

В.Е. Жабakov

Т.В. Жабакова

Педагогическое мастерство

учителя физической

культуры

Учебное пособие

Челябинск, 2016

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»

В.Е. Жабаков

Т.В. Жабакова

**Педагогическое мастерство учителя
физической культуры**

Учебное пособие

Челябинск, 2016

УДК 796.07 (021)

ББК 75.1я73

Ж 12

Жабаков, В.Е. Педагогическое мастерство учителя физической культуры [Текст]: учебное пособие / В.Е. Жабаков, Т.В. Жабакова. – Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016. – 195 с.

В учебном пособии раскрываются теоретические и практические вопросы повышения педагогического мастерства учителя физической культуры. Задания для самоконтроля ориентированы на оптимизацию познавательной деятельности студентов, повышение качества профессиональной подготовки. Учебное пособие предназначено для студентов вузов, аспирантов, специалистов по физической культуре.

ISBN

Рецензенты:

С.А. Репин, д-р пед. наук, профессор

С.А. Осинцев, канд. пед. наук, доцент

ISBN

© Жабаков В.Е., Жабакова Т.В., 2016
© Издательство ЮрГГПУ, 2016

Оглавление

Введение.....	4
Глава I. Теоретические основы проблемы повышения педагогического мастерства учителя.....	7
1.1. Педагогическое мастерство учителя как теоретическая проблема педагогики.....	7
1.2. Тезаурус понятия «педагогическое мастерство учителя физической культуры».....	23
1.3. Структура педагогического мастерства учителя физической культуры.....	36
Глава II. Акмеологическая направленность деятельности учителя физической культуры.....	61
2.1. Основные положения педагогической акмеологии.....	61
2.2. Профессиональное самосовершенствование личности в контексте педагогической акмеологии	77
2.3. Самореализация личности в сфере физической культуры как проблема педагогической акмеологии.....	92
Глава III. Технология повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.....	114
3.1. Основные положения технологии повышения педагогического мастерства учителя.....	114
3.2. Структура педагогической технологии формирования физической культуры личности студентов.....	138
2.3. Условия реализации технологии повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.....	157
Заключение.....	177
Список литературы.....	180

Введение

Глубокие изменения в социально-экономической, политической и культурно-образовательной сферах в начале XXI столетия отразились на морали, сознании, ценностной ориентации, поведении, осложнили процесс повышения педагогического мастерства учителя физической культуры. В то же время современная социальная действительность все более настойчиво требует воспитания и развития у учителя физической культуры инициативности и самостоятельности. Утверждаются новые ценности: саморазвитие, самообразование, самореализация, которые становятся основой для оформления парадигмы личностно ориентированного образования.

Социальная значимость проблемы повышения педагогического мастерства учителя как стратегическая цель государственной политики учителя отражена в нормативных документах: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства России от 21 мая 2013 № 426 «О федеральной целевой программе «Исследование и разработка приоритетных направлений развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы». Так, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года указывается на высокую значимость для системы профессионального педагогического образования навыков самообразования, самореализации личности и, как следствия, способности к повышению педагогического мастерства. Таким образом, на социально-педагогическом уровне актуальность проблемы определяется потребностью современного общества в профессионалах, способных активно реализовать себя в профессиональной деятельности, осознающих значимость повышения педагогического мастерства.

Научная актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых раскрывается содержание и психологические особенности деятельности учителя, и недостаточной разработанностью теории и практики повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.

Теоретический анализ исследования проблемы повышения педагогического мастерства позволяет отметить значимость заявленной проблемы в системе научного знания. Вопросы психологического содержания педагогической деятельности, педагогического мастерства учителя, повышения эффективности педагогической деятельности рассматриваются в работах И.А. Зимней, И.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, В.Г. Куценко, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, В.П. Симонова, В.А. Сластенина, В.А. Сухомлинского, И.Ф. Исаева, А.И. Щербакова и др. Подготовка учителя как специалиста в области физической культуры рассматривается в работах И. Ароновской, Р.К. Бикмухаметова, Б.Ф. Курдюкова, Л.И. Лубышевой, Л.П. Матвеева, Н.Г. Озолина, В.А. Сургучева и др. Таким образом, на **научно-теоретическом уровне** актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых педагогическое мастерство учителя раскрывается в основных положениях теорий акмеологии и социального взаимодействия, наличием современных концептуальных подходов к сущностному пониманию деятельности учителя и недостаточной разработанностью теории и практики повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.

Вместе с тем анализ педагогической практики показывает:

- недостаточное внимание к проблеме повышения профессионального мастерства учителя физической культуры;
- преобладание формального подхода к процессу повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.

Как правило, повышение педагогического мастерства осуществляется как сопутствующая, второстепенная составляющая профессиональной деятельности; не определены ее структурные компоненты, не созданы технологии и не выявлены условия формирования, что негативно влияет не только на уровень профессиональной компетентности, но и снижает уровень удовлетворенности личности в профессии. Следовательно, актуальность исследования на научно-методическом уровне определяется противоречием между реальной практикой повышения педагогического мастерства учителя физической культуры и степенью ее научно-теоретического обоснования, не позволяющего вывести ее на технологический уровень.

Учебное пособие «Педагогическое мастерство учителя физической культуры» отражает социальную и научно-методическую значимость проблемы, соответствует современным концептуальным положениям теории и практики педагогики. Учебное пособие состоит из трех глав. В первой главе раскрываются теоретические аспекты проблемы повышения педагогического мастерства. Во второй главе рассматриваются основные положения педагогической акмеологии в контексте повышения педагогического мастерства учителя физической культуры. Третья глава посвящена разработке технологии повышения педагогического мастерства.

В соответствии с компетентностным подходом к подготовке студентов в педагогическом вузе в пособие введены вопросы для самоконтроля и задания для самостоятельной работы, которые не только формируют общекультурные и профессиональные компетенции, но и расширяют пространство самореализации личности в процессе обучения.

Фокус педагогической действительности сместился в сторону сущностного понимания личности учителя физической культуры: признания его активности, творческих способностей, инициативности, коммуникабельности, свободы выбора, уникальности и готовности к самоизменению с учетом необходимости быстрого реагирования на изменения внешней среды жизнедеятельности. Поэтому наше пособие является своевременным и актуальным.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

1.1. Педагогическое мастерство учителя как теоретическая проблема педагогики

В центре внимания современной педагогической науки и практики находятся вопросы повышения качества образовательно-воспитательного процесса. Во многом решение данной проблемы связано с развитием профессионального мастерства учителя. Феномен педагогического мастерства в теоретическом и практическом плане рассматривается в работах И.А. Зимней [53], И.А. Зязюна [54], В.А. Кан-Калика [57], И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой [72], В.Г. Куценко, Б.Т. Лихачева [82], А.С. Макаренко [89], В.П. Симонова, В.А. Сластенина [146], В.А. Сухомлинского [159], И.Ф. Исаева, А.И. Щербакова [186] и др.

Однако эта проблема не является новой для педагогики, так как предпосылки исследования проблемы педагогического мастерства мы можем найти уже у великих мыслителей античности. Именно в период античности, появляется термин «воспитательное искусство» как совокупность качеств учителя, который обладает мастерством воспитания и обучения. Сократ утверждал, что учитель должен не только сообщать готовое знание, но его искусство в том, чтобы в ребенке проснулось самостоятельное мышление. Учительскую миссию мыслитель считал важнее обязанности родителей. Искусство воспитания рассматривал Аристотель, который считал, что оно вместе с природой делает человека совершенным, прекрасным во всех отношениях. Исходя из идеи развития, он впервые в истории педагогики попытался разработать возрастную периодизацию, которую нужно учитывать в процессе воспитания [56].

По мнению М. Квинтилиана, в искусстве обучения большое значение имеет подготовка учителя, его знания, методы обучения. Он написал первый в истории трактат «О воспитании оратора». Здесь дается система педагогических указаний, формулируется ряд требований к учителю, хотя он и говорит о подготовке будущего оратора. На его взгляд, учитель должен любить детей, быть для них хорошим примером во всем, разговаривать грамотно, быть образованным. Для работы в школе повышенного типа учитель обязательно должен предварительно работать определенное время в элементарной школе. Известный философ Плутарх также обращал внимание на роль учителя в процессе обучения. Он считал, что учитель должен иметь большой жизненный опыт и безупречное поведение [56].

Большой вклад в развитие проблемы педагогического мастерства внес Я.А. Коменский [56]. Всю свою жизнь он посвятил поиску эффективных методов обучения, считая главной задачей метода – научить наиболее простым и доступным, коротким и легким путем. Впервые Я.А. Коменский широко и конкретно осветил вопрос о педагогическом искусстве учителя, которое требует гуманного отношения к ребенку, энциклопедических знаний, высокой культуры. Я. Коменский сформулировал новый взгляд на учителя, утверждая, что «лучшие из людей да будут учителями ...» (См. рис.1).

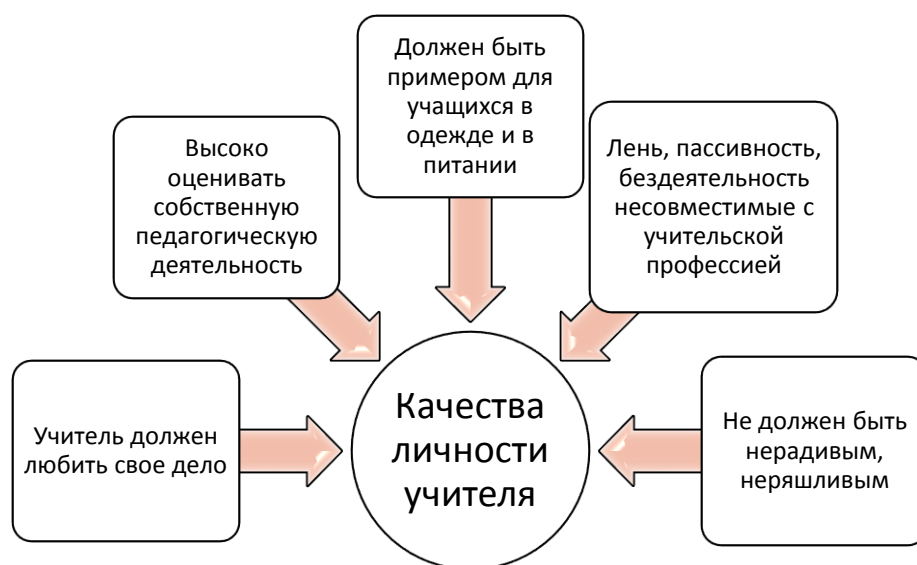


Рис. 1. Качества личности учителя в теории Я.А. Коменского

Большого мастерства требовал от педагога Ж.-Ж. Руссо [56]. Педагогическое мастерство должно строиться на глубоком изучении индивидуальных особенностей ребенка. Только эти знания позволяют найти приемы воспитания, предвидеть результаты воспитательного процесса. Систематическое изложение своей педагогической программы Ж.-Ж. Руссо сделал в произведении «Эмиль, или О воспитании». Ж.-Ж. Руссо был убежден, что искусству воспитания можно научиться. Он считал, что необходимым условием искусства является талант, одаренность и способности воспитателя.

Педагог-мастер, по Й.Г. Песталоцци [125], – это учитель, который постоянно самосовершенствуется и движется вперед. Наиболее важной чертой педагога, считал Песталоцци, является любовь к детям, которая иногда может заменить даже талант и подготовку учителя. Предложенный педагогом подход к воспитанию и обучению детей имел индивидуальный характер, в то время это было новизной. Идеи Песталоцци развил немецкий педагог А. Дистервег. Если Я. Коменский и Й.Г. Песталоцци под педагогическим мастерством понимали метод, то А. Дистервег [56] считал, что педагогическое мастерство – способность учителя развивать активность детей. Источником является не методика, а личность педагога и непосредственное влияние на ребенка. А. Дистервег обосновал развивающий метод обучения, который ориентирован на активность и самостоятельность учащихся. При таком методе учитель ведет занятия в диалогической форме, когда вопросы задаются как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Этот метод учит ребенка свободно мыслить («Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить») [134].

Исследованию профессиональных качеств как одной из характеристик педагогического мастерства посвящены труды и зарубежных исследователей. Так, в работах А. Маслоу [95], К. Роджерса [131] анализируются профессиональные качества, формирование которых должно включаться в подготовку будущего педагога. В контексте психоаналитического подхода педагогическое мастерство определяется степенью психологической зрелости.

Психологическая зрелость, по теории К. Юнга [189], является объектом влияния на личное бессознательное, коллективное бессознательное и личное сознательное и выступает (проявляется) в трех видах воспитания (См. рис. 2).



Рис. 2. Виды воспитания по К. Юнгу

1. Воспитание через пример происходит бессознательно и потому является самой устойчивой и эффективной формой влияния. Успеху воспитания такого вида способствует тот факт, что ребенок воспроизводит более или менее во всем свое ближнее окружение и прежде всего родителей, поэтому принятие норм поведения в этом случае идет без всякой оценки и критики. Огромная ответственность лежит на педагоге, так как таким путем могут быть транслированы любые ценности и стремления.

2. Сознательное коллективное воспитание предполагает следование нормам, правилам и методам, определенным группой людей. Они неизбежно имеют коллективную природу, обладают большой силой и применимы к большинству людей. К. Юнг видит ограниченность данного типа воспитания

в том, что такое воспитание «производит не более того, что содержится в его собственных предпосылках, а именно индивидов, которые сформированы в соответствии с общими нормативами, правилами и методами» [189]. Такой тип воспитания выгоден обществу, но может нанести тяжелейший вред индивидуальному своеобразию. Приучая человека соответствовать социальным нормативам, правилам и методам, мы ориентируем его на реализацию коллективного сознательного – персоны (маски).

3. Индивидуальное воспитание предполагает развитие человеческой индивидуальности в противоположность задаче коллективного воспитания, которое нивелирует и унифицирует индивида. Этот тип воспитания заключается в формировании личного сознательного в ученике, способствующего движению ученика к Самости.

Задача педагога, по мнению К. Юнга, состоит в постепенном переводе ученика от исходной бессознательности к сознанию и к процессу формирования индивидуальности. Однако было бы неправомерно рассматривать личность ребенка по тем же законам, что и взрослого, поэтому Юнг отмечает, что аналитические познания должны служить, в первую очередь, собственной установке учителя, ибо, как хорошо известно, детям свойственно инстинктивно понимать, видеть личные недостатки воспитателя. Таким образом, в аналитической психологии Юнга ставится вопрос о психологическом здоровье педагога как объекта подражания, а также осознанность им средств воздействия на сознательные и подсознательные структуры личности учащихся. В общении педагога и учеников обе стороны учатся интерпретировать свои чувства, приобретают опыт ощущения своей Самости, а значит, приближаются к осознанию себя как индивидуальности, которая является конечной целью развития любой личности.

Глубокий психологический анализ педагогической деятельности провели такие гуманистически ориентированные ученые, как К. Роджерс и Р. Берне. К. Роджерс [131] рассматривает учителя с позиции «фасилитатора» (от англ. «*fasilitate*» – способствовать, облегчать). Основная функция учителя

– развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции самоактуализации учащихся дали свои плоды. Поэтому педагогическая фасилитация становится фактором развития педагогического мастерства (См. рис. 3).

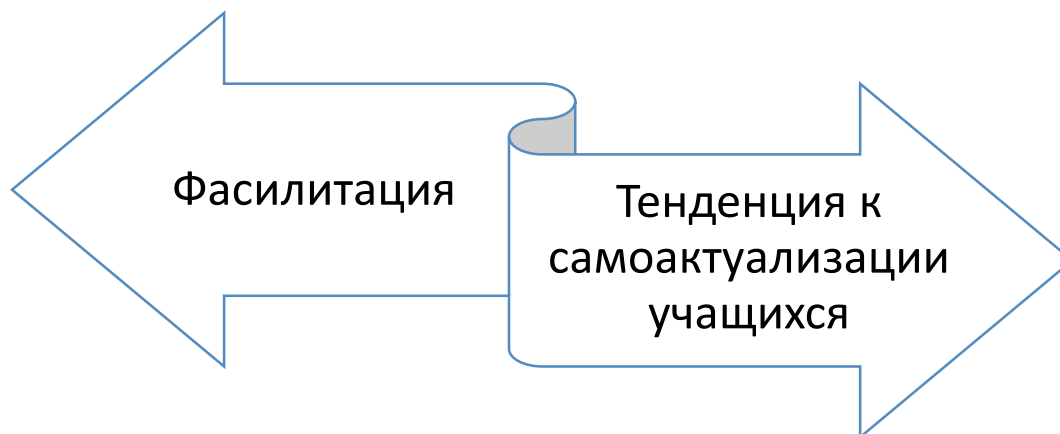


Рис 3. Функции учителя по К. Роджерсу

К. Роджерс [131] рассматривает ряд условий, необходимых для успешного осуществления роли учителя-фасилитатора: конгруэнтность учителя, принятие и понимание, личностная значимость учения. Таким образом, для осуществления педагогической деятельности педагог должен положительно относиться к себе, ориентироваться на внутренние, а не внешние цели развития, строить учебный процесс как диалог с учеником, ориентированный на личностный рост. Очень важно учителю отказаться от силы власти старшего и знающего, от претензии на безошибочность, от авторитарной позиции. Это означает «взращивание» в себе человека, способного к преодолению собственных установок и позиций, готового к совместным усилиям с учениками для конструирования обучающей среды, в которой ребенок не утрачивает своего личного опыта и связей с жизнью, доверия к себе и к учителю. В условиях гуманистического обучения предполагается изменение типа отношения между учителями и учениками, открытость будущему, способность к переоценке ценностей. В современной

педагогической среде (США, Канада, Австралия, Бельгия, Англия) значительное развитие приобретает направление «персонализированного» педагогического образования (С. Дженсенс, К. Питторс, Ф. Фуллер), построенного на идее «личностного» подхода. В ряде концепций и идей, которые легли в основу реформирования педагогического образования за рубежом, также имеет место обращение к проблемам педагогического мастерства: концепция рефлексивного учителя-практика (П. Херст); концепция базового педагогического образования, которая направлена на практическую теоретизацию (Д. Макинтур); концепция базы знания учителя (Л. Шульман); исследования профессиональной компетенции учителя (М. Кеннеди) и др. [122].

В отечественной педагогике начало изучения педагогического мастерства связано с деятельностью Н. Пирогова [56]. В содержании «педагогического мастерства» Н. Пирогов выделял разнообразие средств обучения и эффективность их использования. Степень мастерства учителя педагог оценивал по определенным принципам и прежде всего по таким, как педагогическое творчество, умение правильно объединить и эффективно использовать наглядность и слово, постоянно учитывать индивидуальные особенности детей. Н. Пирогов предъявлял высокие требования к учителю, отмечая, что высокая нравственность педагога является основой нравственности ребенка [56]. (См. рис. 4) Пирогову принадлежит инициатива создания учительских семинарий. Он видел источник роста педагогического мастерства учителей в их коллективном творчестве (совещания, курсы, съезды).

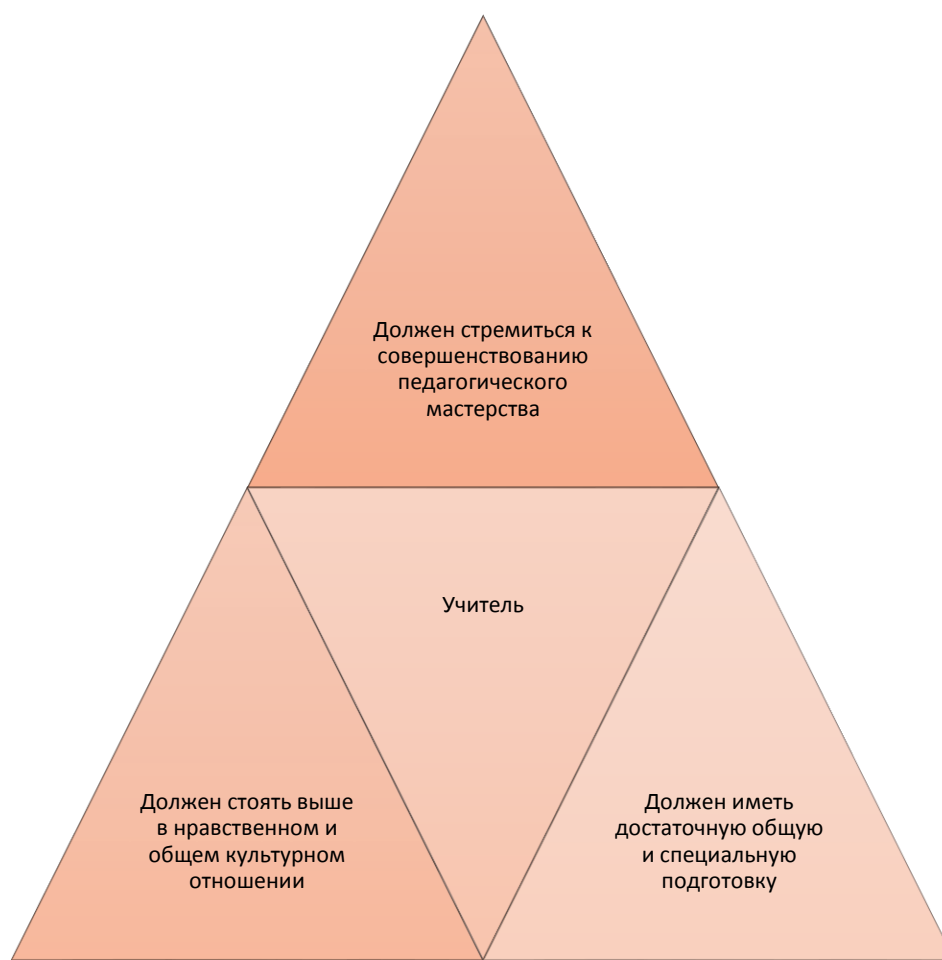


Рис. 4. Требования к личности учителя по Н. Пирогову

Особое внимание Н. Пирогов уделяет совершенствованию педагогического мастерства, так как считает, что «какую бы систему не выбрали, и как бы умело не был составлен устав, какими бы хорошими ни были инструкции и программы, все же весь успех дела зависит от личности» [56].

