МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

СВЕРДЛОВСКИЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

На правах рукописи

БОДНАР АЛЕКСАНДР МИХАЙЛОВИЧ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЯ

личностно-гуманистический аспект

13.00.01 **теория и история педагогики**

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Екатеринбург 1993

Работа выполнена на кафедре педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького.

Научный руководитель	доктор педагогических наук, профессор В. Д. Семенов
Официальные оппоненты	доктор педагогических наук, профессор А. С. Белкин кандидат педагогических наук, доцент Н. К. Чапаев
Ведущее учреждение	Курганский государственный педагогический институт

Защита состоится "23" декабря 1993 года в 10 часов на заседании специализированного совета Д 064. 38. 01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13. 00. 01 Теория и история педагогики при Свердловском инженерно-педагогическом институте (620012 г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11)

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института

Автореферат разослан "20" ноября 1993 г.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Педагогическая деятельность предъявляет весьма высокие требования к личности учителя. Отмечая этот факт, М.-И. Педаяс говорит, что в сознании многих людей образ учителя наделяется чуть ли не всеми добродетелями, в то время как учитель массовая профессия и далеко не все ее представители способны соответствовать этому образу.

Профессиональная деятельность и личность учителя предметы, давно и пристально изучаемые педагогикой и смежными с ней науками. Им посвящены труды Ф. Н. Гоноболина, Э. А. Гришина, В. И. Загвязинского, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, К. М. Левитана, А. К. Марковой, В. Д. Семенова, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и многих других ученых.

Сегодня в фокус внимания исследователей попадают проблемы, связанные с гуманизацией образования, труда и личности учителя. Возрастающий интерес к гуманизму вполне объясним: в условиях демократизации общества люди, отбрасывая привычные догмы, стремятся осмыслить прошлое и настоящее на основе вечных гуманистических ценностей.

Сущность гуманизма не меняется с течением времени, однако, в толковании этой сущности есть разные точки зрения: по-разному предстает гуманизм в традициях Востока и Античности, в христианской традиции или традиции социалистической мысли.

В нашей стране господствовавшая до недавнего времени идеология привела к тому, что в сознании учителей, родителей и учащихся идеи гуманизма не только не принимались во внимание, но считались проявлением буржуазной морали.

Крах тоталитарного режима позволил и заставил изменить ориентиры. Школа пошла по пути гуманизации и содержания образования, и отношений между учениками, учителями, родителями, что зафиксировано в Законе РФ Об образовании.

Однако, на этом пути школа как социальный институт испытывает серьезные трудности, связанные с качеством педагогических кадров.

Декларируя приверженность гуманистической парадигме, большинство педагогов, тем не менее, остается на технократических позициях, отличительным признаком которых является манипулятивный подход к ученикам и воспитанникам. На этот факт указывают В. П. Зинченко, К. А. Шварцман и другие авторы.

В педагогической среде ощущается дефицит личностей и групп, способных обеспечивать решение наиболее сложных вопросов, принимать наиболее правильные решения в условиях сложной и неоднозначной современной ситуации ситуации свободы, а значит, ответственности, порождаемой демократией с позиций гуманизма. Такими группами являются группы профессионалов, относящиеся к педагогической элите.

"Элитные группы", отмечает академик Н. Н. Моисеев, необходимы в любой области деятельности, поскольку подбор людей, способных нести на себе ту или иную ответственность, обеспечивать государственные и общенародные интересы, имеет огром-

ную значимость. А научной основы для такого отбора пока нет.

В условиях тоталитарного государства профессиональные элиты, как показал А. Ефимов, испытывают разрушающее воз действие со стороны номенклатуры, поэтому существуют преиму щественно в латентном виде. Это в полной мере относится к про фессионально-педагогической элите. Сегодня очевидна необходи мость перехода педагогической элиты из латентного состояния в актуальное, формирования особого ее менталитета, создающего высокие образцы для остальных членов профессионального сооб щества.

Основным отличительным признаком педагогической элиты является индивидуальная мера ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА, имеющая качественно-количественное своеобразие.

