

## **К ВОПРОСУ О ДЕФИНИЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

**Романова М.А.**

*ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет»,  
Южно-Сахалинск, Россия, e-mail: [ip@sakhgu.ru](mailto:ip@sakhgu.ru)*

---

**В статье представлена научно-психологическая картина содержательных и структурных образований психолого-педагогического потенциала личности педагога-профессионала. Выделенные компоненты психолого-педагогического потенциала соотнесены с психологическими инструментами, комплекс которых обеспечивает адекватность изучения содержания и структуры потенциала личности профессионального педагога.**

---

Ключевые слова: интеллект, «интеллектуальный диапазон», креативность, психолого-педагогический потенциал личности.

## **ABOUT DEFINITION OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF AN EDUCATIONALIST'S PERSONALITY**

**Romanova M.A.**

*Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk,  
Yuzhno-Sakhalinsk Russia, e-mail: [ip@sakhgu.ru](mailto:ip@sakhgu.ru)*

**In the article is presented scientific-psychological picture of contentive and structural formations of a professional educationalist's psychological-pedagogical potential. Certain components of psychological-pedagogical potential are correlated with psychological tools, complex of these tools ensures adequacy in studying of a professional educationalist's personality potential content and structure.**

Key words: intellect, «intellectual diapason», creativity, psychology-pedagogical potential of a personality.

При определении психолого-педагогического потенциала учителя под этим термином следует понимать все без исключения психологические и педагогические свойства, способности и возможности, которые имеются у учителя и проявляются или могут реализоваться в его профессиональной, педагогической деятельности. Подобное расширительное понимание психолого-педагогического потенциала учителя, как мы убедились на основе обзора психологической и педагогической литературы, распространено в современной педагогике и психологии. Однако такое определение потенциала является слишком общим, малоинформативным, а главное – не эвристичным, поскольку включает в представление о психолого-педагогическом потенциале все, что известно об учителе и его деятельности, то есть разные по содержанию составляющие, такие, например, как имеющиеся у учителя знания, умения и навыки и отсутствующие у него; то, что в его деятельности с успехом и полностью реализуется, и то, что не реализуется. Кроме того, расширительное понимание психолого-педагогического потенциала, практически отождествляя его со всей психологией и деятельностью учителя,

создает ложное впечатление о том, что он является достаточно хорошо изученным в современной педагогической и психологической литературе, посвященной личности и деятельности учителя.

Прежде чем отказываться в нашей работе от такого понимания потенциала, следует признать, что и оно может быть приемлемым в тех случаях, когда речь идет о возможностях, которыми обладает учитель в данный момент времени в плане успешного выполнения своих профессиональных функций. Таким понятием о потенциале в его расширительной трактовке можно пользоваться в тех случаях, когда речь идет о формировании у учителя или использовании им тех или иных своих психологических или педагогических свойств в практике обучения и воспитания детей. Подобное представление о психолого-педагогическом потенциале принято, и, как мы убедились, используется в большинстве литературных источников, где соответствующий потенциал до сих пор изучался. Следовательно, подобное использование слова «потенциал» в научном плане допустимо, но оно не позволяет четко формулировать и искать ответы на вопросы, касающиеся узкого понимания психолого-педагогического потенциала как того, что содержится у учителя в потенции, возможности, требует дальнейшего развития и практического применения. Кроме того, оно не позволяет выделить и отделить в психологии и деятельности учителя то, чем он уже обладает, от того, чего у него в данный момент времени еще нет. Наконец, оно дезориентирует исследователя в поиске и разработке диагностических методик, предназначенных для определения и точной оценки психолого-педагогического потенциала в его узком понимании. Вместо того, чтобы выявлять и оценивать то, чего в психологии или профессиональной деятельности учителя пока еще нет, оно де-факто ведет к использованию для изучения потенциала обычных диагностических методик, с помощью которых определяется и оценивается не столько потенциал, как таковой (в его узком понимании), сколько то, что уже есть в психологии и деятельности учителя и, как таковое, в состав узко понимаемого потенциала не входит. В результате диагностика оценивает, а психолого-педагогический эксперимент, направленный на формирование и развитие потенциала учителя, развивает в основном то, что уже есть и реализуется в деятельности учителя, а не то, чего у него нет и что подлежит формированию и развитию как возможное или потенциальное.