Искусство обучения и воспитания, по мнению К.Д. Ушинского [170], должно опираться на научную основу, на знание психологии ребенка. По его убеждению, учитель становится творцом личности ребенка тогда, когда познает законы его развития, глубоко знает психологию, имеет высокий уровень методического мастерства. Сохраняет свою актуальность мысль К.Д. Ушинского о том, что факты воспитания не дают опытности: «Они

должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание» [170].

Проблема педагогического мастерства учителя занимает значительное место в творчестве выдающегося педагога XX века А.С. Макаренко [89]. Он создал систему и разработал принципы организации творческого педагогического коллектива. Важнейшими составляющими профессионального мастерства считал педагогический такт, профессиональные знания, передовой педагогический опыт, гуманное отношение к ребенку. В статье «О моем опыте» А.С. Макаренко отмечает, что «педагогическое мастерство – совсем не простое дело... Я стал настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда » с 15–20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И я тогда не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно. Мастерство – это то, чего можно достичь» [89]. А.С. Макаренко утверждал, что ученики простят своим педагогам и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие, постоянную готовность к работе, ясную мысль, знание воспитательного процесса, воспитательное умение. «Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации», – писал А.С. Макаренко.

В.А. Сухомлинский [160] убедительно доказывал, что сущность педагогического мастерства заключается в умении влиять на сознание и чувства детей, глубоко проникать в духовный мир каждого воспитанника, используя наиболее эффективные методы и приемы обучения. В.А. Сухомлинский не дает четко выраженного определения этого понятия,

однако у него имеются следующие высказывания в отношении личности педагога, которая должна восхищать, привлекать и одухотворять воспитанников. Например, «гармоничное единство идеалов, принципов, убеждений, взглядов, вкусов, симпатий и антипатий, морально-этических принципов в словах и поступках педагога – вот что является тем огоньком, который притягивает юные души, становится для юношества путевой звездой. При этом очень важно, чтобы это единство выступало как органическая потребность воспитателя, как закон его жизни, без которого он не мыслит, не представляет себе личного счастья, полноты своей духовной жизни» [160].

Развитие представлений о педагогическом мастерстве в трудах отечественных ученых связано с анализом систем и структур различных сторон деятельности педагога, его индивидуально-психологическими особенностями.

Мы выделили 3 направления в изучении проблемы педагогического мастерства:

1. Педагогическое мастерство как критерий эффективности учебно-воспитательного процесса.
2. Педагогическое мастерство как совокупность профессионально обусловленных свойств личности.
3. Педагогическое мастерство как критерий профессионализма.

Педагогическое мастерство как критерий эффективности учебно-воспитательного процесса

Педагогическое мастерство определяется уровнем эффективности педагогического взаимодействия. По мнению И. Зязюна, педагогическое мастерство основывается на гуманистической позиции педагога. Эффективность учебно-воспитательного процесса в таком случае определяется способностью педагога создать среду сотрудничества и взаимоуважения. Овладение коммуникативными умениями осуществляется постепенно [54]. И.Ф. Харламов считает, что педагогическое мастерство – качественная характеристика учебно-воспитательной деятельности учителя,

это «есть не что иное, как доведенная до высокой степени совершенства его учебная и воспитательная умелость, которая проявляется в особой отшлифованности методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса» [101]. Как основу воспитания педагогическое мастерство рассматривает Ю.П. Азаров [2], рассматривая взаимодействие структурных составляющих мастерства, он развивает свое определение: «Взаимодействие чувства и техники приводит к целостному образному эмоциональному воздействию педагога на личность, на коллектив. И в этом единстве – сила мастерства». В определении В.П. Кузовлева [97] педагогическое мастерство рассматривает как достаточно устойчивая система теоретических обоснований и практически оправданных педагогических действий и операций, обеспечивающих высокий уровень информационного взаимодействия между учителем и учащимся. Следовательно, являясь синтезом теоретических знаний и высоко развитых практических умений, мастерство педагога выражается через творчество и воплощается в нем. Конкретные же показатели мастерства проявляются в высоком уровне исполнения, качестве труда, целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям, действиях преподавателя, достижении высоких результатов обучения и воспитания. Педагог, по мнению Б.Т. Лихачева [82], в процессе воспитания детей проявляет себя, прежде всего, в таких сферах педагогической деятельности как организационная, сфера общения и взаимодействия с детьми и воздействия на них. Поэтому под педагогическим мастерством следует понимать умения и навыки, которые реализуются в процессе овладения способами и приемами педагогического труда.

Педагогическое мастерство как совокупность профессионально обусловленных свойств личности

А.И. Щербаков [186], В.А. Сластенин [146], А.И. Мищенко, И.А. Зязюн [54] признаком педагогического мастерства считают наличие у педагога развитых профессионально-личностных свойств и качеств (и др.).

Так, А.И. Щербаков [185] педагогическое мастерство определяет как синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств учителя. Перекликается с вышеуказанным определением и в некоторой степени дополняет его характеристики определение В.А. Сластенина. Мастерство учителя, по его мнению, – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса. В частности, автор выделяет в нем четыре относительно самостоятельных элемента: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности и, наконец, мастерство владения педагогической техникой [154].

А.И. Щербаков считает, что педагогическое мастерство – это синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя. Совершенно ясно, что подобный синтез может проявиться только в творческой деятельности, так как методическое искусство не может быть проявлено каким-либо другим способом. А поскольку это искусство, то его непременным атрибутом является высокий уровень исполнения деятельности. И.А. Зязюн отмечает, что профессиональные знания – это основа становления профессионального мастерства. Оно состоит из знания предмета преподавания, его методики, педагогики и психологии. Уровень профессионального знания оценивается уровнем обобщенности всех частичных знаний, глубиной усвоения, умением использовать их на практике репродуктивно и творчески. «Педагогическое мастерство, – по мнению И.А. Зязюна [54], – это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности». К таким важным свойствам он относит гуманистическую направленность деятельности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику, но при этом не затрагивает профессионально значимые личностные качества как аспект мастерства будущего педагога. И. Зязюн под педагогическим мастерством подразумевает

комплекс свойств и качеств личности учителя, которые обеспечивают высокий уровень организации его профессиональной деятельности [54].

Педагогическое мастерство предполагает совокупность определенных качеств личности учителя, поэтому обусловлено высоким уровнем психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи обучения, воспитания и развития школьников.

Повышение педагогического мастерства предполагает постоянное самосовершенствование и личностный рост учителя, отражающие социокультурные ценности общества. Поэтому связь педагогической культуры, социокультурных ценностей в аспекте педагогического мастерства рассматривает И.П. Андриади [163].

Педагогическое мастерство как свойство личности, отражающее ее духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, а также теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности. Следовательно, педагогическое мастерство определяется как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать многообразные учебно-воспитательные задачи [122].

Педагогическое мастерство как критерий профессионализма

Понимание педагогического мастерства как высокого уровня профессиональной деятельности учителя, лежащего в основе более высоких, или высших уровней его профессионализма – педагогического творчества и педагогического новаторства – мы находим в работах А.К. Марковой, И.Ф. Харламова и других исследователей. А.К. Маркова определяет сущность педагогического мастерства как «выполнение учителем своего труда на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях» [92]. Она считает, что

мастерство педагога проявляется в достаточно высоком уровне владения основами профессии, в успешном применении учителем уже известных в науке и практике приемов. Н.В. Кузьмина определяет мастерство как «овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно их решать в соответствии с целями, стоящими перед наукой или производством» [75]. Таким образом, Н.В. Кузьмина уделяет большое внимание именно профессиональным знаниям педагога, не рассматривая другие аспекты педагогического мастерства [75].

А.Б. Орлов [108], обосновывая в своей статье оптимальное соотношение понятий «мастер» и «творец» в деятельности педагога, отмечает, что педагог, мастерски владеющий эффективными, уже отработанными методиками, но не стремящийся обогатить их собственными профессиональными находками, не сможет реализовать свой творческий потенциал. Между тем, не овладев необходимым и достаточным уровнем педагогического мастерства, любому специалисту этой профессиональной сферы будет трудно претворить в жизнь свои творческие замыслы.

Ю.К. Бабанский [112] относит к типичным чертам мастерства педагогического труда правильный анализ педагогической ситуации и выбор оптимального педагогического решения, творческий стиль деятельности, уважение к личности ученика и отмечает, что учитель-мастер характеризуется свободным владением профессиональной технологией, творческим подходом к делу и достигает высоких результатов в обучении и воспитании.

Таким образом, анализ проблемы педагогического мастерства в трудах отечественных ученых позволяет сделать вывод о том, что педагогическое мастерство должно рассматриваться не только как высокая степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и как соответствие определенной совокупности требований, выдвигаемых перед учителем конкретной системой образования.

Вопросы для самоконтроля

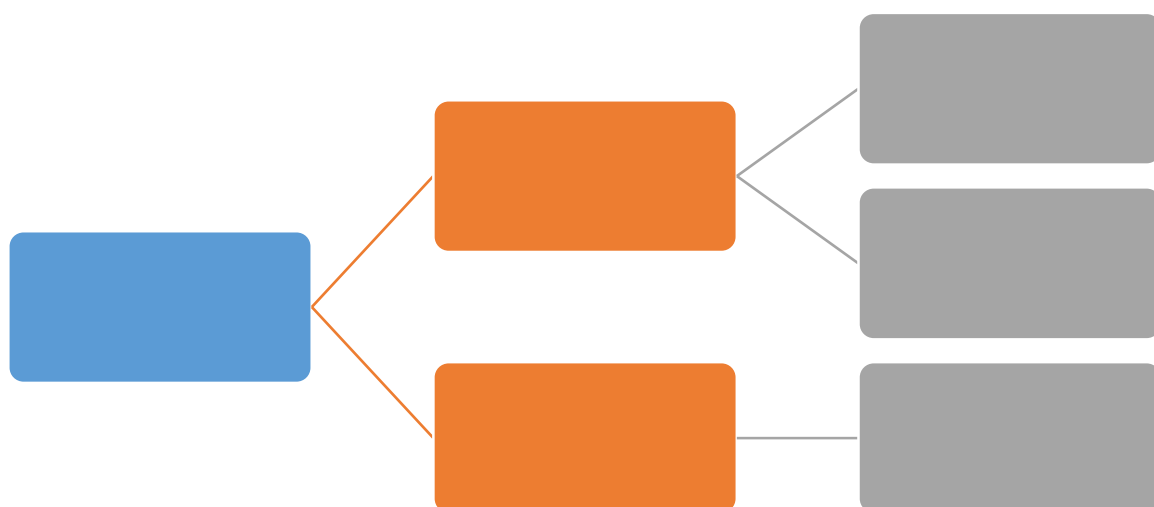
1. Какие компоненты педагогического мастерства учителя выделены в трудах античных философов?
2. Какие направления в изучении проблемы педагогического мастерства выделяются в современных исследованиях?
3. Определите особенности представлений о педагогическом мастерстве учителя в психоаналитической и гуманистической психологии?

Задания для самостоятельной работы

1. Заполните таблицу «Направления изучения проблемы педагогического мастерства»

Направление	Ученые	Характеристика	Комментарий, примеры
Педагогическое мастерство как критерий эффективности учебно-воспитательного процесса			
Педагогическое мастерство как совокупность профессионально обусловленных свойств личности			
Педагогическое мастерство как критерий профессионализма			

2. Составьте схему «История исследования понятия «педагогическое мастерство» (количество компонентов и структура схемы могут быть изменены)



1.2. Тезаурус понятия «педагогическое мастерство учителя физической культуры»

Тезаурус – система, информация (знаний) и установок в той или иной области жизнедеятельности, которая позволяет человеку ориентироваться в ней определенным образом. Педагогический тезаурус – упорядоченное множество лексических единиц, достаточно полно отражающих лексику педагогической науки, с фиксацией в явном виде семантических связей между лексическими единицами, т.е. не фиксация понятий или различных определений этого понятия, а выстраивания отношения между ними. Самыми распространенными отношениями в классическом тезаурусе считаются: синонимия, антонимия, гиперонимия, меронимия, следствие, причина.

Для составления тезауруса понятия «педагогическое мастерство» определим этимологию и семантику понятия.

Понятие «мастерство» этимологически связано с понятием «деятельность». По В. Далю, мастерство – рукоделие, ремесло, умение, искусство. В «Толковом словаре» С.И. Ожегова [106] мастерство означает умение, владение профессией, трудовыми навыками, а также высокое искусство в какой-нибудь области. Таким образом, этимологически понятие «мастерство» проходит развитие от ремесла к профессии, от умения к искусству, отражая степень развития трудовых умений и навыков.

Содержание понятия «педагогическое мастерство» включает совокупность существенных признаков, подпадающих под это понятие, таких, как психолого-педагогическая эрудиция, профессиональные способности и педагогическая техника, свойства личности педагога, знания, умения и навыки, ступень профессионализма педагога, искусство воспитания и обучения, совершенное владение педагогом современными методами обучения и воспитания учащихся, синтез личностно-деловых качеств и свойств личности [115].

Понятие «педагогическое мастерство личности учителя» образуется на основе внешних и внутренних свойств. Внешние свойства понятия «педагогическое мастерство» выявляются непосредственно, их существование постулируется, вопрос об их происхождении не ставится. К таким внешним свойствам следует отнести понятия «степень профессионализма», «совершенное владение методами», «критерий эффективности педагогического процесса». Внутренние свойства понятия являются ненаблюдаемой непосредственно логической функцией внешних свойств и отражают представления о педагогическом мастерстве в обыденном и научном сознании. Например, мастерство педагогическое – высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие [57]. Таким образом, семантически педагогическое мастерство связывается с высоким уровнем профессиональной деятельности учителя, которая основана на умениях, навыках и личностных свойствах.

Обратимся к первому направлению составления тезауруса – синонимии. Синонимия – явление, при котором связываются слова одной части речи, сходные по лексическому значению. Несомненно, синонимия педагогических понятий отличается от классической синонимии в лингвистике, поскольку в педагогике корректным будет выделить контекстуальные синонимы понятия. Контекстуальные синонимы являются ситуативными, авторскими, индивидуальными и концептуально-речевыми. Введение контекстуальной синонимии обусловлено и закреплено в рамках индивидуального высказывания или письменного текста. Контекстуальная синонимия выполняет уникальную функцию восполнения лексической недостаточности понятия в рамках авторского контекста и позволяет выразить мысль наиболее точно и емко. Рассмотрим синонимию понятия «педагогическое мастерство» (См. рис. 5).



Рис. 5. Синонимия понятия «педагогическое мастерство»

В.А. Сластенин отмечает, что профессионализм учителя — это «качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач» [146].

Под профессионализмом В.А. Сластенин понимает сложное системное образование, включающее профессионализм личности и профессионализма деятельности [146]. Синонимию понятий «профессионализм» и «педагогическое мастерство» образуют такие общие качества, как интегративность и динамичность. Кроме того, механизм профессионального развития, который состоит из совокупности взаимосвязанных элементов, общих для всех индивидуальных процессов профессионального развития и обеспечивающих его самоорганизацию, обуславливает развитие и

профессионализма, и педагогического мастерства. В принципе, схема синонимии понятий «педагогическое мастерство» и «высокая квалификация» будет аналогичной.

Компонент креативности, инсайта, нестандартности отражает синонимия понятий «педагогическое мастерство» и «педагогическое искусство» [104]. Пересечение значений понятий связано акцентом на совершенное владение педагогом всей совокупностью психолого-педагогических знаний, умений и навыков, соединенное с профессиональной увлеченностью. Как и педагогическое мастерство, так и педагогическое искусство предполагают профессиональную увлеченность, развитое педагогическое мышление и интуицию, нравственно-эстетическое отношение к жизни.

Операциональный компонент понятия «педагогическое мастерство» отражает синонимия с понятиями «педагогические умения», «педагогическая техника», «методика». Если педагогические умения отражают совокупность практических действий учителя, то педагогическая техника и методика включают не только комплекс умений, но и комплекс методов и средств обучения, предполагающий гарантированное достижение учебной цели. В таком контексте педагогическое мастерство можно представить как совокупность приемов, способствующих гармоническому единству внутреннего содержания деятельности учителя и внешнего его выражения [134].

Рассмотрим второе направление составления тезауруса – антонимия. Антонимия отражает связь понятий, имеющих противоположное лексическое значение. В качестве антонимов педагогического мастерства мы выделили понятия «некомпетеность», «профессиональная деформация», «профессиональная беспомощность».

Профессиональная деформация – это деструкции, которые возникают в процессе выполнения профессиональной деятельности и негативно влияют на ее продуктивность, искажают личностные качества, способствуют

накоплению негативных признаков [63]. Профессиональная деформация всегда связана с совокупностью негативных переживаний, связанных с педагогической деятельностью и сопровождается чувством безразличия, эмоционального истощения, изнеможения, ощущением собственной некомпетентности. Крайней степенью профессиональной деформации является профессиональная деградация, когда личность меняет нравственные ценностные ориентиры, становится профессионально несостоятельной.

Отношения «часть-целое» как меронимия в тезаурусе отражает связь понятий «профессиональная компетентность» и «педагогическое мастерство».

В работах Н.В. Кузьминой компетентность впервые рассматривается как интегративное свойство личности с соответствующим набором личностных качеств. Как отмечается в диссертационных исследованиях, понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Кроме того, в него включены результаты обучения (знания и умения) [75].

Н.А. Лызь, А.Е. Лызь [88] указывают, что рассмотрение такой интегральной характеристики профессионала, как компетентность, делает очевидной взаимообусловленность процессов личностного и профессионального развития. Ведь становление компетентного профессионала, способного в различных условиях эффективно решать профессиональные проблемы, предполагает не только овладение им знаниевым и деятельностным опытом, но и познание себя, поиск смыслов выполняемой деятельности, самоопределение, разрешение внутренних и индивидуально-групповых противоречий. С этих позиций личностное и профессиональное развитие человека правомерно рассматривать как единый процесс, объединяющим началом которого служит целостность личности, единство ее проявлений в разных сферах жизнедеятельности. Безусловно, одним из условий личностно-профессионального развития человека является накопление им жизненного, в том числе профессионального, опыта. Однако

ядром такого развития является становление личностных качеств: осознание значительных целей, формирование представлений о себе как о профессионале, развитие потребности в достижениях в профессиональной сфере, стремление творчески реализовать свой потенциал на практике.

Актуальным проявлением компетенции И.А. Зимняя [53] предлагает считать компетентность, компонентами которой являются:

- готовность к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека;
- знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций;
- опыт реализации знаний, умений; ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, его личностной значимости;
- эмоционально-волевая регуляция [53].

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения и профессиональной деятельности, не прямо вытекает из него, а является скорее следствием саморазвития индивида, личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. По мнению Л.М. Митиной [99] компетентность как свойство индивида существует в различных формах: как высокая степень умений, как способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение); как некий итог саморазвития индивида; как форма проявления способности и индивидуального стиля учебной деятельности и т.д. Таким образом, компетентность в соотношении с педагогическим мастерством, прежде всего, характеризует личность

профессионала, зрелость в профессиональной деятельности, поэтому начальным этапом будет становление социальной и личностной компетентности, а затем повышение педагогического мастерства.

Рассмотрим причинно-следственные отношения в тезаурусе понятия «педагогическое мастерство» (См. рис. 6).