Феномен педагогического потенциала на современном этапе его исследования описывается весьма неоднозначно. Чтобы убедится в этом, достаточно проанализировать употребление термина "педагогический потенциал" разными авторам, пишушими о возможностях, профессионализме, мастерстве учителя (Н. А. Аминов, Е. Н. Волкова, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, К. К. Платонов, Ю. И. Турчанинов и др.). Поэтому сегодня сказать точно что-либо о его атрибутивных и процессуальных характеристиках, о его генезисе затруднительно.

Работы упомянутого типа вносят свой вклад в разработку вопроса о педагогическом потенциале, но они касаются отдельных его сторон. Авторы подобных работ, говоря о педагогическом потенциале, имеют в виду свой предмет исследования: педагогические способности, направленность, субъектность и т. п.

Но очевидно, что возможности учителя определяются не каким-то одним, пусть даже очень важным признаком (например, способностями), и системой признаков, обладающих свойствами взаимовлияния, взаимной компенсации. Такой системой является, по-нашему мнению, педагогический потенциал.

Достаточно очевидно, что характер ориентации педагогического потенциала учителя гуманистический или технократический будет определяться характером направленности личности последнего. Однако отнюдь не очевидно, как в зависимости от направленности личности будут взаимодействовать элементы педагогического потенциала, и по каким из них как по индикаторам можно судить о потенциале учителя в целом.

Диагностика педагогического потенциала, взятого в личностно-гуманистическом аспекте, имеет важное практическое значение, так как она напрямую связана с оценкой эффективности труда учителей, с проблемой выявления педагогической элиты.

Учитывая все вышеизложенное, мы определили ПРОБЛЕМУ ИССЛЕДОВАНИЯ следующим образом:

Существует социальная и общекультурная потребность в педагогической элите, в то же время в педагогике отсутствуют адекватные средства ее обнаружения и формирования.

Чтобы удовлетворить указанную потребность, необходимо

разработать такие средства. Средством поиска элиты может стать знание о педагогическом потенциале учителя и способах его диагностики, но такое знание в систематизированном виде на сегодняшний день отсутствует.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ современное учительство, его профессиональное становление.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ педагогический потенциал учителя, процесс его определения и возможности использования при отборе и аттестации учителей.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ выявить системообразующий признак педагогического потенциала и разработать способы измерения последнего.

ГИПОТЕЗЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Мы полагаем, что педагогический потенциал является адекватным показателем успешности деятельности учителя, если:

1) он имеет гуманистическую направленность;
2) **его ядром являются педагогические способности**, что позволяет корректно измерять педагогический потенциал.

Достижение цели и проверка гипотез реализуется в решении следующих ЗАДАЧ:

1. Провести теоретический анализ проблемы и разработать представления о природе педагогического потенциала, его структуре и функциях.
2. Построить гипотетическую модель педагогического потенциала, в рамках которой он может быть измерен психометрическими методами.
3. Показать, что индикатором, с помощью которого можно судить о наличии и характеристиках педагогического потенциала, являются некоторые личностные качества учителя, а именно те, что образуют "гуманистический синдром ПВК"
4. Разработать конкретную методику диагностики педагогического потенциала.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКУЮ ОСНОВУ исследования составляют положения:

современной философии воспитания о необходимости гуманизации образования, субъектности всех участников педагогического процесса;

о необходимости системного подхода к анализу педагогических феноменов и комплексного подхода к их измерению и оценке;

о профессиональном облике, способностях к педагогической деятельности, компетентности и творчестве учителя, изложенные в классических трудах П. П. Блонского, В. С. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, С. П. Шацкого, представителей "новой педагогики", в работах педагогов-исследователей Н. В. Кузьминой, В. И. Загвязинского, К. М. Левитана, Н. Д. Левитова, В. Д. Семенова, В. А. Сластенина и др;

общепсихологической теории способностей, изложенной в классических трудах Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и современных подходах к проблеме способностей, развиваемых Т. И. Артемьевой, Е. П. Ильиным, Л. Д. Кудряшовой, В. Д. Шадриковым и др.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Для решения поставленных задач и проверки гипотез был использован ряд методов и конкретных методик. Теоретические методы: историко-логический, сравнительный анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы, системный анализ. При проведении экспериментальной части работы использовались: опрос, в частности, нестандартизированное интервью, психометрические тесты Р. Кеттела, С. Розенцвейга, Ф. Фидлера.

