследовательского обучения / А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. — М., 2007. — № 3. — С. 4—8.
382. Савенков, А. И. Психология исследовательского поведения / А. И. Савенков // Соискатель — педагог. — М. : Соврем. образование, 2010. — № 1. — С. 52—64.
383. 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.
384. 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.
385. Самарин, Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. — М. : изд-во АПН РСФСР, 1962. — 379 с.
386. 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.
387. Седова, Л. Н. Формирование педагогического мышления современного учителя в процессе освоения инноваций : дис. ... д-ра пед. наук / Л. Н. Седова. — Саратов, 1997. — 183 с.
388. Серебрякова, Т. И. Система развития творческого потенциала учителя / Т. И. Серебрякова // Инновации в образовании и повышении квалификации педагогических кадров. — Казань, 1997. — С. 165—169.
389. Серых, А. Б. Психологические основания подготовки педагогов к работе с виктимными детьми : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. Б. Серых. — М., 2005. — 45 с.
390. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг: практическое руководство / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2001. — 233 с.
391. Сидорина, И. А. Реализация психолого-педагогического потенциала современной преподавательской семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Сидорина. — Воронеж, 2002. — 21 с.
392. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 188 с.
393. Синебрюхова, В. Л. Пути формирования математической культуры в подготовке студентов к преподаванию в начальных классах / В. Л. Синебрюхова // Актуальные вопросы содержания и методики преподавания учебных дисциплин в педвузе. — Сургут, 1996. — 83 с.
394. Ситаров, В. А. Совершенствование профессиональной подготовки учителя начальных классов в процессе преподавания математики в педагогическом вузе / В. А. Ситаров. — М., 1988. — 196 с.
395. Ситаров, В. А. Ментальные характеристики современной студенческой молодежи / В. А. Ситаров, А. Шутенко, Е. Шутенко // Alma mater. Вестник высшей школы. — 2007. — № 7. — С. 13—17.
396. Сластенин, В. А. Теоретико-методологический аспект формирования активной личности учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, Д. С. Яковлева // Советская педагогика. — 1983. — № 11. — С. 80—84.
397. Сластенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. — 1991. — № 10. — С. 64—79.
398. Сластенин, В. А. Психолого-педагогическое образова-

ние и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. — М., 2006. — № 2. — С. 4–9.

399. Слепичева, О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на эмоциональное состояние и личностные качества младшего школьника : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. А. Слепичева. — Иркутск, 2003. — 19 с.

400. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М. : Аспект-Пресс, 1995. — 156 с.

401. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2003. — 624 с.

402. Современный словарь иностранных слов. — М. : Русский язык, 1993. — 740 с.

403. Сонин, В. А. Опыт исследования мотивов выбора педагогической профессии и их трансформация в процессе профессиональной подготовки учителя / В. А. Сонин // Психология труда и личности учителя. — Вып. 2. — Л., 1977. — С. 48–61.

404. Сонин, В. А. Учитель как социальный тип личности / В. А. Сонин. — СПб. : Речь, 2007. — 400 с.

405. Сорокина, Т. М. Психологические условия развития профессиональной компетенции учителя начальной школы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. М. Сорокина. — М., 2002. — 49 с.

406. Социальная психология: словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева. — М. : Per Se ; СПб. : Речь, 2005. — 175 с. — (Психологический лексикон: энцикл. слов.: в 6 т. / под общ. ред. А. В. Петровского).

407. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред.: Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Институт психологии РАН, 2004. — 176 с.

408. Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманитарной педагогики: Материалы межрег. науч.-практ. конф., посв. 10-летию Тюм. науч. центра Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 23–24 нояб. 2004 г. — Тюмень, 2005. — 305 с.

409. Спирин, Л. Ф. Формирование общепедагогических умений у студентов педвуза / Л. Ф. Спирин. — Кострома : изд-во Костромс. пед. ин-та, 1977. — 82 с.