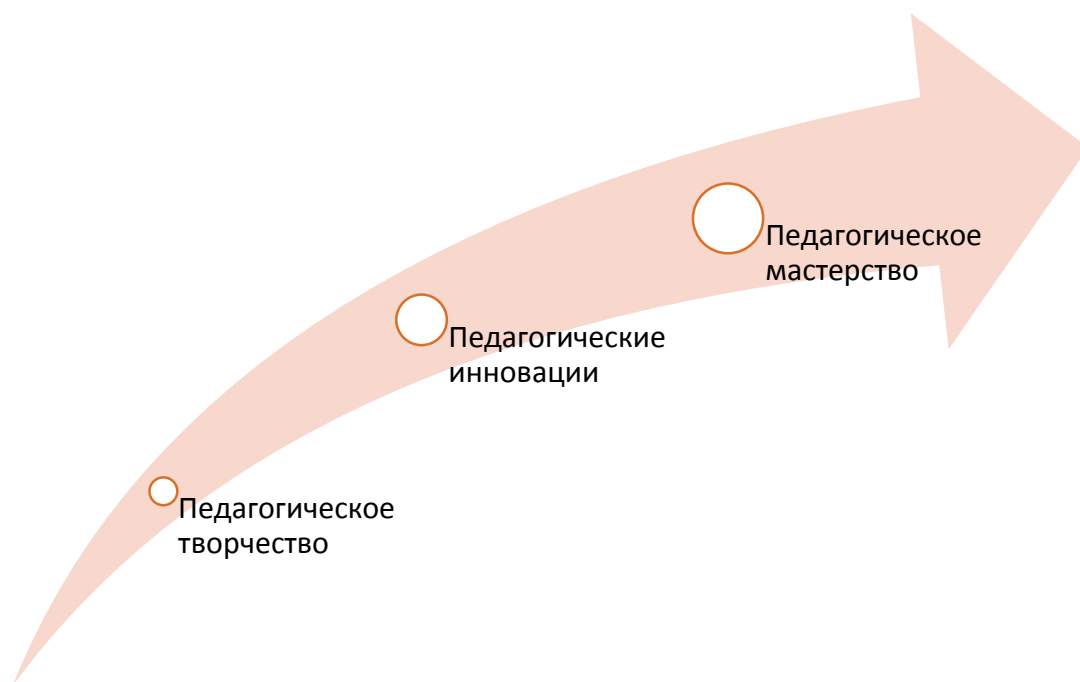


Рис. 6. Причинно-следственные отношения понятия «педагогическое мастерство»

Педагогическое творчество является важным профессионально значимым качеством учителя. Причинно-следственные отношения понятий «педагогическое мастерство» и «педагогическое творчество» обусловлены спецификой профессиональной деятельности учителя, поскольку предметом педагогического творчества является уникальная и неповторимая личность. Связь проблемы творчества в профессиональной деятельности и повышения педагогического мастерства определяется следующими критериями:

1) творчески мыслящий учитель способен к радикальным изменениям и преобразованиям в своей педагогической деятельности, что соответствует

социальной направленности в процессе повышения педагогического мастерства;

2) педагогическое творчество направлено на применение новых педагогических технологий, разработку новых методик обучения, что отражает практическую направленность педагогического мастерства [49].

Итак, сформулируем причинно-следственные отношения понятий: если профессиональная деятельность учителя представляет собой процесс педагогического творчества, то мы можем констатировать повышение уровня педагогического мастерства. Жесткая детерминация не соответствует сложным саморазвивающимся системам, которыми являются понятия, поэтому необходимо ввести в формулу причинно-следственных связей промежуточную переменную, обеспечивающую кумулятивный эффект. Такой переменной, по-нашему мнению, может стать творческий потенциал личности (См. рис. 7).

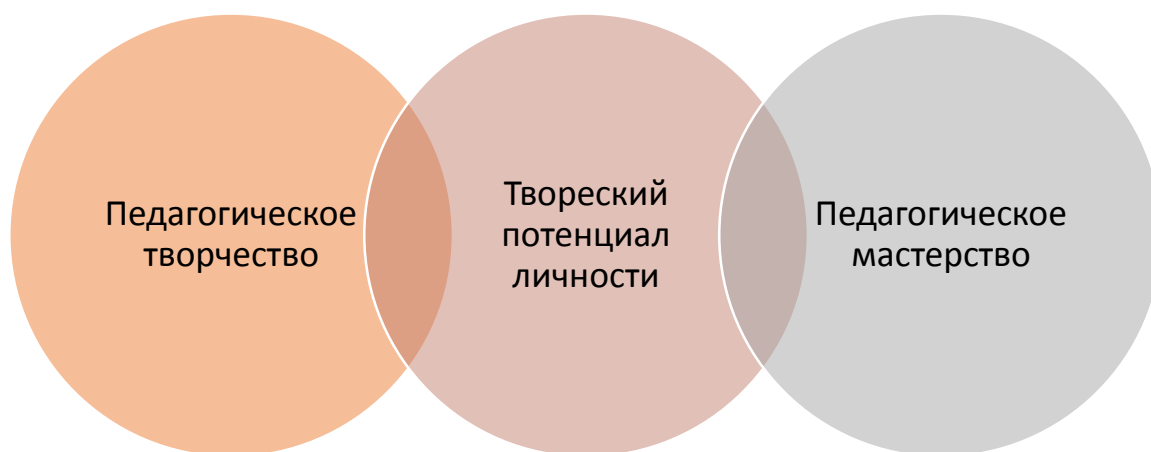


Рис. 7. Причинно-следственные отношения в тезаурусе понятия «педагогическое мастерство»

Развитие творческого потенциала учителя представляет собой процесс количественных и качественных изменений его личностных характеристик, овладения приемами творческой деятельности, формирования творческих

мотивов профессионально-педагогической деятельности. Творческий потенциал личности учителя – это необходимая предпосылка не только творческой деятельности, но и педагогического мастерства, она направлена на преобразование всего образовательного процесса. В.В. Краевский отмечает, что творческий потенциал личности представляет собой систему педагогических способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, а также знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности) и побуждающих учителя к творческой самореализации и саморазвитию [123]. Следовательно, творческий потенциал преподавателя включает не только задатки, потенциальные возможности, но и те образования, которые формируются у преподавателя в результате формирования педагогического мастерства.

Результатом причинно-следственных отношений понятий «педагогическое творчество» и «педагогическое мастерство» является творческое самовыражение. В качестве примера практического воплощения причинно-следственных отношений понятий мы приведем типологию, предложенную В.И. Андреевым [7], которая отражает и уровень педагогического творчества, и уровень педагогического мастерства (См. рис. 8).

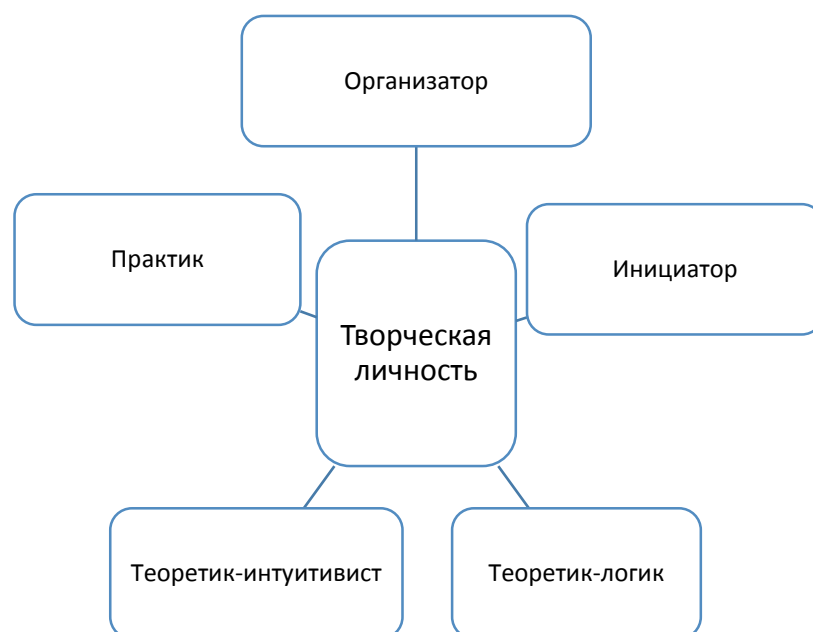


Рис. 8. Типы творческой личности

Теоретик-логик – это тип творческой личности, для которого характерна способность к логическим широким обобщениям, к классификации и систематике информации. Особенности педагогического мастерства учителей типа является четкое планирование своей творческой работы, широкое использование уже известных методов научных исследований. Для этого типа творческой личности характерна большая осведомленность и эрудиция. Опираясь на уже известные теоретические концепции, они развивают их дальше. Все, что начинают, они доводят до логического конца, подкрепляя свои обоснования ссылками на многочисленные первоисточники.

Теоретик-интуитивист характеризуется высокоразвитой способностью к генерированию новых, оригинальных идей, люди такого типа творческих способностей – это крупные изобретатели, создатели новых научных концепций, школ и направлений. Они не боятся противопоставить свои идеи общепринятым, обладают исключительной фантазией и воображением.

Практик всегда стремится свои новые оригинальные гипотезы проверить экспериментально. Люди этого типа любят и умеют работать с

аппаратурой, у них всегда большой интерес и способности к практическим делам.

Организатор как тип творческой личности обладает высоким уровнем развития способностей к организации других, коллектива для разработки и выполнения новых идей. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы. Людей этого типа отличает высокая энергия, коммуникабельность, способность подчинять своей воле других и направлять их на решение больших творческих задач.

Инициатор характеризуется инициативностью, энергичностью, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач. Но, как правило, они быстро остывают или переключаются на решение других творческих задач [104].

Таким образом связь творческой деятельности учителя и педагогического мастерства осуществляется на двух уровнях:

- применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям;
- разработка новых средств, применительно к ситуациям.

На своей первой стадии творческий педагогический процесс представляет собой установление новых связей и комбинаций, известных ранее понятий и явлений и может быть реализован на уровне методического уровня педагогического мастерства. На втором уровне педагогическое творчество как бы «поглощает» педагогическое мастерство, так как область проявления педагогического творчества принижает всю структуру педагогической деятельности и охватывает все ее стороны.

С понятием «педагогическое творчество» тесно связано понятие «педагогические инновации». В.А. Сластенин [146] настаивает, что понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели,

содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Педагогическую инновацию в контексте нашего тезауруса мы можем рассматривать как «внешнее проявление» педагогического мастерства, так как в педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Педагогическое мастерство учителя не развивается, если профессиональная деятельность строится только как воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога. Без творчества нет педагога-мастера, без внедрения инноваций – нет педагогического творчества.

Таким образом, представленный анализ понятия «педагогическое мастерство» в виде тезауруса позволил нам отказаться от формального описания, а выделить семантические и логические связи понятия, что соответствует логике описания целостного педагогического процесса.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое тезаурус? Чем отличается тезаурус от классического анализа понятия?
2. Почему для анализа понятий в педагогике корректнее применять принцип контекстуальной синонимии?
3. Какие понятия образуют причинно-следственные отношения с понятием «педагогическое мастерство»?

Задания для самоконтроля

1. Проанализируйте определения понятия «педагогическое мастерство», заполните таблицу

1. Педагогическое мастерство – степень профессионализма педагога; высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу; совершенное владение педагогом современными методами обучения и воспитания учащихся (Словарь психолого-педагогических понятий справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения авт.-сост. Т.Г. Каленникова, А.Р. Борисевич, 2007 г.);
2. Педагогическое мастерство – синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса (Гребенюк О.С., Рожков М.И. Терминологический словарь. Педагогические технологии, 1999 г.);

Общее в определениях	Различия	Признаки	Внешние свойства понятия	Внутренние свойства понятия

2. Сравните понятия «педагогическое творчество» и педагогическое мастерство

Понятия	Определение	Общее	Различия	Комментарий, примеры
Творчество				
Педагогическое мастерство				

1.3. Структура педагогического мастерства учителя физической культуры

Структура – совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т.е. сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях [136]. В качестве научного метода, позволяющего нам описать структуру педагогического мастерства учителя физической культуры, использован метод классификации.

I. Кластерное описание структуры педагогического мастерства учителя

1. Кластер «Качества личности»

Педагогическое мастерство в этом кластере рассматривается как комплекс качеств личности педагога, обеспечивающие высокий уровень педагогического мастерства.

<i>Кластер (англ. cluster — скопление, кисть, рой) — объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами</i>
--

Ведущее место в сложном синтезе свойств, определяющих педагогическое мастерство учителя, принадлежит единству мотивационно-ценностной составляющей (профессионально-педагогической направленности) и индивидуально-психологических особенностей (общих и профессионально-педагогических способностей) педагогического мастерства. Существует достаточно обширный перечень тех личностных качеств, которые обеспечивают высокий уровень педагогического мастерства [101]. Целостность личности предполагает ее структурное единство, наличие тех системных свойств, которые объединяют все другие и являются основанием ее целостности. В структуре личности преподавателя такая роль принадлежит профессионально-педагогической направленности, которая, по мнению В.А. Слостенина [146], образует каркас, скрепляющий и объединяющий все основные профессионально значимые свойства личности педагога (См. рис. 9).



Рис.9. Кластер «Качества личности учителя»

Основой профессионально-педагогической направленности личности преподавателя выступает система ее ценностных отношений к педагогической деятельности, закрепленная в профессионально-ценностных ориентациях. Наличие у личности общественно и профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает добросовестное отношение к делу, побуждает к поиску, творчеству. Отсутствие же положительной ориентации может стать причиной профессионального краха, потери уже имеющегося мастерства. Выполняя прогностическую, проектировочную функцию, профессионально-ценностные ориентации позволяют преподавателю выстроить модель своей деятельности, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании.

Педагогическое самосознание определяет знание о себе как о специалисте, эмоциональное отношение к себе как педагогу, самооценку. При этом самооценка, выполняя регулирующую роль в процессе совершенствования педагогического мастерства, возможна лишь тогда, когда опирается на некоторое «рассогласование» между самооценкой и идеальным представлением об учителе [120]. Таким образом, педагогическое самосознание является фильтром качеств личности, которые становятся для учителя значимыми в процессе повышения педагогического мастерства.

Среди огромного количества качеств личности, оказывающих влияние на повышение педагогического мастерства, следует выделить социальные качества личности, обеспечивающие мастерство педагогического взаимодействия, интеллектуальные качества, оказывающие влияние на успешность когнитивных процессов, и нравственные качества, определяющие ориентиры педагогической деятельности.

2. Кластер «Педагогические способности»

Основной предпосылкой педагогического мастерства учителя является наличие педагогических способностей. Ю.Д. Железняк [47] указывает, что педагогические способности являются условием успешного выполнения педагогической деятельности (См. рис.10).

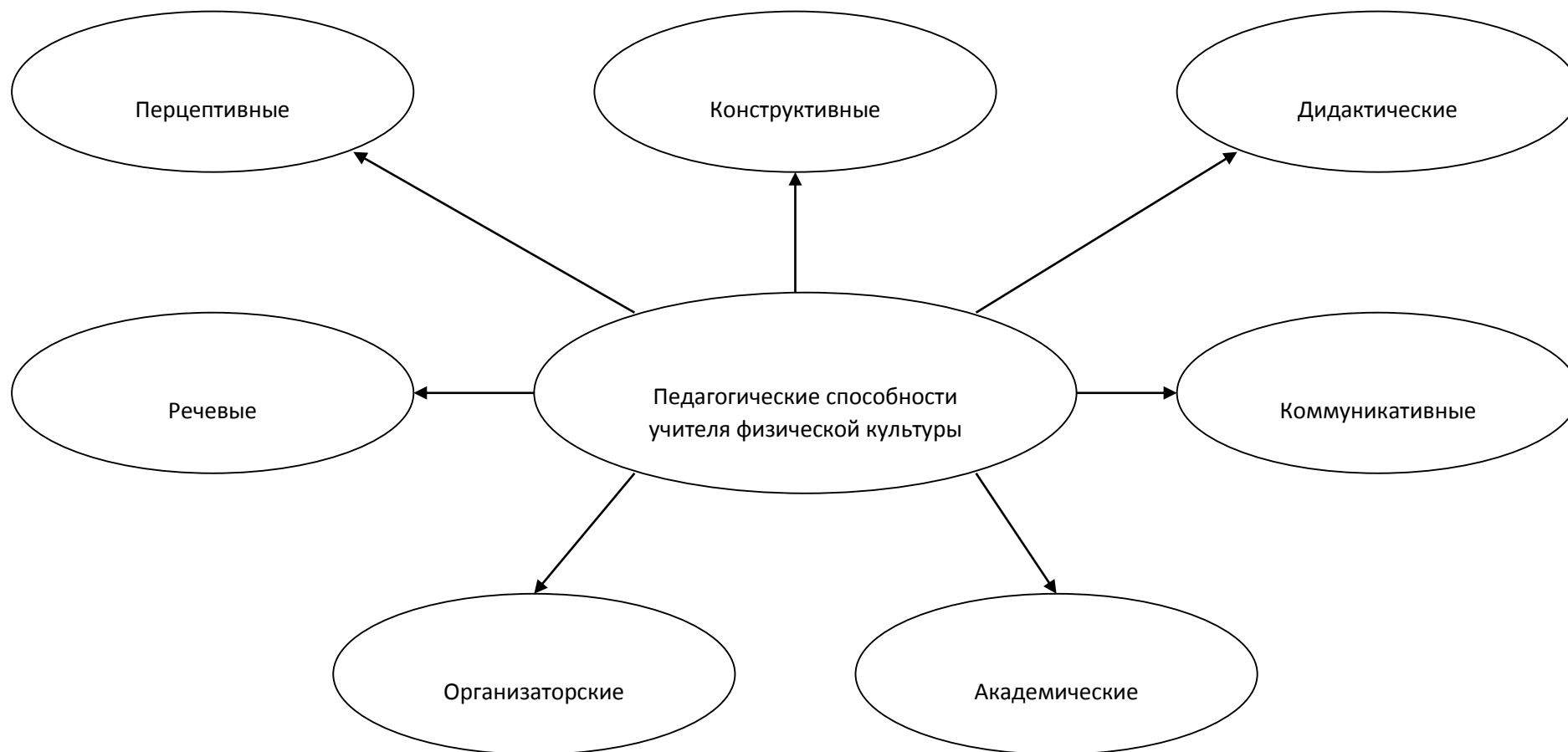


Рис. 10. Структура педагогических способностей

Структура педагогических способностей тренера и учителя физической культуры в наиболее развернутом виде представлена в работах В.А. Крутецкого и Ю.Д. Железняка [48], которые выделяют следующие виды педагогических способностей:

1. Перцептивные способности включают педагогическую наблюдательность, позволяющую проникать во внутренний мир воспитанника, понимать его переживания и состояния, видеть тенденции изменения его личности, подмечать положительные качества и максимально использовать их в процессе воспитания, выявлять его интересы и склонности, привязанности наиболее авторитетных для него лиц и использовать их влияние в педагогическом процессе.

2. Конструктивные способности помогают анализировать педагогическую ситуацию и выбирать единственно верное в каждом случае средство воздействия на личность и коллектив, что позволяет предвидеть результаты деятельности, предугадывать поведение воспитанника в педагогических ситуациях. Этому способствует педагогически направленное воображение и педагогический склад ума.

3. Дидактические способности позволяют доходчиво передавать излагаемый материал, адаптируя его к особенностям воспитанников. Профессиональное мастерство учителя физической культуры включает способность сделать материал не только доступным, но и стимулировать самостоятельность, управлять познавательной активностью.

4. Речевые способности проявляются в наиболее эффективном с педагогической точки зрения выражении своих мыслей, знаний, чувств. Речь учителя должна отличаться внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью. Особое значение имеют культура речи, хорошая дикция, эмоциональное, но четкое построение фраз, отсутствие стилистических и грамматических ошибок, умение говорить экспромтом.

5. Коммуникативные способности – способности к общению с детьми, умение найти к ним правильный подход, установить целесообразные с

педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта. Для развития коммуникативных способностей важную роль играет эмпатия, т.е. способность эмоционально отзываться на переживания других людей.

6. Организаторские способности – это способность организовать коллектив, сплотить его, а также умение планировать и контролировать собственную деятельность. Они включают умение оценивать обстановку, принимать решения и добиваться их выполнения. Организаторские способности зависят от целого комплекса личностных качеств тренера (быстроты и гибкости мышления, решительности, выдержки, настойчивости, требовательности, чувства ответственности за воспитание детей и т.п.).

7. Академические способности (способности к научным исследованиям, обобщение своего опыта) необходимы тренеру для постоянного совершенствования в области психологии и педагогики, внедрения в свою деятельность научно-исследовательских методов работы.

Следовательно, педагогическое мастерство учителя физической культуры в соответствии с кластером проявляется в уровне развития педагогических способностей.