При обработке, обобщении и анализе материалов исследования применялись методы вариационной статистики - анализ средних и мер рассеяния, а также дискриминантный и факторный анализы.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРКИ. Изучались две группы учителей города Екатеринбурга и Свердловской области, разделенных по признаку успешности деятельности. В элитную группу вошли 48 человек, в группу, условно названную нами "рядовые" 85 человек. В обе группы вошли только женщины.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА и ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ работы состоит в том, что:

1. Поставлен и в рамках задачи оценки и аттестации кадров решен вопрос о возможности и продуктивности психологической диагностики личности в связи с оценкой ее педагогического потенциала.

2. Введено в научный оборот понятие "педагогический потенциал".

3. Структура педагогического потенциала является объектом, способным стать прообразом системы тренингов по реабилитации педагогов, по совершенствованию педагогических стилей.

4. Описана факторная структура показателей исследовательских методик, отражающая структуру гуманистически ориентированного субъекта педагогической деятельности.

5. Представлены диапазоны значений (доверительные интервалы) для тех показателей исследовательских методик, которые способны дифференцировать потенциально успешных учителей от тех, кто к таковым не относится.

6. Процедура и результат измерения педагогического потенциала формализованы, что позволяет минимизировать опасность их профанации со стороны пользователей практиков. Это вносит новый элемент во взаимоотношения психологии как науки и педагогики как практики.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ. Полученные в исследовании результаты могут быть применены непосредственно в практических целях при оценке и аттестации педагогических кадров. Объек-

тивный характер разработанной методики снимает субъективный фактор аттестации и делает результаты последней сопоставимыми.

АПРОБАЦИЯ и ВНЕДРЕНИЕ. Результаты работы докладывались и обсуждались на постоянно действующем методологическом семинаре лаборатории проблем педагогического образования при Институте развития регионального образования г. Екатеринбурга (1992 -1993 гг.), на методологическом семинаре кафедры педагогики Уральского госуниверситета (1992, 1993 гг.), кафедры психологии Уральского кадрового центра (1991, 1993 гг.).

В качестве формы внедрения результатов проведенного исследования в практику разработан спецкурс "Диагностика педагогического потенциала в целях профотбора, аттестации, экспертизы" для практических психологов педагогических училищ, подготовлено методическое пособие под тем же названием. Методика диагностики педагогического потенциала использовалась для изучения кадровой ситуации в педагогических училищах N 3 и 4 и школе N 40 г. Екатеринбурга, Каменск-Уральском педагогическом училище.

НА ЗАЩИТУ выносятся следующие положения:

1. Педагогический потенциал является системой, в качестве элементов содержащей такие образования как задатки и способности, опыт и личностные качества, педагогические мотивации и их квинтэссенцию профессиональную направленность личности учителя.

2. Гуманистическая направленность личности учителя является системообразующим признаком его педагогического потенциала и основным фактором педагогической успешности.

3. Предложенный нами инструмент способен адекватно измерять педагогический потенциал.

СТРУКТУРА ДИССЕРТАЦИИ. Работа состоит из двух глав, введения, заключения, библиографии и приложений.

ВО ВВЕДЕНИИ обосновывается актуальность исследования, определяется его научный аппарат: проблема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

ПЕРВАЯ ГЛАВА "Педагогический потенциал: содержание и функции" посвящена анализу исследуемого понятия, его структуры, раскрытию роли гуманистической направленности личности учителя в функционировании педагогического потенциала. Дается историко-логический и сравнительный анализ проблемы педагогического потенциала, обосновывается его связь с проблемой аттестации педагогических кадров.

ВО ВТОРОЙ ГЛАВЕ "Методические проблемы изучения педагогического потенциала учителя (на материале эмпирического исследования) представлено обоснование критериев формирования экспериментальной (элитной) группы учителей и выбора психодиагностических методик. Описаны тестовые показатели, дифференцирующие экспериментальную и контрольную группы и методы анализа дифференцирующих показателей, сделаны выводы по

экспериментальной части исследования.

В ЗАКЛЮЧЕНИИ формулируются общие выводы исследования.