Именно подобными методиками для изучения психолого-педагогического и других потенциалов человека до сих пор пользовалось большинство исследователей, которых интересовал человеческий психологический потенциал. В итоге происходила не всегда замечаемая подмена понятий не только на теоретическом, но и на методологическом (методическом) уровне. Используемые в соответствующих исследованиях методики

выявляли и определяли не потенциал, как таковой, а нечто противоположное ему - реальное, действительное, существующее, а не возможное или потенциальное. Поэтому многие методики, опирающиеся на широкое представление о психолого-педагогическом потенциале учителя, нельзя признать валидными и, тем более, однозначными по отношению к узко понимаемому психолого-педагогическому потенциалу учителя, которое представлено и изучается в нашей работе.

При таком подходе к определению потенциала утрачивается специфика его исследований, их отличие от исследований, направленных на изучение психологии и деятельности учителя в целом, да и само понятие «психолого-педагогический потенциал» в этих условиях оказывается теоретически излишним, поскольку оно по объему и содержанию дублирует словосочетание «личность и деятельность учителя».

Наше понимание «потенциала» и «потенциального» в настоящей работе соответствует общепринятым в науке дефинициям терминов «потенциал», «потенция» и «потенциальное». Оно включает в себя только отсутствующие в данный момент времени или уже имеющиеся, но частично или полностью не реализованные в деятельности учителя возможности. В такое понимание психолого-педагогического потенциала, соответственно, не будет входить то, что потенциальным, по определению, не является, то есть выступает как реальное и полностью реализованное или реализуемое.

Последнее – реализуемое – требует некоторого уточнения. Если, к примеру, учитель обладает какими-либо способностями или возможностями, которыми раньше он с успехом и полностью пользовался, но в данный момент времени по тем или иным причинам не использует их, то они, по определению, не могут входить в состав его узко понимаемого психолого-педагогического потенциала, хотя по причине их неиспользования в настоящий момент времени они выступают как потенциальные. Подобные способности и свойства, по-видимому, занимают промежуточное положение между тем, что обозначается как узко и широко понимаемый психолого-педагогический потенциал. Поэтому знания, умения и навыки учителя, его способности и другие психологические свойства, которыми он обладает и с успехом использует в данный момент времени или время от времени в практике обучения и воспитания детей, не включаются в состав узко понимаемого психолого-педагогического потенциала данного учителя.

Вместе с тем, следует признать, что одни и те же знания, умения, навыки, способности, потребности и личностные свойства учителя могут входить и в состав того, что является реальным, то есть содержится в широко понимаемом психолого-педагогическом потенциале учителя, и в структуру того, что мы называем потенциальным

в узком, специальном смысле этого слова, в зависимости от их использования в деятельности учителя в данный момент времени. Если учитель обладает какими-либо свойствами, с успехом применял их раньше в своей деятельности, но в данный момент времени ими по не зависящим от него обстоятельствам не пользуется, то эти свойства можно включать как в состав как широко, так и в состав узко понимаемого психолого-педагогического потенциала учителя. Эту «спорную» часть психолого-педагогического потенциала учителя мы в настоящей работе исследовать не будем.