3. Кластер «Педагогические функции»

Функция в философии понимается как отношение двух групп объектов, в котором изменению одного из них соответствует изменение другого. Функция может рассматриваться с точки зрения последствий (благоприятных, неблагоприятных), вызываемых изменением одного параметра в других параметрах объекта (функциональность) или с точки зрения взаимосвязи отдельных частей в рамках некоторого целого (функционирование). Для социальных процессов функция предполагает обязанность, круг деятельности, назначение, роль. Педагогические функции рассматривает Н.В. Кузьмина [75] как компоненты профессиональной деятельности учителя. По мнению автора, состав и последовательность действий учителя, направленных на достижение педагогических целей через решение длинного ряда педагогических задач, и

является психологической структурой деятельности. «Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, – пишет Н.В. Кузьмина, – возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся, они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого устойчивость, их жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный и функциональные компоненты» [122]. Психологическая структура педагогической деятельности Н.В. Кузьминой была дополнена и развита А.И. Щербаковым, который выделил информационную функцию (обмен информацией между учителем и учащимися путем прямой и обратной связи); воспитательно-развивающую функцию, являющуюся предпосылкой единства воспитания, обучения и развития (управление перцептивными, мыслительными, эмоционально-волевыми и другими процессами в учебной деятельности); ориентационную функцию (развитие ценностных ориентаций); мобилизационную функцию (актуализация знаний и жизненного опыта учащихся); исследовательскую функцию (научный подход к изучению педагогических явлений) [186].

Педагогические функции деятельности учителя физической культуры определяются спецификой физической культуры, поскольку учитель выполняет и функции тренера. Функции педагогической деятельности в сфере ФКС выделяет Ю.Д. Железняк [48].

1. коммуникативные функции: учитель должен знать своих учеников, их познавательные интересы, способности, склонности, темперамент, отношение родителей к занятиям физической культурой и спортом; уметь находить с воспитанниками общий язык, проводить специальные беседы о моральном облике спортсмена, вести культурно-массовую работу.

2. Организаторские функции включают: функции отбора, учебно-тренировочные функции, функции планирования, контроля за учебно-тренировочным процессом, судейские и секундантские. Функции отбора предполагают следующие знания: основных закономерностей развития организма – морфологических, физиологических, психических, физических; модельных характеристик спортсмена; принципов, средств, форм и методов отбора; спортивной специализации. Учитель должен уметь прогнозировать и предвидеть спортивные результаты; проводить отбор в учебно-тренировочные группы спортивной секции.

Учебно-тренировочные функции тренера подразумевают: знание принципов, средств, форм и методов обучения; знание специальной терминологии; умение диагностировать способности ученика, черты характера, интеллектуальный уровень, степень развития творческого мышления, отношение к выполнению тренировочной работы; умение обучать наиболее рациональной технике и тактике; формирование определенных физических, психических качеств.

Эффективность функций планирования определяет знание и прогнозирование конечной цели подготовки, целей и задач ее этапов и периодов, а также подбор наиболее подходящих для решения поставленных промежуточных задач, средств и методов [45].

Функции контроля за учебно-тренировочным процессом подразумевают знание и корректное применение средств и методов управления и контроля в физической культуре и спорте.

Судейская функция выражается в знании правил соревнований и выполнении при необходимости обязанностей судей на любом участке судейской работы.

Секундантская функция заключается в обязанности тренера знать своих учеников, их положительные и отрицательные качества, внешние признаки проявления эмоционального состояния, признаки различных предстартовых

психических состояний и способы управления ими; в умении создавать оптимальный настрой у спортсмена на выполнение упражнения.

Научно-исследовательская функция предполагает знание и применение средств и методов исследования; обработку и интерпретацию полученных данных с использованием последних достижений науки и техники.

3. Гностические функции направлены на реализацию учителем своих профессиональных обязанностей. Он должен обладать определенными педагогическими способностями, которые определяются его личностными качествами и совокупностью знаний, умений и навыков.

Таким образом, кластерное описание позволяет представлять педагогическое мастерство учителя как комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, совокупность педагогических способностей и функций педагогической деятельности.

II. «Ролевая структура» педагогического мастерства

Педагогическое мастерство складывается из специальных знаний, а также умений, навыков и привычек, в которых реализуется совершенное владение основными приемами того или иного вида деятельности. Какие бы частные задачи ни решал педагог, он всегда выполняет определенные функциональные роли, которые и определяют уровень его педагогического мастерства. Педагог – мастер своего дела, специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей, и особенно детской и педагогической психологии, выполняет функциональную роль фасилитатора. Педагогическое мастерство фасилитатора проявляется в организации и педагогическом сопровождении учебной и внеклассной деятельности.

Педагогическая фасилитация как процесс, по мнению О.Н. Шахматовой [180], – это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического

взаимодействия за счет их стиля общения и особенностей личности педагога и учащегося. Учитель-фасилитатор – педагог, который своим присутствием и воздействием облегчает проявление инициативы, самостоятельности обучаемых, содействует процессу их психического развития и обеспечивает положительное межличностное взаимодействие.

Фундамент (основу) педагогического мастерства охватывают следующие основные составляющие: личность педагога, знания и педагогический опыт. Учитель учится всю жизнь, он находится в постоянном развитии и всю трудовую жизнь является исследователем. Мастерство, как правило, связывают с большим опытом. Функциональная роль наставника реализуется в педагогическом мастерстве передачи знаний и формирования опыта деятельности.

Педагогическая техника занимает особое место в структуре мастерства учителя. Мастерство владения педагогической техникой обеспечивает функциональную роль методиста.

Педагогическая техника [58] – это совокупность навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом (умение выбрать правильный стиль и тон в общении, умение управлять вниманием, чувство такта, навыки управления и др.). Уровень педагогического мастерства методиста можно определить, ориентируясь на следующие критерии:

- стимулирование и мотивация личности ученика в процессе обучения;
- организация учебной деятельности учащегося;
- владение содержанием и дидактической организацией образования;
- организация и осуществление профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения;

- структурно-композиционное построение урока (занятия или другой формы).

Высший уровень педагогического мастерства проявляется в процессе реализации функциональной роли творца. Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, следовательно, самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Таким образом, описание ролевой структуры педагогического мастерства позволяет определить, что деятельность профессионала-мастера следует рассматривать как профессионально целесообразную, индивидуально-творческую и оптимальную. В этом случае педагогическое мастерство есть качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированной на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения.

III. Критериальная структура педагогического мастерства

Выбор критериев является важнейшим этапом исследования структуры и содержания педагогического мастерства учителя. Критерий выделяет сущностные характеристики изменения в развитии объекта или знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Е.Ю. Туник [164] аргументированно описывает критерии педагогического мастерства преподавателя физического воспитания, к которым относит:

I. Создание общих условий эффективности учебно-воспитательного процесса:

1. Обеспечение общих условий эффективности занятия: предварительные указания по плану занятия (цель, задачи, основные этапы, лаконичные, четкие), учебные пособия, эксперимент, ТСО, способствующие быстрому включению учащихся в работу и обеспечивающие рациональное начало занятия без пауз, задержек, поиска инвентаря.

2. Адаптация обучения учащихся: соответствие обучения возрасту, учет индивидуальных особенностей учащихся, дифференцированный подход к выбору заданий, организация групповой работы как формы взаимопомощи.

II. Компетентность преподавателя:

1. Владение учебным предметом и методами обучения: применение современных (оригинальных) приемов, методов обучения (новейших педагогических технологий).

2. Организация учебной деятельности, последовательность в достижении цели урока, закрепление, подведение итогов, интеграция.

III. Техника объяснения:

1. Рассказ и показ, опора на все виды памяти (слуховую, зрительную, механическую).

2. Дополнительное разъяснение материала нуждающимся учащимся.

IV. Учебное взаимодействие:

1. Контроль и коррекция деятельности учащихся: объективная оценка деятельности занимающегося, независимо от личного отношения преподавателя к данному ученику, отказ от прямых указаний и коррекции деятельности занимающихся, побуждение студентов к самооценке, самокоррекции, оценке и коррекции деятельности друг друга.

2. Использование предложенных учащимися инициатив, тактичная корректировка идей учащихся, их разработка и использование в учебно-воспитательном процессе.

V. Создание благоприятного климата на занятии, способствующего производительной продуктивной деятельности:

1. Стимулирование интереса учащихся: использование необычных, интересных аспектов урока, юмора, примеров из жизни, практической деятельности.

2. Оказание помощи в выработке положительной самооценки студента: отсутствие в речи педагога сарказма, насмешке, упреков; поощрение конкретной работы и конкретных учащихся, помощь педагога и поддержка тех учащихся, которые испытывают затруднения, неуверенность в своих знаниях и способностях.

VI. Поддержание должной дисциплины на занятии.

Другие критерии педагогического мастерства можно выделить в соответствии с организацией урока [122]. Так, в организацию урока Л.Т. Охитина включает: 1) самоорганизацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие; б) психологический контакт с классом; 2) организацию учителем познавательной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения; б) организацию внимания; в) тренировку памяти; г) формирование понятий; д) развитие мышления; е) воспитание воображения; ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной – организованность самих учащихся, т.е.: 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к учебе; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость. Автор справедливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

Следовательно, по Л.Т. Охитиной, педагогическое мастерство учителя связано с активизацией познавательной сферы учащихся и оценивается по следующим вопросам:

- как учитель добивается нужной изобретательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогает им отличать инвентарные признаки от вариантных;
- какие установки и в какой форме использует (убеждение, внушение);
- как добивается устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;
- какие формы работы использует для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

Таким образом, профессиональное мастерство, способности учителя, педагогический опыт, уровень образования, квалификация, общекультурный уровень, эрудиция, профессиональная устойчивость, включенность в работу, ценностные ориентации и т.д. являются компонентами педагогического мастерства. Каждый из названных факторов является структурным элементом относительно самостоятельной системы, формирующей свои устойчивые внутренние взаимосвязи и взаимодействия, которые мы включили в кластерные, ролевые или критериальную структуру педагогического мастерства.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие качества личности учителя необходимы для повышения педагогического мастерства?
2. Перечислите педагогические способности учителя. Почему развитие педагогических способностей оказывает существенное влияние на педагогическое мастерство учителя?
3. Какие педагогические функции учителя связаны с деятельностью учителя физической культуры?

4. Какие компоненты образуют ролевую структуру педагогического мастерства?

5. Какие критерии позволяют оценить уровень развития педагогического мастерства?

Задания для самостоятельной работы

1. Заполните таблицу, охарактеризуйте ролевую структуру педагогического мастерства на примере урока физической культуры

Критерии для анализа	Фасилитатор	Наставник	Методист	Творец
Деятельность учителя				
Деятельность учащихся				
Эффективность обучения				
Эффективность межличностного взаимодействия				
Преобладающие методы обучения и воспитания				

2. Используя материал учебного пособия И.А. Зимней «Педагогическая психология» [53], выделите, какие педагогические умения необходимы учителю физической культуры:

1. _____
2. _____
3. _____

Задания для самостоятельной работы по главе I.

1. Анализ представлений о педагогическом мастерстве К. Роджерса и И. Сеницы

1. Прочитайте отрывок из работы Карла Роджерса «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем» и произведения педагога советского периода И. Сеницы «О такте и мастерстве».
2. Какие требования к учителю предъявляют К. Роджерс и И. Сеница?
3. Что общего имеют и чем различаются компоненты педагогического мастерства у этих авторов?
4. Каким должен быть учитель в представлении К. Роджерса и И. Сеницы?

К. Роджерс «Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем»:

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог бы лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

3. Сумею ли обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли я позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они не вели.

4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, – сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний – с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства?

И. Синица «О такте и мастерстве».

1. Берегите высокое, благородное звание учителя. Помните, что личность учащихся воспитывается личностью их учителя. Пусть ваше служение Родине, ваше отношение к труду, ваше гражданское лицо и ваше поведение среди людей будут достойны для подражания!

2. Уважайте человека в ваших учениках. Берегите и развивайте их человеческое достоинство. С развитием человеческого достоинства у учащихся развиваются и другие лучшие гражданские качества. Берегите и собственное достоинство. Учитель, который не бережет собственного достоинства, не сумеет воспитать его у учеников.

3. Будьте ближе к своим воспитанникам. Они ваши друзья. Они не забывают, что вы их учителя, что вы имеете больше прав, чем они, но не любят, когда вы часто демонстрируете им свои права.

4. Меняйте свою тактику во взаимоотношениях с учениками в зависимости от их возраста и духовного развития. Пусть она будет все более гибкой, динамичной и все менее демонстративной. Будьте такими же изобретательными и требовательными в выборе методов воспитания, как и в методах обучения. Избегайте излишней прямолинейности, штампованных нотаций и поучений. Отдавайте предпочтение недемонстративным подсказкам, ненавязчивым советам. Наиболее действенно то убеждение, которое было воспринято как свое собственное.

5. Пользуйтесь всем диапазоном педагогической стимуляции, но при общей умеренности будьте более щедрыми на похвалы и более скупыми на наказания. Научитесь пользоваться всеми своими выразительными средствами, взглядом, мимикой, жестами, но избегайте всяческих резкостей, которые находятся на грани допустимых проявлений человеческих эмоций.

6. Научитесь владеть своим голосом, интонировать свою речь, но избегайте крика. Крик унижает вас как педагога, уменьшает ваши возможности сближения с учениками. Крик свидетельствует только о вашем бессилии.

7. Избегайте решений, в целесообразности которых вы не уверены. Не принимайте решений в состоянии раздраженности, прибегайте к методу отсрочки, который даст вам возможность разумно употребить свое право, а ученикам – разумно подчиниться ему.

8. Посещайте уроки опытных учителей, наблюдайте, как они контактируют с учениками, какие делают замечания, как слушают учащихся, как сидят, как ходят по классу. Все может вам пригодиться. Умение контактировать с учащимися приобретается, как и все другие умения.

9. Будьте внимательны к желанию каждого отдельного ученика утвердиться в коллективе сверстников. Успех окрыляет человека, неуспех – угнетает. Ищите повод похвалить ученика, каким бы педагогически запущенным он ни был. Если нужно, создайте такой повод. Каждый ученик должен верить в свои силы и возможности. Ищите сближения с целым классом

и с отдельными учениками. Найдите время и повод побыть с учеником наедине, постарайтесь встретиться с ним как будто случайно: на улице, в парке, на стадионе. Если вы будете тактичны, ненавязчивы, вы сблизитесь с этим учеником и в определенной мере со всем классом.

10. Несите родителям радость в дом. Не злоупотребляйте жалобами родителям на их детей. Дисциплина, установленная другими, а не вами, малоэффективна. Ваши взаимоотношения с учащимися – прежде всего ваше дело и ваша обязанность.

11. Покажите ученикам при удобном случае все лучшее, что есть у вас (свои дополнительные способности, умения, навыки), но не привлекайте к себе особого внимания. Помните о своих коллегах. Скромность педагога высоко ценится как в учительском, так и в ученическом коллективе.

12. Берегите доверие своих учеников. Доверие к вам – это сердцевина ваших отношений с учениками, окно в их душу. Потеряв доверие одного ученика, вы можете потерять доверие всего класса.

13. Воспитывайте у учащихся высокие чувства гражданина, уважение к людям труда, любовь к своей Родине, готовность отдать для ее блага свои силы, свою жизнь.

2. Анализ социальных ролей

1. Рассмотрите схему «Ролевой репертуар учителя», представленный в учебном пособии И.А. Зимней «Педагогическая психология» [53] (См. рис. 11).

2. Определите, какие роли учителя соответствуют низкому, среднему и высокому уровню педагогического мастерства?

3. Какие социальные роли могут быть признаком профессиональной деформации?

4. Какая социальная роль наиболее привлекательна для Вас как для будущего учителя физической культуры?

Рольевой репертуар учителя (по В. Леви)



Рис. 11. Рольевой репертуар учителя

3. Эссе «Психолого-педагогический портрет современного учителя физической культуры»

Эссе – это самостоятельная письменная работа **на тему, предложенную преподавателем (тема может быть предложена и студентом, но обязательно должна быть согласована с преподавателем).**

Цель эссе: научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами, аргументировать выводы; овладеть научным стилем речи. Требования к содержанию эссе: четкое изложение сути поставленной проблемы, включение самостоятельно проведенного анализа этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводов, обобщающих авторскую позицию по поставленной проблеме.

Структура эссе.

1. **Титульный лист**
2. **Введение** – суть и обоснование выбора данной темы, состоит из ряда компонентов, связанных логически и стилистически; На этом этапе очень важно правильно **сформулировать вопрос, на который нужно найти ответ.**
3. **Основная часть** – теоретические основы выбранной проблемы и изложение основного вопроса. В процессе построения эссе необходимо помнить, что один абзац должен содержать только одно утверждение и соответствующее доказательство, подкрепленное графическим и иллюстративным материалом.
4. **Заключение** – обобщения и аргументированные выводы по теме с указанием области ее применения и т.д.

4. Рецензия на одну из статей (по выбору) по проблеме повышения педагогического мастерства учителя физической культуры

Рецензия – это критическое сочинение, письменный разбор, содержащий краткий анализ и оценку литературного произведения компетентным человеком (рецензентом).

Виды рецензий:

1) развернутая аннотация – в ней раскрывается содержание произведения, особенности композиции;

2) небольшая критическая или публицистическая статья (часто полемического характера) – в ней рассматриваемое произведение является поводом для обсуждения актуальных общественных или литературных проблем;

3) эссе – в большей степени лирическое размышление автора рецензии, навеянное чтением произведения, чем его истолкование;

4) авторецензия – изложение взгляда автора на свое произведение;

5) обзор (обозрение) – рецензия, включающая несколько художественных произведений, объединенных по тематическому, сюжетному, хронологическому или другому признаку.

План написания рецензии

1. Библиографическое описание статьи (автор, название, год выпуска).
2. Актуальность темы статьи.
3. Краткое содержание рецензируемой работы, ее основные положения.
4. Общая оценка работы рецензентом.
5. Недостатки, недочеты работы.
6. Выводы рецензента.

Практикум

Диагностика уровня сформированности качеств педагога

(Левитан К.М.)

Инструкция: оцените по пятибалльной шкале (поставьте + в соответствующей графе) уровень сформированности качеств личности педагога у себя или попросите сделать это своего коллегу. Цифра «5» означает высшее проявление качества, а цифра «1» свидетельствует о его полном отсутствии.

	1	2	3	4	5
Чуткость					
Справедливость					
Требовательность к другим					
Уравновешенность					
Ответственность					
Терпеливость					
Доброжелательность					
Инициативность					
Творчество					
Самоконтроль					
Общительность					
Требовательность к себе					
Чувство собственного достоинства					
Трудолюбие					
Эмоциональность					
Целеустремленность					
Чувство такта					
Чувство юмора					
Оптимизм					
Искренность					

Интерпретация результатов.

Уровень сформированности профессионально значимых качеств определяется суммой баллов, набранной при оценке (или самооценке). За высокий уровень принимается сумма в пределах от 81 до 100 баллов, средний – 60, выше среднего – от 61 до 80, ниже среднего – от 59 до 40, низкий – от 39 до 20 баллов. Содержательная интерпретация уровня производится на основе приведенных личностных качеств.

Диагностика понимания профессиональной роли педагога

(Левитан К.М.).

Инструкция: каковы, по вашему мнению, главные знания и умения педагога (оцените по десятибалльной шкале: 5 – первоочередной важности; 4 – важное; 3 – достаточно важное; 2 – не играет решающей роли; 1 – не играет роли; 0 – нейтрально; – 1 – скорее отрицательная роль; – 2 – видимо играет отрицательную роль; – 3 – явно отрицательная роль; – 4 – приносит вред в педагогическом процессе; – 5 – приносит сильный вред).

	5	4	3	2	1	0	-1	-2	-3	-4	-5
1. В любой ситуации помнить, что школьник – это личность, беречь его достоинство											
2. Умение грамотно и правильно говорить, обладать богатым словарным запасом, быть эрудитом											
3. Умение доверительно и открыто общаться, вести диалог											
4. Умение превращать учащихся в соавторов учебного процесса											
5. Умение ставить на место нарушающих дисциплину, беречь достоинство учителя											
6. Умение слушать ребенка, интересоваться его мнением											
7. Знание потребностей и интересов учащихся											
8. Оберегать симпатичных учителю учащихся от мешающих им учиться, невоспитанных, дурно влияющих на них учеников											
9. Умение обеспечить активную роль учащихся на уроке											
10. Умение адаптировать любой материал к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся											
11. Умение держать дистанцию, не выходить за рамки роли учителя, не становиться на один уровень с учениками											
12. Умение добиться того, чтобы все ученики следовали за ходом мысли учителя, слушали его внимательно											
13. Не выделять любимчиков, равно принимать всех учащихся											

14. Умение достигать дисциплины на уроке, добиваться того, чтобы все учащиеся усвоили материал																				
15. Умение при любых обстоятельствах следовать плану урока																				
16. Умение выделять в ученике главное – его учебные возможности и работоспособность, отвлекаясь от второстепенных черт личности																				
17. Умение оставить все свои чувства в стороне, руководствуясь в общении с учеником только целесообразностью																				
18. Умение вчувствоваться во внутренний мир учащегося, сопереживать ему																				

Ключ к оценке ответов.