В ПРИЛОЖЕНИЯХ приводятся материалы экспериментальной работы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современная социальная ситуация предъявляет высокие и зачастую противоречивые требования к педагогике. Это обусловливает особое значение диалектической гибкости научных понятий, служащих раскрытию изучаемых педагогических явлений. Некоторые из таких понятий требуют более глубокого и разностороннего, по сравнению с имеющимся, рассмотрения.

Среди них "педагогический потенциал", понятие, не получившее, на наш взгляд, своего исчерпывающего анализа. В научной литературе оно употребляется в самом широком аспекте приведения в действие внутренних движущих сил педагогического процесса, причем, чаще в роли образной метафоры, чем научной категории. Поэтому представляется важным попытаться определить это понятие, "привязать" его к субъекту педагогики учителю.

На основании анализа литературы о личности педагога (Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский, А. А. Бодалев, В. И. Загвязинский, А. В. Мудрик, М.-И. Педаяс, В. А. Сластенин и др.), об индивидуально-психологических особенностях личности (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин, И. М. Палей и др.), о педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. А. Реан, Г. С. Сухобская и др.), о становлении личности профессионала (Ю. Н. Емельянов, Э. Ф. Зеер, В. Г. Лаос, К. М. Левитан и др.), об общепсихологической теории способностей (Л. Д. Кудрявцева, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков), о системном подходе (М. С. Каган, В. П. Кузьмин, В. М. Садовский и др.) нами сформулированы следующие теоретические положения о педагогическом потенциале:

в основании педагогического потенциала лежат задатки и развивающиеся на их основе педагогические способности. Задатки являются тем элементом, отсутствие которого ограничивает возможности учителя уровнем, не превышающим среднего. Задатки и способности составляют психофизиологический блок педагогического потенциала;

второй блок, входящий в систему педагогического потенциала, состоит из четырех элементов. Во первых, это профессионально-важные качества (ПВК) личности учителя. ПВК развиваются на основе способностей, вырастают из них. Можно сказать, что способности реализуются в ПВК. Для того, чтобы такая реализация состоялась, необходимо взаимодействие, взаимовлияние блока задатки-способности с тремя другими компонентами педагогического потенциала, а именно: знаниями, умениями, навыками, составляющими профессиональный опыт; мотивацией и направленностью личности, "заставляющими" человека реализовывать себя в области педагогики;

целом педагогический потенциал представляет собой систему из шести элементов, образующих иерархическую двухуровневую структуру. Системообразующим признаком педагогического потенциала является гуманистическая направленность личности учителя;

особая роль в структуре педагогического потенциала принадлежит профессионально-важным качествам, поскольку мы полагаем, что именно ПВК являются тем элементом, который может стать индикатором наличия и своеобразия педагогического потенциала в целом.

Имеющее сегодня место многообразие трактовок феномена педагогического потенциала обусловливает необходимость внести исследовательскую ясность в это проблемное поле. Это можно сделать с помощью четких и определенных исследовательских процедур, надежность и валидность которых установлена.

Поскольку элементы педагогического потенциала, как мы его рассматриваем, имеют преимущественно психологическую природу, то адекватным инструментарием для его исследования являются психологические методы. Из множества психологических методов мы выбрали психометрические тесты, которые позволят измерить некоторые существенные характеристики педагогического потенциала и тем самым формализовать представление о нем.

Конечно, такое измерение является относительно чужеродной процедурой для педагогического потенциала, поскольку научные нормы требуют поиска для особого объекта особых методов исследования. Возможно, эти методы будут измерять не статические (как психометрика), а динамические характеристики педагогического потенциала, а их языком будет язык самоописания профессиональной элиты, но вопрос об этих методах мы оставляем открытым, как поле для дальнейших исследований.

Мы полагаем, для того, чтобы отличить феномен педагогического потенциала от других феноменов, описывающих возможности учителя, на первом этапе достаточно исследовать его в трех плоскостях: морфологии (строения), активности и реактивности.

Для исследования морфологии объекта, элементами которого являются психические образования, наиболее пригодна группа личностных тестов. Среди многообразия последних следует выбирать те, с помощью которых можно исследовать не отдельные свойства личности, а ее структуру. Мы остановили свой выбор на многофакторном тесте Р. Кеттела.