410. Спирин, Л. Ф. Примерная программа изучения профессионально-педагогического развития студента пединститута / Л. Ф. Спирин. — Кострома : изд-во Костромс. пед. ин-та, 1974. — 44 с.

411. Спирин, Л. Ф. Обучение решению педагогических задач / Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрункин // Советская педагогика. — 1984. — № 7. — С. 74–78.

412. Старовойтенко, Е. Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е. Б. Старовойтенко. — М. : Академический проект, 2001. — 544 с.

413. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : изд-во МГУ, 1983. — 284 с.

414. 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.

415. Сураева, Г. З. Психологическое исследование мотивационно-смысловой сферы младших школьников / Г. З. Сураева // Прикладная психология. — 2001. — № 6. — С. 79–88.

416. Суханова, С. В. Формирование ряда социальных мотивов учения у школьников коррекционных классов с помощью методики развития «Образ Я» / С. В. Суханова // Журнал практического психолога. — 1998. — № 9. — С. 75–80.

417. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. — М. : Политиздат, 1973. — 270 с.

418. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н. Ф. Талызина. — М. : изд-во МГУ, 1984. — 344 с.

419. Тарантей, Л. М. Педагогические условия формирования доверительных отношений младших школьников к учителю начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Тарантей. — Минск, 2011. — 26 с.

420. Темербаева, Н. В. Развитие творческого потенциала будущих учителей естественно-математической специализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Темербаева. — Казань, 2002. — 19 с.

421. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред Д. Н. Ушакова. — М. : ООО «Издательство «Астрель»», ООО «Издательство «АСТ»», 2000. — Т. 3. — 720 с.

422. Толмашев, А. Г. Профессионально-педагогическая подготовка студентов начальных классов в процессе преподавания математики : дис. ... канд. пед. наук / А. Г. Толмашев. — М., 1994. — 172 с.

423. Топильская, Е. Е. Формирование профессиональных компетенций учителя начальных классов к психолого-педагогическому сопровождению детей с трудностями в обучении письму и чтению : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Е. Топильская. — М., 2006. — 23 с.

424. Торцова, Л. А. Развитие исследовательского потенциала учителей инновационного учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Торцова; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов, 2002. — 21 с.

425. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; под ред. И. В. Имедадзе. — М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. — 413 с.

426. Улитова, Е. С. Мотивационный анализ поведения личности во временном аспекте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Улитова. — М., 1988. — 21 с.

427. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте / Г. М. Андреева [и др.] // Вестник МГУ. — Сер. 14: Психология. — 1997. — № 4. — С. 91–100.

428. Условия развития социально-педагогического потенциала инициативности детей и молодежи: сб. научн. ст. / Рос. акад. образования, Ин-т соц.-пед. проблем сел. шк. — М., 2008. — 128 с.

429. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. — Т. 2: Вопросы обучения / К. Д. Ушинский. — М. : Учпедгиз, 1954. — 736 с.

430. Файзуллаев, А. А. Мотивационная саморегуляция личности / А. А. Файзуллаев. — Ташкент : Фан, 1987. — 134 с.
431. 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.
432. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: избр. труды: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — Т. 2. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — 2009. — 534, [1] с.
433. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Теоретическая и экспериментальная психология. — Т. 3. — М., 2010. — С. 14–23.
434. Фельдштейн, Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д. И. Фельдштейн. — М. : изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. — 14 [1] с.
435. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Образование и общество. — Орел, 2008. — № 3 (50). — С. 58–62.
436. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. — М. : Инфра-М, 2001. — 840 с.
437. Фонарев, А. Р. Формы становления личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. — 1997. — № 2. — С. 88–93.
438. Френкин, Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Френкин. — СПб. : Питер, 2003. — 651 с.
439. Фридман, А. Ю. Очередность жизненных целей личности и их субъективная значимость : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Ю. Фридман. — М., 2004. — 21 с.
440. Фридман, Л. М. Психология в современной школе / Л. М. Фридман. — М. : Сфера, 2001. — 224 с.
441. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1986. — 392 с.
442. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1986. — 408 с.
443. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 304 с.
444. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 2004. — 607 с.
445. 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.
446. Чернова, О. Н. Динамика мотивационно-смысловых образований студентов факультета начальных классов : автореф.

- дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Чернова. — М., 1996. — 19 с.
447. Чернышева, Л. Г. Личностно-профессиональный потенциал педагога по физической культуре / Л. Г. Чернышева. — Хабаровск, 2007. — 90 с.
448. Чирков, В. И. Мотивация учебной деятельности / В. И. Чирков. — Ярославль : ЯрГУ, 1991. — 51 с.
449. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение: психологические основы развивающего обучения / Н. И. Чуприкова. — М. : Столетие, 1995. — 148 с.
450. Чхартишвили, Ш. Н. Проблема мотивации волевого поведения / Ш. Н. Чхартишвили. — Тбилиси, 1958. — 216 с.
451. Шадриков, В. Д. Способности и интеллект человека / В. Д. Шадриков. — М. : изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2004. — 188 с.
452. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2007. — 192 с.
453. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию / В. Д. Шадриков. — М. : Институт психологии РАН, 2009. — 656 с.
454. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. — М. : Университетская книга, 2010. — 320 с.
455. 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.
456. 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.
457. 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.
458. Щербаков, А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущих учителей / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. — 1981. — № 5. — С. 13–21.
459. Щербина, Е. Н. Развитие этнорегиональной идентичности учителя начальной школы в процессе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Н. Щербина. — Ростов н/Д., 2007. — 27 с.
460. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 554 с.
461. Эм, А. А. Формирование организаторских умений будущего учителя начальных классов в педагогическом институте : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Эм. — М., 1973. — 213 с.
462. Ядов, В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности / В. А. Ядов // Мир России. — 1995. — Т. 4. — № 3–4. — С. 158–181.
463. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивация: избранные психологические труды / П. М. Якобсон. — М. : Ин-т практ.

психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 304 с.

464. Яковенко, И. М. Педагогическое сопровождение развития творческого потенциала будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. М. Яковенко. — Петропавловск-Камчатский, 2006. — 22 с.

465. Яковлева, Е. Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования: Из опыта работы в рамках программы «Развитие творческого потенциала личности школьника» в учебно-воспитательном комплексе № 1832 Москвы / Е. Л. Яковлева // Мир психологии. — 1996. — № 2. — С. 145–151.

466. Яковлева, Е. Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Е. Л. Яковлева. — М. : Молодая гвардия, 1997. — 78 с.

467. Якунин, В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. — СПб., 2000.

468. Ярмакеев, И. Э. Воспитательный потенциал педагогических дисциплин в формировании личности будущего учителя / И. Э. Ярмакеев, И. Р. Габдуллин. — Казань : изд-во Казан. пед. ун-та, 2003. — 463 с.

469. Ярмакеев, И. Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя / И. Э. Ярмакеев // Педагогика: науч.-теорет. журн. — 2006. — № 2. — С. 43–50.

470. Ярмакеев, И. Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 2006. — 44 с.

471. Ясвин, В. А. Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Ясвин. — М., 1998. — 44 с.

472. Ясвин, В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин ; под ред. В. И. Панова ; Президент. программа «Дети России». — М. : Молодая гвардия, 1997. — 176 с.

473. Altruism and helping behavior: social psychological studies of some antecedents and consequences / Ed. by J.R. Macaulay, I. Bercowitz. — N.-Y. : Academic Press, 1970. — 290 p.

474. Aronfreed, J. The socialization of altruistic and sympathetic behavior: some theoretical and experimental analysis / J. Aronfreed // Altruism and Helping Behavior / Ed. J. Maccauly, L. Bercowitz. — N.-Y. : Academic Press, 1970. — P. 103–126.

475. Atkinson, J. W. An introduction to motivation / J. W. Atkinson. — Princeton, N. J. : D. Van Norstrand, 1968. — 335 p.