Вопросы разбиты на пары: 1–5; 13–8; 3–11; 9–14; 4–15; 6–12; 7–16; 10–2; 18–17, где первый номер – свидетельство об интересе к личности учащегося, об ориентации на его творческое развитие и сотворчество с ним, о желании вжиться в его внутренний мир независимо от того, нравится или не нравится он учителю, о стремлении адаптировать учебный материал к ученику. Второй номер в паре говорит о том, что учитель мало интересуется личностью учащегося, ориентируется в основном на свои действия, независимо от их влияния на детей, не стремится к сотрудничеству, склонен к авторитарному поведению, делит детей на любимых и не любимых.

Должно быть: положительная сумма баллов вопросов 1,3,4,6,7,9,10,13,18 и отрицательная сумма баллов вопросов 2,5,8,11,12,14,15,16,17. Если это не так, стоит задуматься над пониманием профессиональной роли педагога. В любом случае необходимо проанализировать свои ответы по парам: на какую чашу весов склоняются установки? Что за этим стоит?

ГЛАВА II. АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1. Основные положения педагогической акмеологии

Педагогическая акмеология как наука о путях достижения профессионализма в труде ориентирована на осознание восхождения личности к высокому уровню компетентности и профессионального мастерства и открывает перспективы создания акмеологической модели профессиональной подготовки педагогов. Как отмечает Н.В. Кузьмина [74], педагогическая акмеология – прикладная наука, имеющая своим предметом стороны и уровни профессионализма педагога, условия и закономерности достижения вершин профессиональной зрелости и личности педагога.

Содержание педагогической акмеологии, подчеркивает А.А. Деркач [40], определяется спецификой профессионализма педагога, своеобразием сочетания объекта, условий, способов и технологий, результатов в труде педагога, поэтому акмеологическая направленность педагогической деятельности способствует достижению педагогом вершин профессионализма, состоящего в гуманистической ориентации на развитие личности



Анатолий Алексеевич
Деркач

обучающихся средствами отдельных учебных предметов, в выборе педагогом способов и средств своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций, целей учащихся. Она уделяет большое внимание тому, как человек в процессе усвоения социальных и профессиональных нормативных требований определяет для себя оптимальную индивидуальную стратегию (акмеограмму) достижения вершин профессионализма и зрелости с учетом неповторимого сочетания своих потребностей, возможностей и способностей.

В отличие от педагогики акмеология изучает соотношение общего личностного развития человека с профессиональным, взаимосвязь этапов его социализации и профессионализации. А.А. Деркач [5] отмечает, что акме

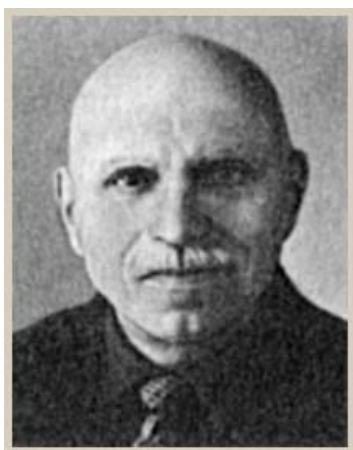
следует определять не по отдельным, даже очень высоким достижениям, а по соотношению достигнутого человеком и максимума, и его еще не полностью реализованных при этом возможностей, его неисчерпаемого потенциала.

Развитие акмеологии обусловлено необходимостью изучения

Акмеология – наука о достижении вершин (гр. акме – высшая степень чего-л., вершина, цветущая сила + logos – слово, речь, уче-ние).

целостного образа человека, включая исследование процесса формирования, становления и закономерностей развития человека на этапе его взрослости, учитывая особенности его личной истории на

предшествующих возрастных стадиях. Это исследование дает возможность проанализировать предпосылки, которые благоприятствуют формированию его как профессионала высокого класса с учетом всех сторон зрелости человека.



Николай
Александрович
Рыбников

Акмеологию как понятие, обозначающее психологию зрелости или взрослости, ввел Н.А. Рыбников (1928 г.).

Под акме [3] в профессиональной деятельности подразумевается устойчиво успешный по получаемым результатам высокий уровень решения задач, составляющих содержание деятельности специалиста в той или иной области. Возникнув

как новая парадигма на стыке наук общественных, технических, гуманитарных и естественных, акмеология решает задачи выявления оптимальных факторов и условий, которые позволяют взрослому человеку состояться как индивиду, личности и субъекту деятельности, т.е. достичь своего акме (прежде всего в профессиональной деятельности).

Развитие акмеологических идей связано с именем Б.Г. Ананьева [6], который является основоположником психолого-акмеологической теории фундаментального образования.



Борис
Герасимович
Ананьев

Определение творческой готовности к предстоящей деятельности как способности к ее осуществлению сформулировано Б.Г. Ананьевым в книге «Очерки психологии». Ученый отмечал, что способность к конкретной деятельности формируется в ходе этой деятельности.

В образовании способностей и таланта играют известную роль естественные особенности личности. Есть определенные природные различия, природные особенности человека, прежде всего, мозговой работы, которые являются известными анатомо-физиологическими предпосылками, задатками к развитию человеческих способностей, т.е. готовности к определенной успешной деятельности в той или иной отрасли. При изучении совокупности всех процессов становления индивидуальности Б.Г. Ананьева особенно интересовали феноменология, закономерности и механизмы, результатом проявления и действия которых выступает достижение человеком в его целостном развитии и такого звена в нем, как психика уровня оптимума, или акме. Сведенные в строгую систему факты, полученные при решении этой проблемы, привели к созданию в научной школе Б.Г. Ананьева новой ветви в человекознании – акмеологии, представляющей собой новаторский вклад в понимание условий, которые необходимы, чтобы человек, развиваясь как индивидуальность в своих ипостасях индивида, личности и субъекта, через микроакме выходил бы на уровни своих больших акме на ступени взрослости. Б.Г. Ананьев [6], А.А. Бодалев [22], А.А. Деркач [40], Н.В. Кузьмина [73] назвали акмеологией науку, комплексно изучающую развитие взрослого человека.

Акмеология – комплексная наука, в контексте акмеологического подхода наработаны и обобщены значительные массивы данных, освещающих феноменологию, закономерности и механизмы движения к вершинам не индивидуального и не личностного развития, а по существу – профессионального в различных сферах профессиональной деятельности, то эти результаты, без сомнения, представляют интерес для педагогики [5]. Определенную ценность для педагогики представляют и работы акмеологов, нацеленные на теоретическое обоснование и на создание, а также на практическое применение методов, которые обеспечивают более или менее значительные – по параметрам глубины, широты, длительности эффекта и др. – подвижки человека с более низкого уровня выполнения им профессиональных обязанностей на другой – более высокий, вплоть до превращения в творца, новатора, мастера. Решение этих и многих других проблем привели, как уже было отмечено выше, к возникновению педагогической акмеологии как нового конкретного направления в развитии акмеологии.

Педагогическая акмеология – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.

Акмеологическая направленность [3] – это качественная характеристика общей направленности личности, ориентирующая ее на прогрессивное профессиональное развитие и саморазвитие, на максимальную творческую самореализацию как в профессиональной сфере, так и в жизнедеятельности в целом. Ее структура включает следующие компоненты: профессионально-ценностные ориентации (социально обусловленные и личные ценности педагогической деятельности); профессиональное целеполагание (осознание социально-педагогических целей и др.); профессиональная мотивация (интерес к процессу и содержанию педагогической деятельности и др.); стремление к профессиональному успеху (мотивация достижения, стремление к саморазвитию, готовность к творческой профессиональной деятельности и др.).

Результатом акмеологической направленности личности становятся зрелость, профессионализм, профессиональное развитие, профессиональное становление, профессиональная карьера.

Зрелость как категория акмеологии

Б.Г. Ананьев [6] сделал вывод о том, что наступление зрелости человека как индивида (физической зрелости), личности (гражданской зрелости), субъекта познания (умственной зрелости) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях.

Ученый ввел понятие глобальной зрелости, которая у животных совпадает с физической зрелостью всего организма, его жизнедеятельности и механизмов поведения. Это понятие, с нашей точки зрения, приложимо и к развитию человека, к его рубежным этапам процесса взросления и к достижению расцвета жизнедеятельности. В такой интерпретации зрелость (глобальная) предстает как интегральная характеристика развития всех жизненных сил человека на определенном этапе его взросления или взрослости, как гармоничное сочетание природных, личностных и субъектных показателей целостного развития человека. С этих позиций принято рассматривать педагогическую акмеологию как науку о закономерностях высших достижений в целостном развитии человека на каждом его возрастном этапе в процессе непрерывного образования, включая школьное, вузовское, последипломное и образование взрослых. Не случайно возникла такая самостоятельная научная область знаний, как акмеология школьного образования, где интегрируются знания по философии образования, психологии, педагогике, валеологии и социологии вокруг проблемы целостного развития растущего человека.

Характеристики зрелой личности (или личностной зрелости) представлены в диспозиционной теории личности американского психолога Г. Олпорта [107], с точки зрения которого зрелый человек имеет широкие границы «Я» и может посмотреть на себя «со стороны»; он способен к теплым,

сердечным социальным отношениям, проявляет сочувствие и терпимость; демонстрирует эмоциональную саморегуляцию и самовосприятие, не озлобляется внутренне и не ожесточается; реалистически воспринимает мир, опыт и свои притязания, не передергивает факты и стремится к достижению лично значимых и реалистичных целей; способен к самопознанию, обладает чувством юмора, имеет четкое представление о своих собственных сильных сторонах и слабостях; владеет цельной жизненной философией, системой ценностей, которые придают значимость и смысл практически всему, что делает человек [123].

Исходя из понимания личности как одной из сущностных характеристик человека, его социального развития, необходимо признать, что личностная зрелость (зрелая личность) не раскрывает всех аспектов целостного развития человека. В процессе онтогенеза и социогенеза формируются различные вариации уровней развития разных видов зрелости растущего человека, неразрывно связанные с его образовательной деятельностью [110]. На рубежных этапах возрастного развития, так или иначе соотносимых со ступенями обучения в системе непрерывного образования, растущий человек достигает своей вершины, своей зрелости, которая воплощается в готовности к переходу на новую, более высокую степень образования и развития. В процессе созревания человека, способного решать новую, более сложную задачу в жизни, учебе или труде, учитываются качественные изменения в физическом или психическом развитии, в здоровье, обученности и воспитанности, мотивации деятельности, в личностной сфере и творческой самореализации индивидуальности человека.

Процесс взросления и созревания растущего человека характеризуется развитием гетерогенных по своей природе процессов и взаимодействием всех «ипостасей» человека как биопсихосоциального существа. Этот сложный процесс целостного развития неразрывно связан с его образовательной деятельностью, с удовлетворением базовых человеческих потребностей в знаниях, необходимых для жизни и ее познания [127].

Актуален поиск интегральных критериев целостного развития растущего человека, важно осознать его микроакме на различных возрастных стадиях и ступенях образования. Такие интегральные структурно-функциональные образования создаются на пересечении гетерогенных процессов развития растущего человека, его онтогенеза и социогенеза, созревания и образования, саморазвития и воспитания. В акмеологической концепции школьного образования в качестве такого интегрального критерия целостного развития растущего человека рассматривается феномен зрелости.

Зрелость – это субъективно-объективная категория, отражающая личный жизненный опыт и природные ресурсы растущего человека, объективные закономерности его взросления, а также результаты образования в соответствии с государственными стандартами. Зрелость – это и социально-педагогический результат, возникающий в процессе взаимодействия социальной и педагогической среды, развития и взросления растущего человека. Зрелость – это и вершина (микроакме), которая образуется на пересечении двух гетерогенных процессов: возрастного психофизиологического созревания, когда доминируют онтогенетические закономерности, и образовательно-воспитательного, когда приоритет отдается закономерностям социокультурного развития. Таким образом, зрелость – это интегральное качество и показатель развития растущего человека в образовательной среде (социальной и педагогической) [63].

Каждый вид зрелости становится предпосылкой достижений на новом возрастном и образовательном этапе растущего человека, его поуровневого, ступенчатого микроакме. Диагностика качества образования обуславливает необходимость разработки его критериев, показателей и стандартизированных методик анализа и оценки образовательного процесса и достигаемых результатов, которые определяются потребностью в самореализации.

Профессиональное становление как категория акмеологии

Одним из первых к рассмотрению вопроса о выделении стадий профессионального становления личности обратился Т.В. Кудрявцев. Он выделил три этапа, на первом из которых возникают и формируются профессиональные намерения, на втором – идет процесс профессионального обучения, а на третьем – происходит вхождение в профессию [83]. А.М. Кириченко [122], описывая процесс профессионального становления студента, выделяет стадии профессионального становления на этапе профессионального обучения: переходная (I–III семестры), накопительная (IV–V семестры) и определяющая (VII–X семестры).

Е.А. Климов [59] обосновал профессионально ориентированную периодизацию процесса профессионального становления, состоящую из 6 этапов. А.К. Маркова [94] предлагает периодизацию процесса профессионального развития, используя в качестве критериев уровни профессионализма личности, и выделяет 5 уровней и 9 этапов.



Аэлита Капитоновна
Маркова

В теории уровней профессионального становления человека, разработанной А.К. Марковой по многомерным критериям, включающим овладение человеком нормами и правилами профессии, наличие у него соответствующих знаний, умений, навыков, постановку им специфических целей и т.д., выделены 5 уровней: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм и послепрофессионализм [92].

На уровне допрофессионализма субъект – новичок в профессии – не обладает необходимыми знаниями, умениями, качествами профессионала. На уровне профессионализма человек последовательно, длительно, индивидуально, вариативно овладевает качествами профессионала, превращая работу в самостоятельный свободный труд. На уровне суперпрофессионализма человек обогащает профессию своим личным вкладом, достигает акме, самопроектирует себя как личность, а уровень его

профессионализма существенно влияет на общественный прогресс. На уровне непрофессионализма или псевдопрофессионализма субъект обладает знаниями и умениями на фоне неких деформаций в своем профессиональном становлении. Он либо осуществляет внешне активную, но не соответствующую профессиональным нормам деятельность, либо «заикликает» всю свою жизнь на работе, искажая профессиональное и личностное развитие, либо обнаруживает специфические нравственные ориентиры, реализация которых ущемляет интересы других людей.

Большое внимание в работах А.К. Марковой уделяется проблеме удовлетворенности трудом в контексте профессионального становления личности.

Удовлетворенность трудом А.К. Маркова понимает как осознание соответствия своего уровня притязаний и достигаемых результатов требованиям профессии. С понятием удовлетворенности тесно связано понятие успешности профессиональной деятельности [92]. Как отмечает Е.П. Прокопьева, типологическая теория Дж. Холланда, в которой успешность и удовлетворенность личности в профессии связана с соответствием типа личности модели окружения, в настоящее время уже не актуальна [83]. Противоречивое отношение между личностными особенностями, результатами деятельности и требованиями профессии приобретает позитивное значение, являясь источником развития, как профессиональной деятельности, так и самого субъекта. Развиваясь, человек сознательно ввергает себя в кризисы самоактуализации, которые могут разрешиться тремя способами: регрессом, для которого характерна индивидуальная форма становления личности, стремление к установлению и поддержанию соответствия между своими качествами и требованиями профессии; стагнацией, характеризующейся стереотипным решением профессиональных задач; профессиональным развитием, для которого характерно осознание необходимости самоизменения, личностная форма становления,

закрывающаяся в активном стремлении к новым смыслам, проектированию деятельности.

Итак, интегрируя данные различных исследователей, получается следующая периодизация профессионального становления личности: оптация – профессиональная подготовка – профессиональная адаптация – первичная профессионализация – вторичная профессионализация или профессиональное мастерство.

Профессиональная карьера как категория акмеологии

Профессиональная карьера понимается как выстраивание стратегий индивидуального движения в процессе профессиональной деятельности; как личностно-уникальная система отношений и формируемое этой системой поведение, основанное на опыте, приобретаемом в результате выполнения самых различных видов работ, которые человек выполняет в течение всей своей жизни. Профессиональная карьера понимается и как индивидуальный путь человека в определенных видах профессиональной деятельности, потенциально связанный с прохождением последовательности должностей, с образом жизни педагога, реализующий призвание человека, предполагающий обогащение опытом и развитие субъекта и ведущий к достижениям и социальному признанию [104].

При описании модели будущей профессиональной карьеры выделяют основные характеристики: пространственную, временную, уровневую, последовательность, длительность, и дополнительные: – разнообразие, точность, адекватность, гибкость, ближайшую зону развития, целостность, включенность в профессиональную деятельность [168].

Выбор профессиональной карьеры имеет следующие характеристики: адекватность, ситуативность, уверенность, самостоятельность, несамостоятельность (с ориентацией на благоприятное стечение обстоятельств или помощь других людей), модальность (вербализованность, имажинитивность, эмоциональность и действенность). Характеристиками карьерных стратегий, включающих в себя два компонента – мотивационно-

целевой и операциональный, выступают содержания конкретных карьерных мотивов и целей субъекта и взаимосвязь этих содержаний (в первом компоненте) и активность, самоиницированность и предметная направленность действий (в операциональном).

В качестве характеристик идеалов профессиональной карьеры рассматривались содержание как преобладание определенного предметного содержания карьеры в представлении об идеальной карьере; полнота – выраженность всех компонентов структуры в содержании идеала; соответствие реальной карьеры идеалу; непротиворечивость – согласованность содержания идеальной карьеры и целей, которые субъект хочет достичь в карьере, и персонификация – олицетворение идеальной карьеры ее персоной [99].

Карьера комбинирует в себе такие направления деятельности, как совершенствование уровня профессионального, личностного, общего культурного развития, мероприятия по самопрезентации, саморекламе, формированию, укреплению и поддержанию необходимых связей, способствующих тому, чтобы реальный внутренний рост был замечен, по праву оценен в карьерной среде и отражен в форме внешнего роста (повышения в должности, оплаты труда). Полноценное развитие карьеры невозможно без содействия карьерной среды, направленного на обеспечение необходимых условий для роста и реализации потенциала каждой личности.

Виды карьеры дифференцируют с разных точек зрения. По организационной структуре карьеру различают по следующим видам: внутриорганизационная, мезоорганизационная, специализированная, неспециализированная. С точки зрения индивидуальной профессионализации можно выделить профессиональную и должностную (внутриорганизационную) карьеру. По направлениям движения работника в структуре организации существуют следующие типы карьеры: вертикальная, горизонтальная, ступенчатая, центростремительная (скрытая). По степени устойчивости и непрерывности оправдано деление карьеры на устойчивую и

неустойчивую; прерывистую и непрерывную. По возможности осуществления на потенциальную и реальную. По времени осуществления на нормальную, скоростную, «десантную» и типичную. По направленности происходящих изменений различают прогрессивный и регрессивный типы карьерного процесса [5].

Профессионализм педагога как категория акмеологии

Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – понятие профессионализма педагога. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение несколькими видами профессиональной деятельности и наличие сочетания профессионально важных психологических качеств, которые обеспечивают эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию обучающихся [3].



Виталий
Александрович
Сластенин

В.А. Сластенин отмечает, что профессионализм учителя – это «качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач» [146]. Под профессионализмом В.А. Сластенин также подразумевает сложное системное образование, состоящее из двух взаимосвязанных подсистем, – профессионализма личности и профессионализма деятельности. Профессионализм как система обладает такими качествами, как интегративность и динамичность. Система интегративна, так как мастерство и наличие профессионально важных личностных качеств являются составляющими категориями понятия «профессионализм» и не могут существовать друг без друга. По мнению А.К. Марковой [94], структура личности профессионала включает:

- мотивацию личности (ценностные ориентации, мотивы, цели, смыслы, идеалы);
- свойства личности (педагогические способности, характер, психические состояния личности, уровень развития отдельных психических функций: воли, интеллекта, речи и др.);
- интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, креативность, индивидуальный стиль), определяющие неповторимость и уникальность личности учителя [125].

А.А. Петренко, изучая вопросы профессионализма учителя [83], выделяет следующие компоненты:

- образовательный компонент (интеллектуальные знания и умения педагога);
- ценностный компонент (целевые, духовно-нравственные ориентиры); методический и технологический компоненты (средства и способы управления развитием образования);
- рефлексивный компонент (самоанализ и самооценка профессиональной деятельности);
- информационно-коммуникативный компонент (владение алгоритмом работы с информацией, знания и навыки использования современной техники и информационных технологий).

По мнению А.К. Марковой [92], профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев:

- 1) *объективные критерии*, отражающие эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитывающей, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной деятельности);
- 2) *субъективные критерии*, связанные с устойчивой педагогической направленностью (желание оставаться в профессии), пониманием ценностных

ориентаций профессии педагога, позитивным отношением к себе как профессионалу, удовлетворенностью трудом;

3) *процессуальные критерии*, направленные на использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;

4) *результативные критерии* как достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности обучающихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе).