Педагогика такая область деятельности, существование которой характеризуется постоянным наличием барьеров, препятствий и т. п., порождаемых спецификой педагогической коммуникации (как результат столкновения возрастных, культурных, предметных и т. д. различий участников педагогической коммуникации). Поэтому для описания педагогического потенциала нас интересует не любая активность личности, а та, что проявляется при наличии препятствий. Одна из лучших методик для измерения поведения в условиях фрустрации, порождаемой наличием барьеров, является тест С. Розенцвейга.

Существенный момент поиска специфики педагогического потенциала заключается в измерении способов решения наиболее специфических для педагогики и педагогов задач. Одна из таких задач, которая является не только специфической, но и важнейшей задача оценки. Оценочная деятельность присуща всем людям вообще, но для педагога ее характеристики являются элементами характеристики профессионализма. Б. Г. Ананьев говорил об оценке как о способе непосредственного руководства. Оценочный стиль деятельности учителя адекватно измеряется тестом Ф. Фидлера.

Психологическое тестирование успешно применяется для нужд оценки и аттестации кадров. Известно, что за рубежом результаты тестовой оценки имеют большую силу и серьезно влияют на профессиональную судьбу аттестуемого. Системно-психологической оценке кадров посвящены работы ряда отечественных авторов (Л. П. Калининский, Л. Д. Кудряшова, В. Д. Шадриков и др.).

В литературе указывается (С. М. Михеева, В. А. Чикер), что какая-либо одна группа методов недостаточна для решения проблемы аттестации, необходима комплексная оценка с использованием различного методического инструментария, включая экспертные, игровые методы.

Понимая необходимость комплексности в оценке и аттестации кадров, мы фиксируем внимание на неотъемлемом элементе комплекса психологическом тестировании.

Одной из основных целей перестройки педагогического образования является приближение его характера и качества к требованиям Закона Российской Федерации об образовании. В статье 2 раздела I Закона в качестве основополагающего принципа государственной политики в области образования назван его гуманистический характер. Отсюда вытекает требование рассмотреть феномен педагогического потенциала в личностно-гуманистическом аспекте, вычленить те структуры педагогического потенциала, которые обеспечивают учителю возможность осуществлять гуманистически-ориентированный педагогический процесс.

В истории педагогики нашей страны есть немало свидетельств того, что гуманистически ориентированный педагогический процесс осуществлялся в деятельности как отдельных учителей, так и целых групп.

Особенно ярко это проявилось в "новой педагогике" конца 19-начала 20 вв. (П. П. Блонский, В. Н. Вахтеров, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой и др.). Ядром "новой педагогики" был сугубо гуманистический принцип уважения к человеческому достоинству.

С середины 20-х годов система образования все больше становилась органичным звеном в общей структуре тоталитарного режима. Гуманистические идеи "новой педагогики" России были забыты, а их последователи подвергались постоянной критике.

Однако, гуманизм продолжал жить в работе конкретных учителей, в конкретных школах. Личная ответственность учителя, его гражданская зрелость и любовь к воспитанникам спасли наше

просвещение вопреки уже совсем, казалось бы, восторжествовавшему формализму.

Педагогический потенциал проявляется в профессиональной деятельности учителя (конечно, в большей или меньшей степени он может проявляться и у человека, для которого педагогическая деятельность не является профессиональной родитель, руководитель и т. п. - но этот случай мы не рассматриваем). Отличительные черты педагогической деятельности во многом определяют природу педпотенциала.

Для изучения педагогической деятельности много сделано в школе Н. В. Кузьминой, работы которой мы берем в качестве методологической основы.

Анализ работ Н. В. Кузьминой и других исследователей, занимающихся изучением педагогической деятельности, приводит к следующим выводам:

I. Исследовать необходимо педагогов, работающих в разных типах учебных заведений, представителей разных учебных дисциплин.

2. Исследовать необходимо педагогов, отлично, хорошо и весьма посредственно решающих свои задачи.

3. Названные группы педагогов должны быть выделены на основе заранее сформулированных критериев.

Итак, первый вопрос, который необходимо решить, приступая к экспериментальной части исследования, это вопрос о критериях формирования групп.