В связи со сказанным выше еще раз уточним, что понимается под узко или специально определяемым психолого-педагогическим потенциалом учителя в настоящей статье. В его состав входят следующие педагогические и психологические свойства учителя:

*1. То, что имеется у учителя как личности, как педагога и психолога, но еще не реализовано или не полностью реализовано в его педагогической деятельности.*

*2. То, что имеется в личности и деятельности учителя, но относительно слабо развито и, соответственно, требует дальнейшего развития.*

*3. То, что учителю, как профессионалу, необходимо иметь для успешности его педагогической деятельности, но в данный момент времени ни в личности, ни в педагогической деятельности не представлено. Речь в данном случае идет о том, чем учитель, как педагог и психолог, не обладает, но что при известных, выполнимых (практически осуществимых) условиях может быть у него сформировано в ближайшее время.*

Последнее замечание, содержащееся в п. 3 определения психолого-педагогического потенциала, существенно по той причине, что если в его состав включать буквально все, чем учителю в идеале желательно обладать, то представление о психолого-педагогическом потенциале станет чрезвычайно широким, утратит свои границы, а исследование потенциального потеряет практический смысл и, соответственно, опытную, психолого-педагогическую ценность, поскольку не все, что желательно, можно реально осуществить в обозримом будущем.

Важнейшей составляющей психолого-педагогического потенциала личности учителя в целом и учителя начальных классов является абстрактный интеллект, измеряемый в психологии по системе IQ [5]. Педагогическое мастерство специалиста напрямую зависит от степени выраженности общих и специальных способностей. К общим способностям, в данном случае, мы относим, в соответствии с общепринятым подходом, уровень абстрактного интеллекта и креативности, к специальным –

индивидуально психологические свойства личности, определяющие успешность осуществления ряда специальных видов деятельности.

Степень зависимости педагогического мастерства учителя от уровня его интеллекта специально изучалась В.А. Якуниным. По его данным у учителей-мастеров уровень интеллекта (оцениваемый по тесту Д. Векслера) в среднем составляет 123,4 единицы, в то время как у их рядовых коллег он обычно находится на отметке 105,4 единиц. Уровень интеллекта автор предлагает считать важнейшим показателем, определяющим успешность педагогической деятельности [7, с.292]. Для нас эта позиция важна тем, что психометрический интеллект – это в большей мере характеристика потенциала личности, чем его наличных способностей.

Однако, в дальнейшем, опираясь на свои наблюдения и специальные исследования, В.А. Якунин делает несколько странный вывод о том, что высокая профессиональная педагогическая успешность может иметь место и при относительно низких уровнях общих и специальных способностей [7, с.299]. В наших исследованиях это не проявилось, хотя вполне вероятно (как показали наши исследования) обратная ситуация, когда наличие высоких общих способностей и даже фиксируемых по специальным методикам педагогических способностей не приводит к высоким результатам в педагогической деятельности.

Объяснить подобные явления вполне способны теория «порога интеллекта» для профессиональной деятельности американского психолога К. Перкинса и модель «интеллектуального диапазона», предложенная В.Н. Дружининым. Согласно теории К. Перкинса, для каждой профессии существует «нижний» пороговый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не способны овладеть данной профессией, если же их интеллект превышает этот порог, то между уровнем их достижений в профессии и уровнем интеллекта нельзя проследить никакой связи. Профессиональную успешность человека начинают определять мотивация, личностные черты, система ценностей и др. Но В.Н. Дружинин ставит другой, вполне закономерный вопрос – существует ли «верхний» интеллектуальный порог.

Ограничены ли возможности индивида в определенной профессиональной деятельности уровнем его интеллекта. Прогностичность тестов интеллекта выше для успешности профессионального обучения, нежели для продуктивности профессиональной деятельности. К тому же любая практическая деятельность, в сравнении с учебной, менее контролируема и результат её зачастую менее жестко оценивается. В частности, результат педагогической деятельности может быть не определен или отдален во времени.

В структуру рассматриваемой составляющей, с точки зрения нашей модели потенциала личности учителя начальных классов, входит также креативность. Особое внимание в нашем и ряде других исследований уделено вопросам соотношения интеллекта, или «общих способностей» и творчества индивида. Так, по утверждению В.Н. Дружинина, творческая активность детерминирована творческой мотивацией, проявляется в особых (нерегламентированных) условиях жизнедеятельности, но верхним ограничителем степени её проявления служит уровень общего интеллекта. Аналогично, полагает В.Н. Дружинин, существует и «нижний» ограничитель: минимальный уровень интеллекта, до достижения которого креативность не проявляется.