В акмеологическом понимании педагогический профессионализм рассматривается как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность. Исследования в контексте педагогической акмеологии направлены на определение уровней и этапов профессионализма деятельности и зрелости личности педагога.

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

1) уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение педагогом норм, необходимых приемов, технологий;

2) уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к обучаемым, методами передачи знаний; осуществления личностно ориентированного обучения и др.;

3) уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности;

4) уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств,

методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые методы обучения и воспитания.

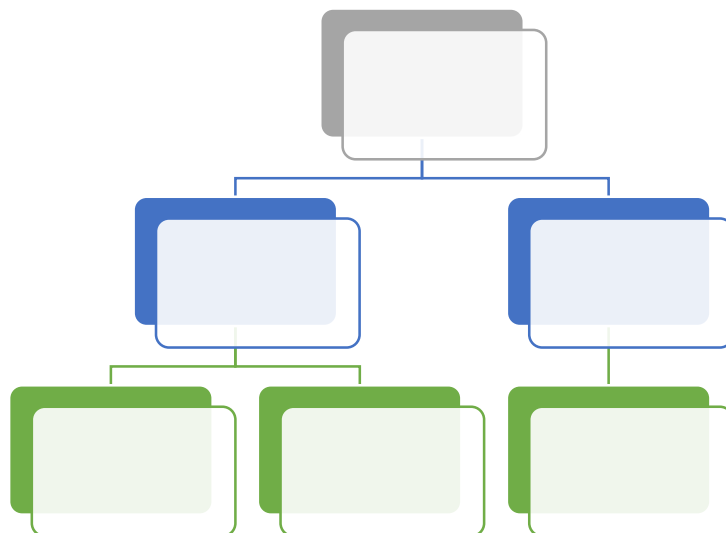
Таким образом, педагогическая акмеология – новое направление в педагогике, которое рассматривает не любые процессы развития в ходе обучения и воспитания, а те, которые означают продвижение к вершинам зрелости, имеют восходящий, опережающий характер. Таким образом, процесс повышения педагогического мастерства представляет собой противоречивое движение человека к раскрытию своего потенциала в профессиональной педагогической деятельности. Содержание акмеологического развития учителя следует рассматривать в нескольких планах. Во внешнем плане педагогическое мастерство выступает как стремление осуществлять свои личные цели и интересы в непосредственном соприкосновении с миром; во внутреннем плане педагогическое мастерство выступает как процесс опредмечивания сущностных сил учителя, трансляция его индивидуальности через результаты труда, а также через изменения в себе самом и в других людях.

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите цели и задачи педагогической акмеологии как прикладной отрасли педагогики.
2. Какие компоненты составляют акмеологическую направленность личности?
3. Какие характеристики зрелой личности следует учитывать в процессе повышения педагогического мастерства?
4. Определите, какой стадии профессионального становления личности соответствует обучение в педагогическом вузе?
5. Почему понятие «профессионализм» является основой педагогической акмеологии?

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте схему «Виды зрелости», структура схемы и количество компонентов могут быть изменены



2. Заполните таблицу «Профессиональное становление учителя физической культуры»

Стадии профессионального становления	Особенности деятельности учителя	Особенности педагогического мастерства	Комментарий, примеры
Допрофессиональная			
Профессиональная			
Суперпрофессиональная			
Непрофессиональная			
Послепрофессиональная			

2.2. Профессиональное самосовершенствование личности в контексте педагогической акмеологии

Самосовершенствование учителя является процессом социально и личностно обусловленным, имеющим свою логику развития. В работах М.Р. Битяновой [20], М.Я. Виленского [28], С.Б. Елканова [44], Г.М. Коджаспирова [57], А.В. Мудрика [44], В.А. Сластенина [146] и др. рассматриваются теоретические и прикладные аспекты профессионального самовоспитания, самообразования, саморазвития, самосовершенствования учителя. Для педагога самосовершенствование – это не простое подражание, приспособление, адаптация действий к внешним требованиям, а активное развитие качеств личности в профессиональной деятельности, психологическим механизмом которого является постоянное преодоление внутренних противоречий между наличным уровнем педагогического мастерства и потенциально возможным. В качестве источников профессионально-педагогического самосовершенствования, по мнению Н.В. Кузьминой [73], А.И. Щербакова [186], Ф.Н. Гоноболина [34], выступают нормативно-законодательные документы в сфере образования, составляемые профессиограммы, произведения классиков педагогической мысли, методологическая и психолого-педагогическая литература. Только при осознанном принятии и позитивном отношении к предъявляемым внешним требованиям учитель будет ощущать потребность в самосовершенствовании. Потребность самосовершенствования находит свой предмет в образе «идеального учителя» и становится мотивом в работе над собой.

Профессиограмма – система признаков, описывающих ту или иную профессию, а также включающая в себя перечень норм и требований, предъявляемых этой профессией или специальностью к работнику.

А.Б. Орлов [108] указывает, что процесс воспитания подразумевает то, что воспитатель должен самосовершенствоваться. Этот процесс состоит в

развертывании своей индивидуальности по пути ненасилия, который способствует достижению целей путем соответствующих усилий на грани желанного, эмоционально принимаемого. Процесс самосовершенствования педагога рассматривается К.М. Левитаном [129] как преломление влияния социальной среды через внутренние условия развития личности педагога. Поэтому процесс самосовершенствования педагога, с одной стороны, творческий, индивидуализированный процесс, с другой – исполнительский, стандартный. Отношение педагога к себе как субъекту, «как к источнику изменений профессиональной деятельности», позволяет ему не ограничивать рамками повышения квалификации, а ориентироваться на потенциальные возможности. Поэтому самосовершенствование педагога связано с наличием противоречия между поставленной целью и привычным, усвоенным способом деятельности, со способностью увидеть профессиональные проблемы в новой системе отношений и связей.

Традиционно в психолого-педагогической литературе профессиональное самосовершенствование педагогов рассматривается в двух взаимосвязанных формах – самовоспитание и самообразование. М.Р. Битянова [20] подчеркивает, что именно целостность личности педагога обуславливает единство самовоспитания и самообразования, которым отводится доминирующая роль в процессе профессиональной подготовки и развития личности педагога. С.Б. Елканов [44] рассматривает самовоспитание как сознательную и целенаправленную деятельность по совершенствованию личности, а именно ее качеств. Но не каждая активная, в том числе и инициативная, самостоятельная деятельность есть деятельность по самовоспитанию. Самовоспитание, по С.Б. Елканову, есть деятельность по преобразованию как окружающей действительности, так и самого себя, исключаящее приспособление поступков педагога к внешним требованиям. Автор разводит понятия «самовоспитание» и «самообразование», резонно полагая, что процесс самообразования, с одной стороны, может выступать как важное условие и средство самовоспитания, а с другой, может и не выступать

в этом качестве, если оно – самоцель (знать, уметь), безотносительно к тому, ради чего.

А.А. Гусейнов [39] в результате осмысления содержания понятий «самовоспитание» и «самосовершенствование» приходит к выводу, что самосовершенствование является более высокой ступенью развития человека, чем самовоспитание. Суть различий, по мнению ученого, заключается, во-первых, в том, что самовоспитание, как и воспитание, кристаллизует собственное «Я» человека, в результате чего он становится личностью, трудолюбивым работником, дисциплинированным гражданином, послушным сыном и т.п. Самосовершенствование же выводит, трансцендирует индивида за собственные границы, ставит в критическую позицию по отношению к самому себе: не удовлетворяясь тем, каков он есть, такой человек начинает вырабатывать из себя то, каким он должен быть. Во-вторых, совершенствование существует только и исключительно как самосовершенствование, когда субъект является в то же самое время и объектом, который меняется по суверенному замыслу, по собственному намерению, тогда как самовоспитание является лишь моментом воспитания, то есть его продолжением. Самосовершенствование есть духовно-нравственная деятельность, оно поднимает человека до всечеловеческих высот. Самовоспитание свидетельствует о принадлежности человека определенному обществу, самосовершенствование – о его включенности в историю. Таким образом, различия между самосовершенствованием и самовоспитанием, как показывает анализ идей А.А. Гусейнова [39], заключается в том, что самосовершенствование, являясь духовно-нравственной деятельностью, нацелено на изменение человеком своей личности. При этом человек возвышается над повседневностью, внутренне освобождается от различного рода зависимостей, как материальных, так и социальных. Самовоспитание, в свою очередь, понимается как процесс, также направленный на самоизменение, но ориентирующийся на формирование личности, необходимой обществу.

Осмысление двух точек зрения С.Б. Елканова и А.А. Гусейнова относительно соотношения между самовоспитанием и самосовершенствованием показывает, что если различия между ними и существуют, то назвать их существенными нельзя. Самовоспитание, как и самосовершенствование, предполагает работу над собой, ориентированную на изменение личности в лучшую сторону с учетом поставленных целей.

Следовательно, особенность процесса педагогического самосовершенствования в сфере физической культуры и спорта заключается в том, что самосовершенствование личности определяется уровнем физического самосовершенствования.

Исследуя проблему физического самосовершенствования личности в теории и практике педагогики, неизбежно приходится оперировать различными понятиями, такими как: «саморазвитие», «самоконтроль», «самостоятельность», «самоанализ», «самопознание», «самодиагностика», «самовоспитание». Все эти понятия являются взаимосвязанными и являются структурными компонентами физического самосовершенствования [46].

Педагогический процесс должен ориентироваться на воспитание у человека деятельного отношения к физической культуре, так как ее особенность заключается в том, что человек, с одной стороны, создает эту культуру, а с другой – является непосредственным объектом ее воздействия, ее носителем. Вопросы физического самосовершенствования широко рассматривались в педагогических трудах древности. Физическое совершенство того времени неотделимо связано с понятиями красоты тела, могучей силы, выносливости. В Древней Греции организм человека развивался под воздействием таких упражнений, как метание копья, стрел и диска, бег, прыжки, борьба, кулачный бой, разнообразные игры.

В гимназиях Древней Греции старались воспитывать граждан сильных как физически, так и духовно.

Физическое совершенство личности было тесно связано с развитием духовных качеств человека, выступало его неотъемлемым компонентом.

Своеобразным подтверждением этого служат подвиги Геракла, в которых его физические качества (огромная сила, ловкость, выносливость) неразрывно связаны с духовными (доброта, чуткость, готовность прийти на помощь).

Целью совершенствования граждан Древней Греции выдвигалась калокагатия – «гармоничное сочетание внешних (физических) и внутренних (духовных) достоинств как идеал воспитания человека».

Важную роль в понимании здорового образа жизни человека, его физического и духовного совершенствования играет религия. Библия призывает человека прежде всего к нравственному совершенству, но не умаляет и важности здоровья, силы, ловкости, объединенных на основе требований высокой морали.

Отдельные аспекты физического совершенствования человека рассматривались в трудах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф. Рабле и др.

Существуют различные точки зрения относительно понятий «физическое совершенство», «физическое совершенствование», «физическое самосовершенствование».

Л.П. Матвеев [98] трактует понятие «физическое совершенство» обобщенно, как представление об оптимальной мере гармоничного физического развития и всесторонней физической подготовленности человека. Причем подразумевается, что эта мера оптимально соответствует требованиям трудовой и других сфер жизнедеятельности, выражает достаточно высокую степень развития индивидуальной физической одаренности и отвечает закономерностям долголетнего сохранения крепкого здоровья.

Потребность в здоровье и высокой физической активности является базовой потребностью человека. Именно поэтому на протяжении многих столетий складывались представления о физическом совершенстве.

Понятие «физическое совершенство» (См. табл.) рассматривается неоднозначно. Выделяют три его основных определения:

1) исторически обусловленный уровень всестороннего физического развития и дееспособности, обеспечивающий возможность приспособления к условиям производства, военного дела; бытие, долголетие;

2) мера гармонического физического развития и всесторонней физической подготовленности человека по отношению к требованиям трудовой и других сфер его жизни;

3) это состояние человека, соответствующее требованиям сфер его жизнедеятельности.

Первый подход в определении понятия физического самосовершенствования базируется на том, что школьнику достаточно освоить определенный набор знаний и умений, знать и уметь выполнять комплексы физических упражнений, правильно дозировать объем физической нагрузки, использовать средства физической культуры для самотренировок.

Таблица

Содержание процесса подготовки к физическому совершенствованию

Подходы к определению понятия «физическое совершенствование»		
Исторически обусловленный уровень всестороннего физического развития	Мера гармонического физического развития и всесторонней физической подготовки	Состояние человека, соответствующее требованиям сфер его жизнедеятельности
Содержание деятельности учащихся		
1) Освоение набора ЗУН; 2) умение правильно выполнять комплекс физических упражнений, дозировать физические нагрузки	Самостоятельное овладение соответствующими знаниями, умениями, навыками	
Содержание деятельности педагога		
1) Сообщение необходимых знаний, умений, навыков; 2) Обучение соответствующим умениям; 3) Приучение к регулярным занятиям физической культурой	1) Научить самостоятельно выделять систему ориентаций для выполнения двигательных действий; 2) Создание условий для успешного овладения способами обучения	

Исходя из этого, работа педагога по подготовке к физическому самосовершенствованию личности учащегося состоит в следующем:

- а) сообщение необходимых знаний;
- б) обучение соответствующим умениям;
- в) приучение школьников к регулярным занятиям физическими упражнениями.

Второй подход по подготовке к физическому самосовершенствованию заключается в самостоятельном овладении школьниками определенными умениями и навыками.

Таким образом, работа педагога предполагает:

- а) научить школьников самостоятельно выделять систему ориентиров, необходимых для правильного выполнения двигательных действий;
- б) создать условия для успешного овладения способами обучения.

Физическое самосовершенствование личности можно определить как деятельность индивидуума по позитивному самостоятельному преобразованию, направленному на формирование у себя физических качеств, предполагающее решение задач телесного, интеллектуального, психологического, нравственного, эстетического плана.

Педагогический процесс включает две взаимосвязанные фазы:

- 1) внешняя – это собственно воспитательное воздействие, педагогическая его организация; школьник – объект действий учителя, тренера;
- 2) внутренняя – это уже деятельность самого ребенка по совершенствованию своих физических качеств.

А.А. Ухтомский [169] указал на самые важные для человека доминанты поведения, которые необходимо воспитывать: доминанту постоянного нравственного совершенствования, доминанту творчества, искания истины.

Концепция доминанты саморазвития требует для регуляции определенных условий:

- 1) осознания школьником целей, задач и возможностей своего развития, самосовершенствования;
- 2) участия в самостоятельной творческой деятельности;
- 3) наличия соответствующих задач стиля и методов внешних воздействий: условий обучения, воспитания, уклада жизни.

Продуктивная деятельность, по А.А. Ухтомскому, имеет решающее значение для возникновения и формирования доминанты самосовершенствования личности. Одно из необходимых условий формирования умений физического самосовершенствования – самостоятельность и творческие способности личности.

А.А. Ухтомский [169] считает, что требуется создать такую среду, которая бы стимулировала самосовершенствование личности, формировала умения и навыки, корректировала доминанты в нужном направлении.

Анализируя проблему формирования умений физического самосовершенствования личности, можно сделать следующие выводы:

а) проблема формирования умений физического самосовершенствования является недостаточно разработанной в теории и практике физкультурно-спортивной деятельности;

б) в педагогических публикациях основное внимание при формировании умений физического самосовершенствования личности уделяется развитию телесного компонента, без учета интеллектуального, психологического, нравственного, эстетического компонента;

в) существует необходимость детальной разработки проблемы формирования умений физического самосовершенствования личности в системе общего и дополнительного образования.

Самосовершенствование как центральная форма саморазвития означает, что человек сам стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и личностные качества, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владел. Процесс самосовершенствования является сознательным управлением

личностью развитием своих качеств и способностей, т.е. обладает направленностью личности на улучшение самой себя; это динамическое структурно-уровневое образование, отражающее единство развития всех сфер индивидуальности, выступающее регулятором социальных и индивидуальных притязаний личности, способствующее осознанному подходу к выбору ее жизненной позиции, анализу потребностей, возможностей и их совершенствованию [45].

Таким образом, в структуре профессионального самосовершенствования учителя физической культуры отчетливо выделяются два взаимодополняющих друг друга компонента: физическое самосовершенствование и личностное самосовершенствование. Компоненты физического самосовершенствования учителя физической культуры подробно рассматриваются на дисциплинах ТОФК, ПФСС, поэтому мы обратим внимание на методы личностного самосовершенствования учителя (См. рис. 12).

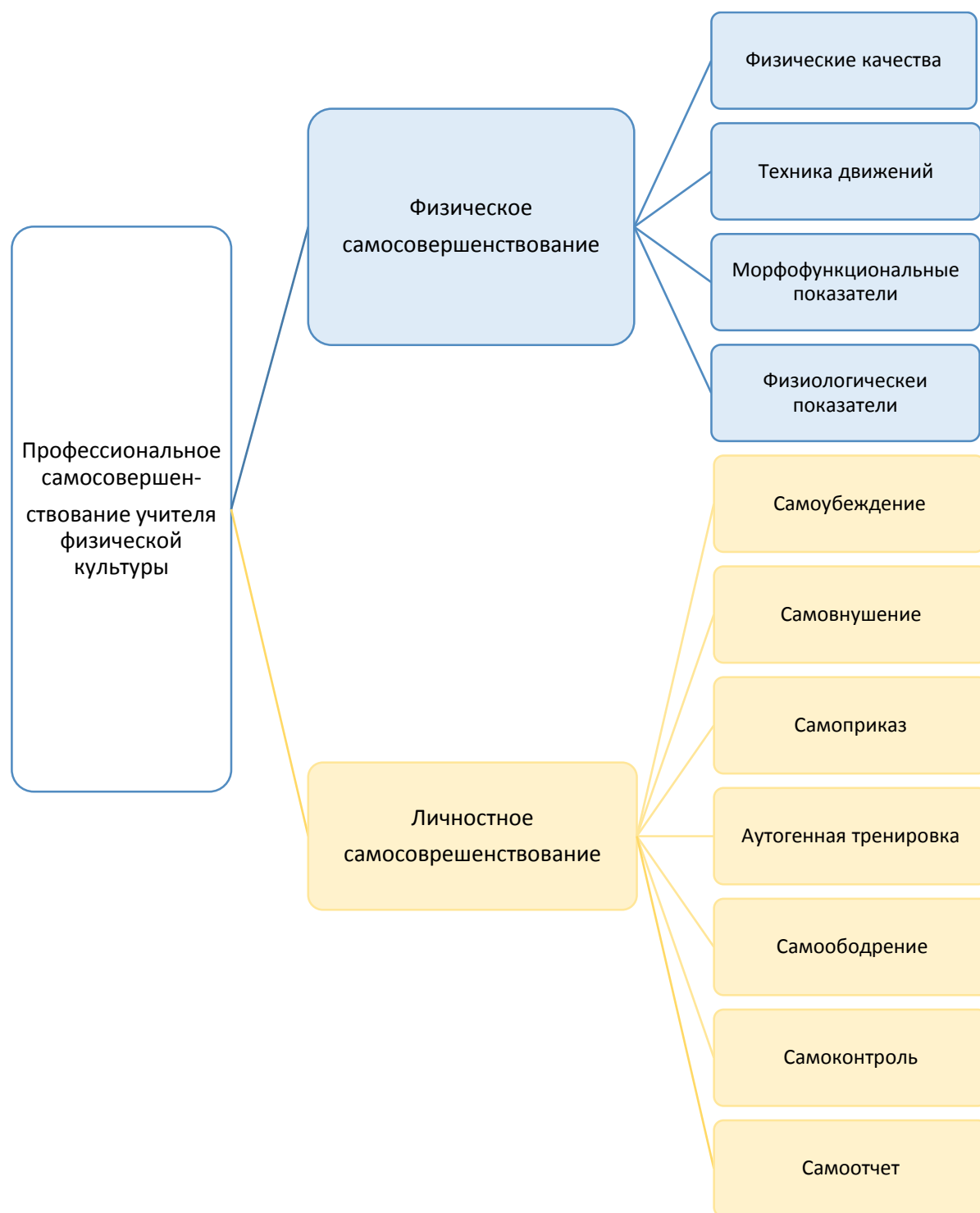


Рис.12. Структура профессионального самосовершенствования учителя физической культуры

На начальном этапе профессионального самосовершенствования наиболее действенным методом является метод самоубеждения как создание притягательных целей, рисование в своем воображении перспектив

самосовершенствования, будущих успехов. Самоубеждение – это всегда спор с самим собой, анализ разных путей и средств достижения поставленной цели; выбор линии поведения на основе борьбы мотивов. Как правило, у человека всегда есть два основных мотива, нередко противоположных по значению, но дающих возможность «тщательно взвесить все за и против». Самоубеждение требует активной мыслительной работы. Оно может завершаться принятием определенного решения и самоприказом – выполнить его [63].