Краеугольным камнем системы критериев, по которым следует судить о том, может ли учитель претендовать на право считаться успешно работающим, является гуманистическая направленность его личности. Обоснованию этого тезиса служит фактически вся первая глава. Мы считаем, что если гуманистическая парадигма не воспринята, не присвоена, не воспроизводится учителем в его профессиональной деятельности, то говорить об успешности этой деятельности невозможно, ибо в таком случае учитель - вольно или невольно работает в рамках технократической парадигмы со всеми вытекающими последствиями.

Однако очевидно, что гуманистическая направленность, гуманистические установки необходимый, но недостаточный критерий успешности. Чтобы они могли быть эффективно реализованы, учитель должен владеть соответствующей педагогической техникой и технологией как в области обучения, так и в области воспитания. Владение педагогической техникой и технологией - второй критерий успешности учителя.

В соответствии с двумя названными критериями была сформирована экспериментальная группа, названная нами элитной. В качестве контрольной мы взяли смешанную группу, составленную из средний и слабых учителей.

Вопрос формирования экспериментальной группы являлся для нас принципиальным.

Исходя из принятой модели педагогического потенциала, мы считаем, что ключевым моментом для вынесения того или иного заключения о педагогическом потенциале является ответ на вопрос, есть у данного лица задатки педагогических способностей, или их нет.

Задатки надо определять в первую очередь, потому что остальные элементы педагогического потенциала в той или иной степени формируются в процессе учебы, задатки же - либо есть, либо их нет. Однако, для работающего педагога факт отсутствия задатков не может быть решающим в определении его профессиональной судьбы: нельзя увольнять человека за то, что несколько лет назад не по его вине была допущена ошибка. В таком случае нужен способ более объемного определения педагогического потенциала, и наиболее подходящим для этого элементом педпотенциала мы считаем те личностные качества педагога, которые являются профессионально-важными качествами.

Почему именно они? Во-первых, ПВК это элемент, который проще других определить **чисто технически**, с помощью психометрических тестов. Во-вторых, ПВК находятся в тесной корреляционной связи с комплексом задатки - способности, значит, по ним можно судить об этом комплексе.

Носителями ПВК (а значит и педагогического потенциала в целом) являются учителя, удовлетворяющие вышеназванным критериям педагогической успешности. Этим объяснятся особая важность подбора кандитатов в экспериментальную группу: в нашем исследовании она явилась эталоном, по которому отрабатывалась методика диагностики педагогического потенциала.

Процедура оценки соответствия педагога этим критериям требует особой тщательности, ее не удается формализовать. Единственно приемлемый метод оценки - экспертный.

Экспертиза предполагала два этапа. На первом этапе экспертами служили сотрудники института усовершенствования учителей и кафедры педагогики и психологии УрГу, хорошо знающие кадровую ситуацию в школах Екатеринбурга и области. Их просили назвать имена лучших, с их точки зрения, учителей, а затем в процессе нестандартизированного интервью выяснялась степень соответствия кандидатуры критериям успешности. Далее многие из отобранных учителей в свою очередь стали экспертами.

Таким образом был образован список, работа с вошедшими в который составила второй этап экспертизы. С каждым учителем, а также с несколькими его коллегами, учениками, родителями учеников проводилось интервью, цель которого - подтвердить или опровергнуть мнение экспертов на первом этапе. После этого в списке осталось 48 человек.

Для экспликации профессионально-важных качеств (и посредством ПВК педагогического потенциала в целом) были избраны тесты Кеттела, Розенцвейга и Фидлера. О причинах такого выбора говорилось выше (см. с. 11- 12).

Сопоставление результатов тестирования экспериментальной и контрольной групп по t-критерию позволило выявить восемь

признаков (тестовых шкал), по которым группы различаются статистически значимо. Назовем эти шкалы. Четыре из них: В, М, Q1, Q4 относятся к тесту Кеттела; две: ASOл и МРСл к тесту Фидлера; две: ОД и ЕД - к тесту Розенцвейга. Описание их содержания у экспериментальной группы является описанием ПВК личности учителя.

Привести это описание в автореферате не представляется возможным в силу большого объема описания (оно дается в тексте второго параграфа, второй главы). Представим здесь усредненные профили личностных ПВК экспериментальной и контрольной групп.