По мнению В.Н. Дружинина, отношение между творческой продуктивностью индивида (в нашем случае речь идет о творческой продуктивности в педагогической деятельности) и интеллектом можно свести к неравенству вида:

$$IQ \text{ «деятельности»} \leq Cr \leq IQ \text{ «индивида»}$$

Интеллект индивида выступает в качестве «верхнего ограничителя», потолка потенциальных творческих достижений. Использует индивид или нет отведенные ему природой возможности, зависит от его мотивации, компетентности в сфере творчества, которую он для себя избрал, и, разумеется, от тех внешних условий, которые предоставляет ему общество. Нижний «интеллектуальный порог» определяется регламентированностью сферы, в которой индивид проявляет свою творческую активность.

Согласно модели «интеллектуального диапазона» В.Н. Дружинина, продуктивность является мерой пригодности индивида к той или иной сфере жизнедеятельности (творческой, учебной, профессиональной) [1, с.255]. В нашем случае, применительно к педагогу начальных классов она может оцениваться: уровнем профессионального мастерства и профессиональных достижений. Интеллект определяется успешностью выполнения тестов интеллекта, тождественен флюидному интеллекту по Р. Кэттеллу или общему интеллекту по Ч. Спирмену.

Эта модель, как отмечает автор, имеет, по меньшей мере, три любопытных с точки зрения нашего исследования, следствия:

1. «Успех вхождения индивида в деятельность определяется лишь уровнем индивидуального интеллекта и сложностью деятельности.
2. Уровень конкретных индивидуальных достижений зависит от мотивации и компетентности личности и связан с содержанием деятельности.

3. Предельно высокий уровень индивидуальных достижений зависит только от индивидуального IQ, но не зависит от трудности деятельности и её содержания» [1, с. 256].

Интеллектуальная составляющая психолого-педагогического потенциала личности учителя включает в себя то, что касается его мышления. Все известные в психологии виды мышления важны для современного учителя начальных классов. Соответственно, интеллектуальная составляющая его психолого-педагогического потенциала предполагает высокий уровень развития как теоретического, так и практического мышления, как общего, так и специальных видов интеллекта, а также умений и навыков, связанных с практическим решением разнообразных, психологических и педагогических задач, которые регулярно возникают перед учителем в связи с обучением и воспитанием детей.

Имея в виду не наличный (актуальный) уровень развития мышления (интеллекта) учителя начальных классов, а его потенциальные возможности, в их состав можно включить следующие:

1. Перспективы развития общего интеллекта учителя начальных классов.
2. Совершенствование специальных видов интеллекта, связанного с решением разнообразных педагогических и психологических задач.
3. Повышение уровня развития теоретического мышления учителя.
4. Улучшение умственных способностей, связанных с практическим мышлением.
5. Развитие творческих способностей учителя начальных классов.

#### Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
2. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. - 560 с.
3. 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.
4. Развитие творческого потенциала личности и повышение профессиональной культуры педагога: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 13-15 окт. 2008 г., Россия, Томск. – Изд-во ТГПУ, 2008. – 272 с.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие. – М.: Ось-89, 2006. – 479 с.
6. Савенков А.И. Психология исследовательского поведения // СОИСКАТЕЛЬ – ПЕДАГОГ. – М.: Современ. образование, 2010. – №1. – С. 52-64.
7. Якунин В.А. Педагогическая психология. Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во В.А.Михайлова, 2000. – 349 с.

**Рецензенты:**

Савенков А.И., д.псх.н., д.п.н., профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Середенко П.В., д.п.н., профессор, зав. лабораторией исследовательского обучения ГОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», г.Южно-Сахалинск.

**Работа получена 11.07.2011.**