Одновременно с этим методом можно использовать самовнушение, направленное на саморегуляцию, то есть на управление психическими процессами. Самовнушение достигается путем словесных инструкций, мысленного воспроизведения определенных ситуаций, связанных с достижением поставленных целей. Для учителя физической культуры важна выработка определенных психических и физических навыков путем выполнения упражнений на внимание, путем оперирования чувствительными образами, словесных внушений в виде настроя на предстоящую деятельность.

Самоодобрение – это обращение к самому себе для укрепления веры в себя [104]. Этот метод предполагает использование приемов на самоуспокоение, внушение уверенности в успехе дела, уверенности в себе. Эмоционально более насыщенным является метод самоприказа. Это волевое усилие, предполагающее мобилизацию всех душевных сил человека в экстремальной или просто сложной ситуации, как правило, очень значимой для человека. По существу, это то же самое самоубеждение, но используемое как приказ для достижения притягательных целей и задач. Разновидностью самоприказа может рассматриваться самоинструкция. Она определяется как сознательно данная самому себе установка на то, как в конкретной ситуации строить свое поведение. Часто этот метод используется педагогом для того, чтобы настроить себя на проведение первого учебного занятия в аудитории или на проведение воспитательного мероприятия.

Все методы профессионального самосовершенствования тесно связаны между собой, переплетаются и иногда применяются почти одновременно. Так,

начинающий педагог, стремящийся в ходе профессиональной деятельности развить свои коммуникативные умения, убеждает себя в том, что у него все хорошо получится, что он будет испытывать радость от общения, при этом останется требовательным, внимательным и пр.

Он внушает себе определенную положительную установку на предстоящее общение, когда в реальной ситуации ему вдруг приходится остаться с группой учащихся на дополнительное время, когда накопилась усталость от длительного общения и уже не хватает душевных сил. В этих условиях он вынужден приказать себе оставаться терпеливым, коммуникабельным, способным продолжать профессиональное общение. Такие ситуации позволяют раскрыть возможности человека, а ресурсы личности неисчерпаемы. Их максимальному использованию способствует особый метод самосовершенствования – метод аутогенной тренировки.

Аутогенная тренировка – метод, благодаря которому происходят мышечная релаксация, самовнушение, концентрация внимания, развитие умения контролировать непроизвольную умственную активность [125]. Все это необходимо для повышения эффективности значимой для человека деятельности.

Самоконтроль – это осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний, результатов продвижения в процессе самовоспитания и самообразования [67]. Результатом самоконтроля является коррекция программы по самосовершенствованию. Различают следующие два вида самоконтроля: непреднамеренный и преднамеренный. При этом самоконтроль предполагает наличие идеала, эталона. Им может быть выдающийся педагог, государственный или общественный деятель, но чаще всего это собирательный образ, в котором отражаются представления о профессионально-педагогической деятельности. От осведомленности в данной области будет зависеть качество эталона. Потому так важно постоянно пополнять свои знания о сущности, структуре, путях осуществления

педагогической деятельности, о требованиях профессии. Эффективность самоконтроля повышается, если он дополняется самоотчетом, который рождается на основе логического самоанализа.

Самоотчет – это отчет человека перед самим собой о процессе и результатах собственной деятельности, о собственных поступках и проявившихся в них качествах личности [123]. Самоотчет может осуществляться в форме устной или письменной речи, так же, как самообязательство в виде специальных дневников. Результатом работы по самовоспитанию и самообразованию являются позитивные изменения в личности и успешное продвижение в учебной, методической деятельности, достижение значительных успехов в профессиональной деятельности в сфере физической культуры.

В работе по самосовершенствованию используются определенные средства. В первую очередь это самообразование – чтение разнообразных научных, художественных книг, книг об искусстве, работа со справочной литературой. Другим мощным средством самосовершенствования являются специальные упражнения по развитию памяти, мышления и речи. Важно отметить, что самосовершенствование – интеллектуальный процесс, предполагающий определенную осознанность человеком себя, своей деятельности, своего места в мире. Одновременно это и волевой процесс, позволяющий человеку настойчиво продвигаться вперед к достижению поставленной цели и охватывающий всю жизнедеятельность: от конкретной ситуации до всего образа жизни человека. Интеллектуальная и волевая стороны тесно переплетаются с эмоционально-нравственной, составляя сложную картину самоизменения личности [153]. Именно в процессе самосовершенствования проявляется и духовный мир человека: его нравственность, интеллект, воля и эмоции. У духовно развитой личности оценка значимости, самоутверждение происходит на уровне самооценки и самоопределения, и уже на высшем уровне потребность в самоутверждении переходит в стремление к самосовершенствованию.

Процесс самосовершенствования может идти разными путями: в одном случае – приобретение социально значимых свойств и качеств, в другом – овладение негативными способами жизни и деятельности. Возможен и обратный процесс совершенствования, который называется саморазрушением, когда в силу различных причин человек прилагает специальные усилия, ведущие не к улучшению личности, достижению идеала, а, наоборот, к деградации и регрессу, утрачиванию достижений, личностных черт и качеств, присущих ему ранее [153]. Таким образом, к результатам самосовершенствования относятся прежде всего: удовлетворенность собой, своими достижениями, тем, что человек справляется со своими собственными требованиями; удовлетворенность жизнью, деятельностью, отношениями с окружающими людьми.

Самосовершенствование побуждается чаще всего стремлением превзойти себя сегодняшнего, добиться более высоких результатов, повысить свое мастерство, приобрести значимые для себя качества личности. Это постоянная работа над собой с целью позитивного изменения, приближения к некоторому идеалу «Я», реализации тенденции к личностному росту [36]. Важно отметить, что самосовершенствование предполагает процесс осознанного, управляемого личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности. Кроме того, процесс обучения в вузе – это сенситивный период для саморазвития, затрагивающего все внутренние сферы личности. Основными новообразованиями этого периода являются сформировавшееся мировоззрение, целостное представление о себе, способность к самоутверждению, самопознанию, самореализации.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие компоненты профессионального самосовершенствования соответствуют акмеологической направленности личности?
2. В чем отличие понятия «физическое совершенствование» от понятий «физическое совершенство» и «физическое самосовершенствование»?
3. Определите содержание процесса профессионального самосовершенствования.
4. Выделите методы профессионального самосовершенствования учителя физической культуры.
5. Раскройте содержание концепции доминанты саморазвития в структуре профессионального самосовершенствования учителя.

Задания для самостоятельной работы

1. Заполните таблицу, выделите методы самовоспитания и самообразования.

	Определение	Методы	Особенности в деятельности учителя физической культуры	Примеры
Самовоспитание				
Самообразование				

2. Составьте программу физического самосовершенствования на примере вашей спортивной специализации.

2.3. Самореализация личности в сфере физической культуры как проблема педагогической акмеологии

Переориентация научных исследований в сфере физической культуры и спорта от глобальных проблем к самореализации личности объективно, с одной стороны, эволюцией и логикой науки, а с другой – логикой развития общества, потребностью поиска достойных ответов на «вызовы» истории. В силу этих обстоятельств выделяются такие факторы, как: 1) рост интереса к пространству вообще и конкретным местам, локальным сообществам; 2) усиление интереса к телу, в рамках которого социология тела инспирирует социологию пространства; 3) помимо тенденций к глобализации идет тенденция образования новых государственных образований, самоопределения и создания новых идентичностей; 4) развитие всемирной коммуникации есть еще и «большие пространства», которые сложно определить адекватно понятиям «место» или «место мест», рефлекслируемым в сознании и обуславливающим массовые социальные действия [151].

Включение физической культуры и спорта в контекст индивидуально личностного и социально организованного бытия человека позволяет обнаружить социальные свойства пространства, влияющие на характер поведения людей, их образ жизни и строй мысли. Глубокому анализу физической культуры в ее культурологическом измерении посвящены работы И.М. Быховской [26]. Отмечая полисемантическую природу понятия «физическая культура», И.М. Быховская выделила наиболее значимые типологические подходы к его интерпретации:

1) физическая культура как реальность, которая включает всю материальную среду, преобразованную и сформированную человеком в соответствии со своими потребностями, возможностями, ценностями. Сюда же включается и сам человек как элемент в единой системе связей этого материального мира;

2) физическая культура как система ценностей, деятельностей и их результатов, связанных с различными видами физической активности человека (в том числе, и его физическим трудом, оздоровлением и пр.);

3) физическая культура как комплекс различных видов человеческой моторики, встроенной в другие виды социальной деятельности, в процесс социализации индивида, его обучение, овладение различными навыками и умениями;

4) физическая культура как набор упражнений, средств воздействия на телесную природу человека, как инструмент ее модификации;

5) физическая культура как спортивная деятельность, связанная с состязательностью, соревновательностью и выявлением максимальных возможностей человека [26].

Физическая культура и спорт представляют особые сферы деятельности, в которых человек может проявить свое совершенство, используя физические возможности для достижения определенных результатов. Благодаря высокой конкуренции эта деятельность обладает высочайшей мотивацией, четким оцениванием результатов, требует высокой активности человека. Она связана с большим физическим и психическим напряжением, необходимостью преодолевать не только сопротивление сильного соперника, но и собственные слабости. Освоение спортивной деятельности сопряжено с педагогическим процессом подготовки кадров, с реализацией научно-технического потенциала и достижений науки о человеке. Сложность этого процесса бесспорна, особенно если он предполагает активность самого человека, его избирательность по отношению к средствам и условиям освоения деятельности, т.е. самореализацию, ценностные ориентации и др. (См. рис. 13).

В современных отечественных исследованиях проблема самореализации личности в области физической культуры представлена на философском, психологическом, педагогическом, социологическом уровнях осмысления.

Философский уровень проблемы самореализации личности отражен в работах Л.А. Коростылевой [64].

В частности, самореализация определяется как цель деятельности, или как совокупность форм, средств и способов реализации человеком жизнедеятельности, т.е. начальный либо центральный этап самореализации [121]. Поэтому, с одной стороны, самореализация обозначает сущностную (эссенциальную) характеристику личностного самоосуществления, с другой – определяет соответствующую технологию развертывания этой сущности, т.е. выступает оптимальным, целостным способом самоосуществления личности, неся в себе интенции самой сущности и технологии ее развертывания в культуре настоящего, прошлого и будущего.

Самореализация личности в области физической культуры связана с формированием двигательных способностей человека. Успешность самореализации в таком случае определяется целенаправленными, осознанными воздействиями на телесную природу человека, развитием и совершенствованием физических качеств, навыков, умений человека. Вследствие этого результатом самореализации становится физическое совершенство, а объектом – человеческая телесность. Телесность, как считает Р.В. Маслов, – определенный тип целостности, характеризующаяся полярными категориями: «бытия в себе и для себя», «Я» и «Другого», «Я» и «Иного», реального и виртуального и т.д. [179]. Сопоставление внутренней и внешней целостности проводит М.М. Бахтин. Внешнее тело «оформлено» внешними, зрительными и осязательными ощущениями. Внутреннее тело представляет собой момент самосознания как совокупность внутренних органических ощущений, потребностей и желаний, объединенных вокруг внутреннего мира. В основе психологии телесности, по мнению М.М. Бахтина, находится экзистенциальная онтология «Я» и «Другого».



Рис.13. Самореализация личности в области физической культуры

Под влиянием «Значимого другого» происходит телесное переживание и осознание телесности [63]. Следовательно, самореализация личности специалиста по физической культуре представляет собой реализованные потребности и способности личности к совершенствованию своей телесности на основе принципов культуросообразности. Самореализация личности в спорте невозможна без осознания тела как личностной и социальной ценности.

Таким образом, на философском уровне самореализация личности в сфере физической культуры понимается как опредмечивание человеком своей телесности. Результатом такого опредмечивания становится физическое совершенство.

Совершенством, по мнению М.А. Носоченко, можно назвать пределом становления, конечной точкой процесса развития, имеющего закономерный и прогрессивный характер [123]. Оценочные мотивы деятельности заставляют личность осознавать совершенство как исключительность, великолепие, превосходство. В спортивной деятельности преобладают мотивы, отражающие определенный момент неискаженного развития, достижение оптимального состояния, раскрытие потенциала, поэтому совершенство в понимании специалиста по физической культуре предполагает законченность, завершенность, цель [123].

Мы согласны с М.А. Носоченко, что совершенство означает предельную актуализацию возможностей. Совершенство – наиболее полное осуществление возможного, исполнение предназначения, реализация цели. В этом смысле совершенство тождественно целесообразности, а если говорить о совершенстве как о результате развития, то реализованной целесообразности [125]. Таким образом, самореализация личности в сфере физической культуры и спорта – это, прежде всего, движение к цели, движение к совершенству.

Педагогический уровень проблемы самореализации личности в области физической культуры и спорта отражен в работах Н.Н. Зволинской, И.А. Зимней [53], Е.П. Каргаполова, В.Е. Клочко [60], В.Г. Тютюкова [166], Н.Ш. Фазлеева [171], В.Д. Шадрикова [178] и др.

Подготовка специалиста по физической культуре – процесс и результат овладения системой научных знаний, умений, навыков, формирование на их основе мировоззрения и других качеств личности. Как отмечает М.Я. Виленский, возрастает потребность в специалистах, обладающих не только хорошей методической подготовленностью в конкретном виде профессиональной деятельности, но и имеющих фундаментальную подготовку в области гуманитарных, естественных дисциплин и базовых видов двигательной активности. Современный специалист должен быть социально активным, способным воздействовать на рынок труда, формировать его [28].

По определению В.Г. Тютюкова, профессиональное физкультурное образование представляет собой специально организованный процесс обучения в учебных заведениях, направленный на приобретение человеком профессии (квалификации) [166]. Профессия – род трудовой деятельности, занятий, требующий определенной подготовки и обычно являющийся источником существования. Поэтому педагогический аспект самореализации личности в сфере физической культуры связан с проблемой профессионального становления личности.

Самореализация личности в профессиональной сфере предполагает следующие этапы: профессиональное самоопределение (выбора и направленности деятельности), становление в избранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности.

В процессе последующего профессионального становления уточняется адекватность осуществления профессионального выбора. Профессиональное самоопределение (выбор профессии) постепенно переходит в первичное профессиональное становление в процессе обучения, овладения профессией. В ходе профессионального самоопределения, выбора профессии может возникнуть определенное противоречие между реальными установками выбора профессии и последующими устремлениями в плане определения жизненных перспектив.

При профессиональном становлении могут возникать затруднения, которые, в свою очередь, накладываются на ранее имеющиеся затруднения в ходе профессионального самоопределения (выбора профессии). При этом личность либо доопределяется и адаптируется в ходе профессионального становления, либо оказывается в ситуации безработицы. Возможен также вариант обретения новой профессии, в которой личность сможет самореализоваться более адекватным образом, чем ранее. Однако в данном случае необходимо наличие значительного личностного потенциала и способности выйти на иной, более высокий уровень самореализации. Этап профессионального роста включает развитие профессиональной компетентности и последующую адаптацию уже не себя к профессии, а профессии к себе [83]. Безусловно, существует преемственность, плавный переход между этапами профессионального становления и профессионального роста.

Потребность в профессиональном росте соответствует высокому уровню самореализации личности – уровню смысложизненной и ценностной реализации (сущностной аутентичности) [55].

Однако профессиональное становление невозможно без профессиональной компетенции и мастерства как неотъемлемый признак самореализации личности в системе физической культуры и спорта.

Развитие профессиональной компетенции рассматривают И.А. Зимняя [53], В.Д. Шадриков [179]. Проблеме исследования профессионально-психологической компетентности специалиста по физической культуре и спорту посвящены работы И.А. Бавтрюкова [11], Ю.В. Варданяна [27], Е.Н. Гогунова [32], И.А. Григорьянца [38], В.Н. Пищулина и др. Большинство ученых [88, 171, 178] считают, что профессиональная компетентность – это интегративная личностно-деятельностная характеристика человека, основанная на личностном (владение комплексом личностных качеств) и деятельностном (освоение различных моделей поведения) опыте и

позволяющая ему эффективно действовать в сфере, относящейся к его компетенции.

Н.М. Костихина [65], рассматривая профессионально-педагогическую подготовку специалиста по физической культуре и спорту, отмечает, что профессиональная компетентность предполагает совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Проектирование профессионально-психологической компетентности должно основываться на стремлении выявить ключевые психологические характеристики профессионала, дающие ему возможность квалифицированно действовать в условиях психологического комфорта и дискомфорта. Поэтому в моделируемом пространстве профессиональной компетентности необходимо представить: 1) определенное информационное поле (теоретические знания); 2) область практических навыков и умений (практический опыт); 3) перечень профессионально значимых черт личности (лично-деятельностные качества).

В.Д. Шадриков [179] в русле компетентно-ориентированного подхода рассматривает процесс подготовки педагога по физической культуре как формирование системы компетенций: социально-личностных, общепрофессиональных, специальных. Социально-личностные компетенции определяют не только взаимодействие будущего специалиста с другими людьми, но и обуславливают умение учиться. Общепрофессиональные компетенции связаны с получением и обработкой информации, способностью решать профессиональные задачи, умением быть востребованным на рынке труда. Кроме того, выпускник должен обладать специальными компетенциями или профессионально-функциональными знаниями и умениями, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда. Они обеспечивают конкретизацию общепрофессиональных компетенций. В таком случае цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы приобрести профессиональную квалификацию, но и в том,

чтобы дать будущему специалисту возможность справляться с деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе.

Профессионально-педагогическая подготовка должна способствовать целостному развитию и саморазвитию личности студентов, овладению приемами смыслообразования и личностному росту студентов, необходимыми компетенциями. Компетенция – это «лично-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений и навыков, которая имеет универсальное значение», то есть может быть использована в разных видах деятельности» [171].

Самореализация является важным показателем жизнедеятельности личности, ее профессионального становления, поэтому результатом самореализации человека становится понятие мастерства и профессионализма.

Понятие «профессионализм» трактуется как «занятие чем-нибудь как профессией» или «степень умения, мастерства, свойственного профессионалу» [54]. Проблема профессионализма, отражающая меру готовности и способность специалиста по физической культуре полноценно реализовывать свои функции при решении практических задач, во многом зависит от уровня интегральной подготовленности. Как правило, понятие «профессионализм» отождествляется с понятием «мастерство». Для педагогической литературы характерно понятие «педагогическое мастерство» или «мастерство педагога». В.А. Кан-Калик считает, что педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне оно проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных педагогических задач, в эффективном достижении способов и целей учебно-воспитательной работы [57].

Педагогическое мастерство, по мнению С.Б. Елканова, – это постоянно совершенствуемое искусство обучения и воспитания. Оно предполагает наличие педагогических способностей, общую культуру, компетентность, широкую образованность, психологическую грамотность и методическую

подготовленность [44]. По мнению И.А. Зязюна, педагогическое мастерство – это профессиональное умение оптимизировать все виды учебно-воспитательной деятельности, направить их на всестороннее развитие и совершенствование личности, формирование ее мировоззрения, способностей, потребности в социально значимой деятельности. К таким важным свойствам относятся: гуманистическая направленность деятельности учителя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическая техника [54].

Мастерство учителя физической культуры, как считает Н.М. Костикина, базируется на педагогической направленности, знаниях, умениях и профессионально важных качествах, а также на интегральной характеристике этих компонентов – авторитете. Установлено, что наиболее важным системообразующим компонентом формирования у студентов основ профессионального мастерства выступает высокий уровень профессионализма преподавательского состава [65].

Таким образом, в педагогике самореализация личности в области физической культуры – это процесс формирования профессиональной компетентности, достижения профессионального мастерства и высокого уровня профессионализма.

Рассмотрим социологический уровень проблемы самореализации личности в системе физической культуры.

На социологическом уровне, например в работах Л.В. Соханя [149], рассматриваются пути и способы самореализации личности в конкретных социокультурных условиях ее существования, в качестве объекта рассмотрения выступает физическая культура как конкретная общественная структура. В социологическом аспекте самореализация анализируется в контексте социально-психологических предпосылок, условий и механизмов личностного самоосуществления. Утверждается взгляд на человека как на автора и субъекта собственной жизни. Самореализация личности и самоосуществление могут иметь место, если, во-первых, соответствуют

сущностным характеристикам человеческой жизни как социального феномена, во-вторых, строятся в соответствии с прогрессивными требованиями своего времени, в-третьих, обеспечивают полноту жизненных проявлений личности и способствуют ее многостороннему развитию. Таким образом, самореализация способствует осуществлению возможного развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, совместной деятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [124].

Отечественные психологи большое внимание уделяют рассмотрению вопроса социальной обусловленности процесса самореализации [36, 37, 60].