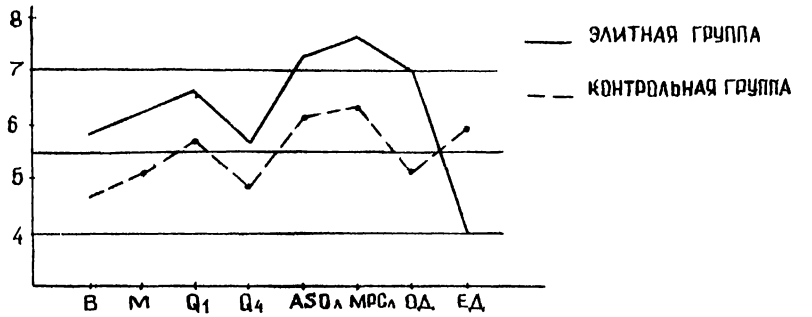

Рис. 1. Усредненные профили личностных ПВК экспериментальной и контрольной группы

По оси ординат отложена стандартная десятибальная шкала стэны, к которой приводятся так называемые "сырые" баллы. Это позволяет сравнивать между собой шкалы разной размерности.

Обращает на себя внимание меньший разброс оценок в контрольной группе. Они довольно компактно располагаются вокруг среднего значения (5,5 стэна) и говорят о сбалансированности, "нормальности" типичного представителя этой группы.

Но профессия педагога требует акцентуированных личностей (разумеется, без крайностей, ибо крайняя акцентуация - это патология) - это видно по профилю элитной группы, где имеется четыре явных акцента и один менее выраженный.

"Нормальный" профиль работает на самосохранение, предохраняет от профессионального выгорания и от глубокой вовлеченности в профессию.

Определение тестовых показателей, дифференцирующих экспериментальную и контрольную группы, является качественным результатом. Но чтобы получить возможность измерять степень выраженности ПВК, необходимо представить эти показатели (факторы) в соответствующем виде.

Простейшим способом представления дифференцирующих факторов в виде, удобном для измерения, является расчет довери-

тельного интервала по каждому фактору. В результате получим профиль ПВК, характеристические точки которого превратяться в диапазоны значений. Такой профиль, расчитанный по данным тестирования контрольной (элитной) группы, представлен в табл. 1.

Таблица 1

Доверительные интервалы для шкал, дифференцирующих экспериментальную и контрольную группы

Шкалы	Доверительные интервалы
B	4,93-6,65
M	5,59-6,75
Q1	5,81-7,48
Q4	5,10-6,36
ASOл	15,1-18,5
MPCл	8,35-9,0
O-D	6,30-7,8
E-D	9,60-10,8

Если принять профиль элитной группы за эталон, то, сравнивая результат индивидуального тестирования какого-либо учителя с этим профилем, можно судить о степени соответствия данного учителя эталону.

Однако, эталонные профили не очень удобны, так как с их помощью нельзя получать интегральные оценки, поэтому дифференцирующие факторы были подвергнуты дискриминантному анализу (ДА) Основные результаты ДА следующие.

Получены классифицирующие функции, имеющие вид:

H1 0,2B 0,696Мк + 0,36Q1 1,2Q4 0,37ASOл + 5,54MPCл + + 2,68ОД + 3,1ЕД - 47,6

H2 0,24B 0,88Мк 0,41Q1 + 1,33Q4 0,36ASOл + + 5,83MPCл + 1,97ОД + 2,84ЕД 52,16

С их помощью можно оценить потенциал успешности, например абитуриента педагогического учебного заведения или работающего педагога. Точность предсказания, которую обеспечивает ДА для нашего массива данных, 75%.

Система из 2-х классифицирующих функций является одним из основных результатов эмпирического исследования педпотенциала учителя. Теперь процедура определения потенциала педагогической успешности учителя представляется в следующем виде:

1. Тестирование клиента по методикам Кеттела, Розенцвейга, Фидлера.

2. Подстановка в уравнения классифицирующих функций значений дифференцирующих факторов, вычисление H1, и H2. Клиент относится к той группе, у которой значение H больше. Точность

предсказания составляет 75%.

Еще одним методом анализа результатов, который использовался в нашем исследовании, был факторный анализ (ФА). По сравнению с методами статистического оценивания ФА является шагом вперед, поскольку он не только проверяет гипотезы, но в определенном смысле, отмечает К. Иберла, сам является источником формирования гипотез.