476. Atkinson, J. W. Motives in fantasy, actions and society: a method of assessment and study / J. W. Atkinson. — Princeton, New Jersey and London : D. van Nostrand Company Inc., 1968. — 873 p.

477. Bandura, A. Adolescent aggression: a study of the influence of child-training practices and family interrelationships / A. Bandura, R. H. Walters. — N.-Y. : Ronald press company, 1959. — 475 p.

478. Bowlby, J. Attachment and loss / J. Bowlby. — London: Hogarth P., 1969. — 428 p.

479. Butler, R. Effects of age and achievement goals on children's motives for attending to peers work / R. Butler // British Journal

of Developmental Psychology. — 1996. — Vol. 14. — P. 1–18.

480. Cognitive ability as a moderator of relationship between personality and job performances / P. Wright e. a. // Journal of management. — 1995. — Vol. 21. — № 6. — P. 1129–1139.

481. Crandall, V. C. Expecting sexes differences in expectancies / V. C. Crandall // Achievement related motives in children / Ed. C. P. Smith. — N.-Y. : Russel Sage, 1979. — P. 11–45.

482. Dweck, C. S. Sex difference in learned helplessness: 1. differential debilitation with peer and adult evaluators / C. S. Dweck, E. S. Bush // Developmental Psychology. — 1976. — № 12. — P. 147–156.

483. Eisenberg, N. Empathy, sympathy, and altruism: empirical and conceptual links / N. Eisenberg, P. Miller // Empathy and its development / Eds. N. Eisenberg and Strayer. — Cambridge: Cambridge University Press, 1987. — P. 292–316.

484. Explorations in Personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age, by the workers at the Harvard psychological clinic / H. A. Murray e.a. — N.-Y., London : Oxford university press, 1938. — 761 p.

485. Feld, S. C. Longitudinal study of the origins of achievement strivings / S. C. Feld // Journal of Personality and Social Psychology. — 1967. — № 7. — P. 408–414.

486. Feshbach, N. D. Studies of empathic behavior in children / N. D. Feshbach // Progress in experimental personality research. — 1978. — № 8. — P. 1–47.

487. Feshbach, S. Dynamics and morality of violence and aggression: some psychological considerations / S. Feshbach // American Psychologist. — 1971. — Vol. 26. — № 3. — P. 281–292.

488. Fitch, G. Effect of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions / G. Fitch // Journal of personality and social psychology. — 1970. — № 16. — P. 311–315.

489. Hayashi, T. The relation of children's need for achievement to their parent's home discipline in regard to independence and mastery / T. Hayashi, K. Yamauchi // Bulletin of Kyoto Gakugei University. — 1964. — A 22.

490. Hill, C. A. Affiliation motivation: people who need people but in different ways / C.A. Hill // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 52. — № 5. — P. 1008–1018.

491. Hokoda, A. Origins of children's helpless and mastery patterns in the family / A. Hokoda, F. D. Finchman // Journal of Educational Psychology. — 1995. — Vol. 87. — № 3. — P. 375–385.

492. Marioribanks, K. Ethnicity, family achievement syndrome, and adolescent's aspirations: Rosen's framework revised / K. Mariorjobanks // Journal of Psychology. — 1996. — Vol. 157. — № 1. — P. 349–359.

493. Mathew, A. Achievement motivation in relation to level of aspiration / A. Mathew, K. Kunhikrishman // Psychological Studies. — 1995. — Vol. 40. — № 2. — P. 97–99.

494. McClelland, D. C. Managing motivation to expand human freedom / D. C. McClelland // American Psychologist. — 1978. — № 33. — P. 201–210.

495. McClelland, D. C. Motivating economic achievement /

D. C. McClelland, D.G. Winter. — N.-Y. : Free Press, 1969. — 409 p.

496. McClelland, D. C. Power: the inner experience / D. C. McClelland. — N.-Y. : Irvington Publishers, 1975. — 427 p.

497. McClelland, D. C. The two faces of power / D. C. McClelland // Journal of International Affairs. — 1970. — Vol. 24. — № 1. — P. 29–47.

498. McClelland, D. C. Toward a theory of motive acquisition / D. C. McClelland // American Psychologist. — 1965. — Vol. 20. — P. 321–333.

499. McDougall, W. An introduction to the social psychology / W. McDougall. — London : Methuen, 1931. — 424 p.

500. Mehrabian, A. Theory of affiliation / A. Mehrabian, S. Ksionzky. — Lexington : Mass, 1974. — 212 p.

501. Nelson, E. S. The relationships between birth order and need affiliation and group orientation / E.S. Nelson, M. Harris // Individual Psychology. — 1995. — Vol. 51. — № 3. — P. 282–292.

502. Pfander, A. Motive und motivation / A. Pfander // Muenchener Philosophische Abhandlungen. — Leipzig : Barth, 1991. — P. 163–195.

503. Reber, A. S. The penguin English Dictionary of psychology / A. S. Reber. — London : Penguin Books, 1995. — 864 p.

504. Renzulli, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.). Conceptions of Giftedness. — New York : Cambridge University Press. 1986. — 357 p.

505. Rosvold, H. E. Influence of amygdectomy on social behavior in monkeys / H. E. Rosvold, A. F. Mirsky, K. Pribram // Journal of comparative Psychology. — 1954. — № 47. — P. 173–178.

506. Rotter, J. B. Social learning and clinical psychology / J. B. Rotter. — N.-Y. : Prentice-Hall, 1954. — 466 p.

507. Sarason, I. G. Experimental approaches to test anxiety: attention and the uses of information / I.G. Sarason // Anxiety: current trends and research: vol. II / ed. C. D. Spielberger. — N.-Y. : Academic Press, 1972.

508. Shipley, T. E. A projective measure of need for affiliation / T. E. Shipley, J. Veroff // Journal of Experimental Psychology. — 1952. — Vol. 43. — P. 349–356.

509. Tarabulsky, G. M. Attachment classification and infant responsiveness during interactions / G.M. Tarabulsky, R. Tessier, J. Gaghon // Infant Behavior and Development. — 1996. — Vol. 19. — № 1. — P. 131–143.

510. Taylor, J. A. A personality scale of manifest anxiety / J. A. Taylor // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1953. — Vol. 48. — P. 285–290.

511. Teevan, R. C. Childhood development of fear of failure motivation / R. C. Teevan, P.E. Mc Ghee // Journal of personality and social psychology. — 1972. — Vol. 21. — № 3. — P. 345–348.

512. The Penguin English Dictionary. — Penguin Books. — P. 548.

513. Winter, D. G. The Power Motive / D. G. Winter. — N.-Y. : Free Press, 1973. — 373 p.

514. Winterbottom, M. R. The relation of need for achievement

to learning experiences in independence and mastery / M. R. Winterbottom // Motives in Fantasy, Action, and Society. — Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958. — P. 294–307.

515. Young, P. T. Motivation of behavior: the fundamentals of human and animal activity / P.T. Young. — N.-Y. : John Wiley & Sons, 1936. — 562 p.

516. Yu, A. The nature of achievement motivation in collective society / A. Yu, K. Yang // Industrialism and collectivism: theory and applications: cross-cultural research and methodology series. — 1995. — Vol. 18. — P. 239–266.

Научное издание

РОМАНОВА Марина Александровна,
ФЕДОРЕНКО Татьяна Григорьевна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Монография

Корректор В. А. Яковлева

Верстка О. А. Надточий

Подписано в печать 03.09.2021. Бумага «Excellent Copy».
Гарнитура «KudrashovC». Формат 70x108^{1/16}.
16,5 усл. п. л. Заказ № 598-21.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–100 экз.).

Сахалинский государственный университет
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел./факс (4242) 45-23-16.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru,
polygraph@sakhgu.ru