Мы воспользовались ФА для того, чтобы проанализировать результаты тестирования экспериментальной (элитной) группы и выявить ту латентную структуру, через которую проявляется педагогический потенциал учителя. Расчеты проводились по программе ФА, содержашейся в пакете "Статграф"

Получены следующие результаты.

1. На основании измерения 24 переменных (переменные показатели тестов), у 48 испытуемых (испытуемые элитная группа учителей) выделено 3 фактора. В таблице 2 приведены результаты трехфакторной группировки признаков шкал тестов Кетелла, Розенцвейга, Фиддлера. В этой таблице признаки упорядочены в соответствии с весом (факторной нагрузкой), с которым они входят в соответствующий фактор.

Анализ признаков, нагружающих факторы, привел к следующей содержательной интерпретации последних.

Первый фактор степень эффективности педагогической коммуникации.
Второй фактор фактор зависимости личности.
Третий фактор конструктивность поведения в условиях фрустрации.

2. Получены три факторных шкалы.

F1 (15*ASO 6*C 17*LPC 21*MPC 21*F 9*Ек 8*H 7) 100

F2 (228*Q2 13*Ip 15*Q1 8*Iк 12*A 10*Q3 11*ЕД + 9*G + 8*Мк 8) 100

F3 -210*Мр 18*Ер + 15*ОД 9*Q4 12*NP + 9*N 12*Ок + 10*B 6) 100

Теперь, проведя тестирование и подставив полученные значения переменных в уравнения, мы получим описание данного индивидуума в терминах значений факторов.

Факторные шкалы стандартизированы, что позволяет использовать их в практической работе для определения степени выраженности потенциала успешности.

ОСНОВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ:

1. Проведен теоретический анализ проблемы педагогического потенциала учителя, разработаны представления о его природе и структуре.

2. Предложена модель педагогического потенциала, в рамках которой он может быть измерен.

3. Показано, что индикатором, с помощью которого можно судить о наличии и характеристиках педагогического потенциала, являются профессионально-важные качества личности учителя.

4. Разработана методика для диагностики педагогического потенциала учителя.

Проведенное исследование не исчерпывает проблемы педагогического потенциала и связанных с ней проблем профотбора и аттестации учителей.

Хотя для нас очевидно, что достойной альтернативы гуманистическая парадигма педагогики не имеет, реальная практика такова, что гуманистически ориентированные учителя составляют отнюдь не большинство. Профессиональный потенциал педагогов-технократов, его соотношение с таковым у гуманистически ориентированных учителей представляет, на наш взгляд, научный и практический интерес.

В нашем исследовании принимали участие учительницы старших классов, и выводы, строго говоря, можно распространять только на этот контингент. Поэтому актуальной задачей на ближайшее будущее является подбор элитных групп учителей-мужчин, учителей начальных классов.

Самостоятельной задачей является исследование педагогического потенциала ВУЗовских преподавателей.

ОПУБЛИКОВАННЫЕ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

1. Подготовка будущих руководителей как резерв повышения эффективности управленческого труда // Некоторые тенденции самодеятельной активности учащейся молодежи: Тезисы докладов и сообщений к Республиканской научно-методической конференции. Свердловск. 1989. С. 39-40.

2. Межличностные отношения руководителей как индикатор социально-психологического самочувствия и социальных установок учителей / Социально-психологическое самочувствие учителя: время перемен. Свердловск. 1990. С.57-64.

3. Успешный учитель: социально-психологические особенности личности.// Социология - народному хозяйству и культуре страны: Тезисы докладов. Курган. 1991. С.25-27.

4. Гуманизация как сущностный элемент педагогического образования.// Всероссийская научно-методическая конференция по многоуровневой системе образования: Тезисы докладов. Екатеринбург. 1993. С.32-34 (в соавторстве).

Подписано в печать 18.11.93. Формат 60 х 84 1/16.
Бумага для множительных аппаратов. Печать офсетная.
Уч.-изд. л. 1,0. Заказ . Тираж 100.

Типолаборатория УрГУ. Екатеринбург, пр.Ленина, 51.