Культура может оказывать на самореализацию не просто позитивное влияние, общество не просто условие самореализации, а ее объективная предпосылка, так как в пространстве общественных отношений человек распредмечивает предметные формы культуры, обретает на их основе сущностные силы [81]. Именно в процессе социализации происходит развитие «потенций» человека (свернутая, сжатая в некоторых ограниченных рамках возможность) до уровня «потенциала» (развернутая, готовая к действию форма возможностей), которая затем в процессе самореализации переходит в «действительность».

В качестве важного условия самореализации рассматривается конструктивный диалог, общение с другим человеком (А.С. Ахиезер, М.Я. Бубер, В.И. Слободчиков, В. Франкл), социально обусловленные формы самореализации, а также «индивидуальные смыслы личности» (по Е.Б. Весне) как источники ее самодетерминации и самореализации (они индивидуальные по форме, но социальны по содержанию) [55].

Культура как совокупность норм, ценностей, идеалов выступает «сферой образцов» и возможностью для индивидуальной самореализации. Для успешного процесса самореализации необходима постоянная обратная связь с обществом, иначе результаты деятельности личности могут остаться невостребованными. В связи с обществом самореализация обретает свой

объективный смысл. Однако общество может не только способствовать процессу самореализации человека, когда общественные отношения вступают в противоречие с тенденциями развития и реализации сущности человека [60].

Важной составляющей подготовки специалиста является адаптация к вхождению в особую социокультурную среду – профессиональный коллектив. Как правило, такой коллектив живет в особых специфических обстоятельствах, – своеобразии ценностно-целевых приоритетов, норм и стандартов поведения, внутриколлективных, межличностных отношений, морально-психологическая атмосфера, характер и содержание выполняемой деятельности – все это накладывает отпечаток на ощущения, переживания, жизненные цели, стремления, перспективы личного бытия человека. Профессиональная деятельность занимает много времени, и мера удовлетворения этой деятельностью существенно влияет на самоощущение, на степень творческой самореализации человека [61].

На психологическом уровне проблема самореализации личности представлена в работах И.Б. Дермановой [41], А.А. Крылова [124], Л.А. Коростылевой [64], Д.А. Леонтьева [81], Е.В. Селезневой [140] и др.

Методологической основой анализа самореализации в отечественной психологии являются принципы психического развития, сформулированные в культурно-исторической теории происхождения психики и сознания Л.С. Выготского [30], психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [79], концепции личности как активного субъекта жизни и деятельности К.А. Абульханово-Славской [1], С.Л. Рубинштейна [135].

В работах С.Л. Рубинштейна [135] самореализация личности рассматривается как феномен, проходящий через всю жизнедеятельность человека. В частности, Б.Г. Ананьев подходил к исследованию самореализации личности с точки зрения ее социальной активности, выделяя при этом фазный характер ее развития [6]. В работах Л.А. Коростылевой [64] рассматриваются механизмы самореализации. Факторы, влияющие на самореализацию, рассматривает Г.Б. Горская [37]. Итак, в психологии

самореализация личности рассматривается как процесс, обусловленный не только качествами личности, но и конкретными социально-историческими условиями. На этом уровне объектом рассмотрения выступает индивид в его связях и отношениях с другими индивидами и обществом в целом.

Е.Н. Городилова [36] отмечает, что в психологических исследованиях самореализация личности рассматривается как цель, как состояние и как результат.

Самореализация как цель рассматривается в исследованиях самоактуализации личности, где изучаются достижения как метаценность. Самореализация как состояние – в связи с вопросом удовлетворенности самореализацией. Так, в тесте смысложизненных ориентаций, адаптированном Д.А. Леонтьевым, оценивается удовлетворенность самореализацией как ощущения того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая часть жизни. Самореализация как результат чаще исследуется как определенный уровень личностного развития по критерию успеха – неуспеха [81]. Под успешным понимается результат, который получен путем приложения адекватных усилий. Результатом самореализации может стать наличие свойств, способствующих самоосуществлению личности. Самореализация как итог может рассматриваться в исследованиях, направленных на осмысление цельных (итоговых) временных отрезков жизненного пути (например, в период средней зрелости) либо при оценке прожитой жизни в целом (для лиц пожилого возраста). Самореализация как средство нередко рассматривается в философских работах.

Поэтому личности, самореализующейся в области физической культуры и спорта, присуща внутренняя автономность. Г. Олпорт определяет автономию личности как главный мотив, обеспечивающий постоянство в стремлении человека к соответствию своему внутреннему образу и достижению более высокого уровня зрелости и личностного роста. В основе его лежат стремление к целям и ценностям (при этом данные усилия не

нуждаются в постоянных вознаграждениях), а также восприятие мира через эти усилия и ценности и чувство ответственности за свою жизнь [107].

Таким образом, автономность может служить одним из условий личностной зрелости и, соответственно, высокого уровня самореализации личности.

Системообразующим фактором для автономных проявлений личности является такая характеристика самосознания личности, как саморуководство, при отсутствии или малой выраженности внутренней конфликтности, поскольку в ином случае нарушается целостность и интегрированность как характеристики самосознания, находящиеся в тесной связи с автономностью [107].

Таким образом, самореализация – это основной лонгитюдный процесс, в котором, реализуя свои цели и проекты жизни в будущее, человек раскрывает и наиболее полно реализует свои возможности, способности, самого себя. Самореализация – это всегда сумма того, что реализовано на сегодняшний день и того, что содержится как некоторая возможность последующего развития.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие общие психологические установки объединяют понятия «профессиональная самореализация» и «педагогическое мастерство»?
2. Выделите направления изучения понятия «самореализация личности» в сфере физической культуры.
3. Почему для человека, самореализующегося в сфере физической культуры, в большей степени характерна внутренняя автономность?

Задания для самостоятельной работы

1. Определите содержание самореализации личности учителя физической культуры

Направление самореализации	Содержание деятельности учителя физической культуры	Уровень педагогического мастерства	Комментарий, пример
Самореализация как цель			
Самореализация как результат			
Самореализация как процесс			

2. Выделите признаки автономной личности

Автономная личность:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

3. Опишите критерии самореализации личности в сфере физической культуры и спорта, используя материалы курсов ТОФК и ПФСС

1. Удовлетворенность – _____

2. Продуктивность – _____

3. Цена – _____

Задания для самостоятельной работы по главе II.

1. Приоритеты самовоспитания и самообразования

Прочитайте высказывания о самовоспитании и самообразовании, определите, какие методы самовоспитания и самообразования выделены в афоризмах. Выделите психологическое и социальное значение воспитания и самовоспитания.

- Если человек ощущает свое участие в жизни общества, он создает не только материальные ценности для людей – он создает и самого себя. Из работы, в которой ярко выражен дух гражданственности, начинается истинное самовоспитание. В.А. Сухомлинский.
- Самосовершенствование уже потому свойственно человеку, что он никогда, если он правдив, не может быть доволен собой. Л. Н. Толстой
- Совершенствоваться можно только в жизни и в общении между людьми. И если человек, живя среди людей, полагает свою главную цель в совершенствовании, он в практических делах достигает больших результатов, чем человек, ищущий одного успеха внешних дел. Л. Н. Толстой.
- Если совершенствуешь себя, то разве трудно будет управлять государством? Если же не можешь усовершенствовать себя, то как же сможешь усовершенствовать других людей? Конфуций.
- Знание законов жизни несравненно важнее многих других знаний, а знание, прямо ведущее нас к самосовершенствованию, есть знание первой важности. Г. Спенсер.
- Ты станешь настоящим человеком лишь тогда, когда узнаешь, что такое *трудно*. Если в детстве, отрочестве, ранней юности тебе все легко, ты

можешь вырасти безвольной тряпкой. Поставь над собой и сто учителей – они окажутся бессильными, если ты не можешь сам заставить себя и сам требовать от себя. В.А. Сухомлинский.

- Сколько бы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали. А.С. Макаренко.

2. Презентация «Программа самообразования»

Презентация – это способ представления информации, основную нагрузку в презентации несет ТЕКСТ, устный и письменный, а слайды являются только иллюстративным материалом.

Этапы подготовки презентации:

1. Планирование (цель, логика и структура подачи материала);
2. Разработка презентации – подготовка слайдов, оформление текстовой графической информации;
3. Подготовка выступления: анализ аудитории, подбор дополнительной информации, соответствующей особенностям аудитории.
4. Репетиция – проверка созданной презентации на техническое соответствие:
 - стиль;
 - фон;
 - цвет;
 - оформление заголовков;
 - соразмерность текста и иллюстраций (картинки, графики, фотографии);
 - расположение информации на слайде;
 - объем информации на слайде.

Критерии оценивания презентации:

1. Соответствие теме.

2. Актуальность, точность и полезность содержания.
3. Подача материала проекта-презентации.
4. Логика и переходы во время проекта-презентации.
5. Дизайн презентации (читаемость шрифта, цветовой решение).

3. Аннотация на 2 научные статьи, посвященные проблемам педагогической акмеологии, самореализации личности, профессиональному и физическому самосовершенствованию.

Аннотация – сжатая, краткая характеристика книги (статьи, сборника), ее содержания и назначения. В аннотации перечисляются главные вопросы, проблемы первичного текста, иногда характеризуется его структура (композиция). Аннотация отвечает на вопрос: «О чем говорится в первичном тексте?». Она, как правило, состоит из простых предложений.

Различают справочные и рекомендательные аннотации.

Справочная аннотация уточняет неясное заглавие и сообщает в справочных целях сведения об авторе, содержании, жанре и других особенностях документа, которые отсутствуют в библиографическом описании.

Рекомендательная аннотация призвана активно рекламировать документы, заинтересовывать, привлекать внимание, убеждать в необходимости прочтения документа. Поэтому в рекомендательных аннотациях имеют место дидактическая направленность, педагогические рекомендации, методические советы и т.д. Рекомендательные аннотации должны быть написаны живым и доступным языком. По объему значительно превосходят справочные аннотации.

Практикум

Диагностика потребности в самосовершенствовании (Г.Д. Бабушкин)

Инструкция.

Перед вами опросник, цель которого – выяснить особенности поведения в различных ситуациях. Отвечая на вопросы, вы должны выбрать один из трех предлагаемых ответов и записать его в опросном листе напротив номера вопроса.

1. Представляло ли для вас интерес принимать участие когда-либо в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях?

а) да; б) не очень; в) нет.

2. Как вы считаете, должен ли человек доводить свои умения и навыки до совершенства?

а) да; б) не всегда; в) нет.

3. Характерно ли для вас стремление исполнять лидерские функции, нравится ли вам это?

а) да; б) не всегда; в) нет.

4. Самовоспитание и самообразование должно быть обязательным, если человек хочет достичь совершенства в чем-то?

а) да; б) не всегда; в) нет.

5. Проигрывая на соревнованиях или получая низкую оценку (например, на экзаменах) вы:

а) переживаете и стремитесь в будущем занять более высокое место, повысить оценку;

б) не всегда так;

в) нет таких чувств.

6. В какой степени у вас выражено стремление к достижению поставленных целей?

а) скорее недостаточно;

б) наверно достаточно;

в) достаточно.

7. Поражения и неудачи мобилизуют вас на достижение поставленной цели:

а) да; б) не всегда; в) нет.

8. Всегда ли вас удовлетворяли оценки, получаемые на экзаменах?

а) да; б) не всегда, иногда; в) нет.

9. В жизни человек должен руководствоваться перспективными целями:

а) скорее ближайшими;

б) затрудняюсь ответить;

в) да, перспективными.

10. Характерно ли для вас постоянное ощущение неудовлетворенности достигнутым?

а) нет; б) не всегда, иногда; в) да.

11. Главным для участников игры (в шахматы, шашки, футбол, теннис и т.п.) является:

а) победа; б) процесс игры; в) не знаю.

12. Характерно ли для вас выполнение любой работы с наивысшим качеством?

а) да; б) не всегда; в) нет.

13. Проявляется ли у Вас в чем-либо постоянного азарта?.

а) проявляется; б) иногда; в) да, так и есть.

14. Для вас лучше работать самостоятельно, чем с кем-то.

а) да; б) не всегда; в) нет.

15. Выступая в любых соревнованиях, человек должен стремиться к наивысшим результатам:

а) да; б) не всегда так; в) нет.

16. Находясь в компании друзей, вы предпочитаете больше слушать, чем говорить?

а) да; б) не всегда так; в) нет.

17. В незнакомой компании вы не испытываете неловкости от присутствия незнакомых людей?

а) испытываю; б) не всегда; в) да, испытываю.

18. Как вы считаете, что побуждает людей к отличной учебе, к высоким показателям в работе, спорте?

а) затрудняюсь ответить;

б) материальное стимулирование;

в) стремление быть первым.

19. Окружающие считают вас безынициативным человеком?

а) да; б) не всегда; в) нет.

20. Должен ли каждый человек, уважающий себя, постоянно ставить все более высокие цели?

а) нет; б) не всегда; в) да.

21. Как вы считаете, приятно ли человеку читать про себя положительные отзывы в газетах, слышать на собраниях?

а) да; б) не всем; в) не знаю.

22. Считаете ли вы, что нашли свое призвание в жизни?

а) да; б) не уверен в этом; в) нет.

23. Какой геометрической фигуре вы отдаете предпочтение?

а) шару; б) кубу; в) цилиндру.

24. Как много времени вы уделяете своему любимому занятию?

а) очень много; б) не много; в) наверное, мало.

25. В процессе выполнения любой работы вы контролируете себя, чтобы убедиться, что все делаете правильно.

а) да; б) не всегда; в) нет.

26. Вы соглашаетесь, когда вас выбирают вожаком в какой-либо игре?

а) в основном нет; б) иногда; в) да.

27. Часто ли вы выступаете с критикой своих товарищей, фильмов, газетных статей и т.п.?

а) редко; б) иногда; в) часто.

28. Если бы на собрании вас предложили избрать руководителем (старостой в классе, группе, начальником цеха, командиром студенческого отряда и т.п.), а в процессе голосования выбрали бы другого, то:

- а) это бы вас не затронуло;
- б) не знаю, не бывало такого;
- в) было бы немного неприятно.

29. Вы бы предпочли хотя и незаметную работу, но престижную и высокооплачиваемую?

- а) да; б) не знаю; в) нет.

30. Всегда ли достигаете вы поставленной цели, какие бы трудности не приходилось преодолевать?

- а) редко; б) не всегда; в) да, так и есть.

Ключ к опроснику.

Ответы в вопросах с 1 по 5, с 11 по 15, с 21 по 25 оцениваются следующим образом: а – 3 балла, б – 2 балла, в – 1 балл, в вопросах с 6 по 10, с 16 по 20, с 26 по 30: а – 1 балл, б – 2 балла, в – 3 балла. Находится общая сумма баллов на все вопросы.

Выраженность потребности в самосовершенствовании определяется по шкале:

- высокая степень выраженности потребности – 71–90 баллов;
- средняя степень выраженности потребности – 62–70 баллов;
- низкая степень выраженности потребности – 30–61 балл.

Глава III. Технология повышения педагогического мастерства учителя физической культуры

3.1. Основные положения технологии повышения педагогического мастерства учителя

Анализ проблемы и факторов, обуславливающих необходимость разработки технологии повышения педагогического мастерства, позволяет выделить основные источники создания технологии:

- социальный заказ, сформулированный в нормативных документах;
- международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития;
- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей формирования педагогического мастерства учителя физической культуры;
- практический опыт реализации моделей, технологий формирования физической культуры личности.

Представим технологию повышения педагогического мастерства учителя в виде схемы (См. рис. 14).

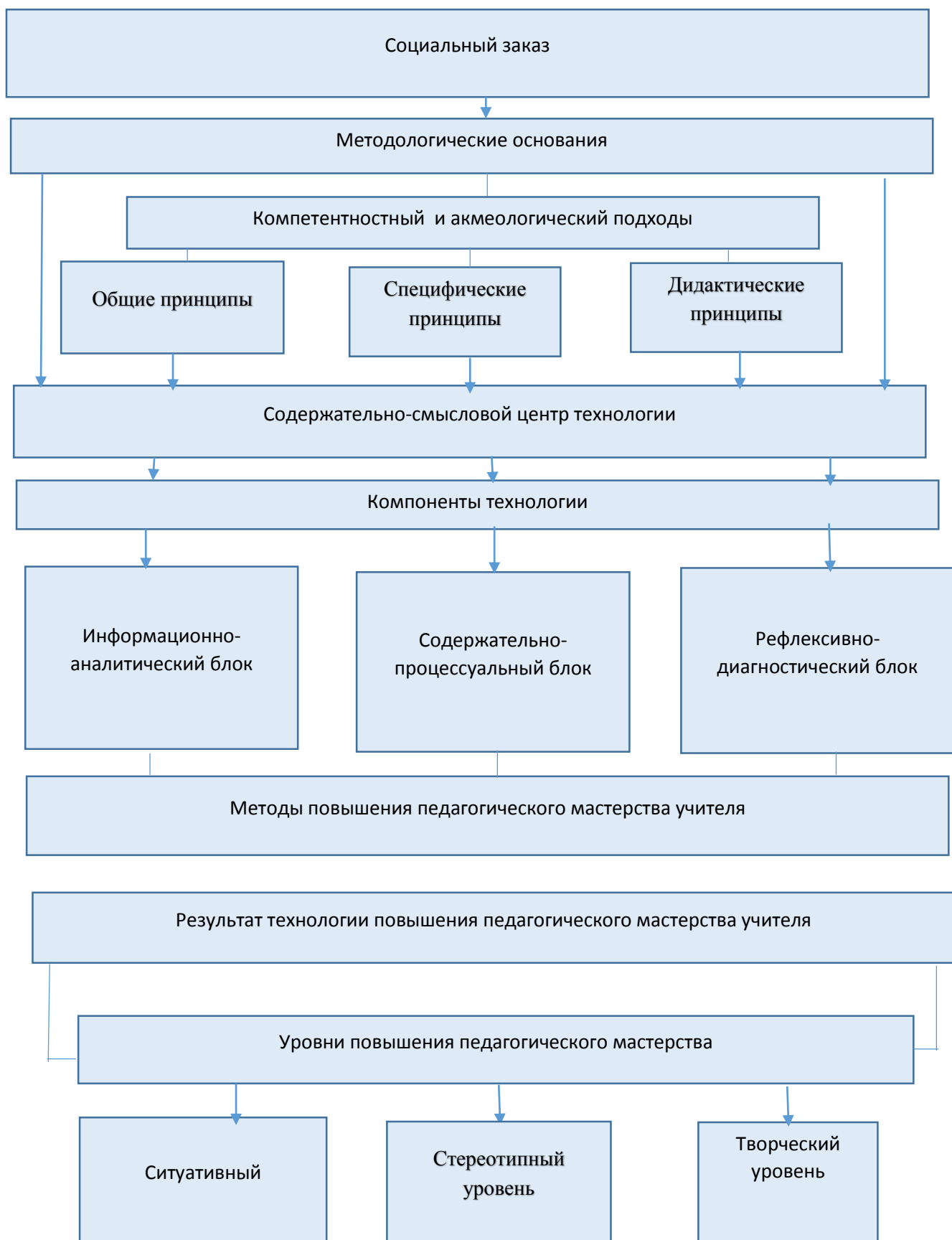


Рис. 14. Педагогическая технология повышения педагогического мастерства учителя

Социальная значимость проблемы повышения педагогического мастерства учителя физической культуры отражена в нормативных документах. Стратегическая цель государственной политики в области образования отражена в следующей нормативно-правовой базе: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства России от 21 мая 2013 № 426 «О федеральной целевой программе «Исследование и разработка приоритетных направлений развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы». Новые требования к подготовке специалистов в высшей школе предполагают выход за рамки традиционных академических структур с монофункциональной направленностью образовательного процесса и построение образовательного пространства в сфере ФКС, направленного на повышение педагогического мастерства учителя.

Социально значимые проблемы – противоречия, возникшие в ходе развития общества и требующие разрешения.

Основными элементами законодательства о физкультуре и спорте являются: субъекты физкультуры и спорта, институты государственного регулирования физкультуры и спорта, а также договорные отношения в сфере физкультуры и спорта. Законодательство о физической культуре и спорте направлено на правовое регулирование отношений в области физкультуры и спорта, возникающие при создании необходимых условий для развития физкультуры и спорта и физического воспитания населения; подготовке спортивного резерва и сборных команд России по различным видам спорта для их успешного выступления на международных соревнованиях. В качестве базовых нормативно-правовых актов в сфере физической культуры и спорта отметим Конституцию РФ; Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» № 329-ФЗ от 4 декабря 2007 года;

Федеральную целевую программу «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы»; «Стратегию развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2020 года»; Государственную программу «Развитие физической культуры и спорта в Челябинской области на 2015–2017 годы».

Поэтому основная цель профессионального образования не только подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, но и способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, что, несомненно, предполагает высокий уровень профессионального педагогического мастерства.

Место технологии в структуре научного знания. Наша технология опирается на традиции, опыт, фундаментальные теории отечественной общей педагогики, психологии, а также на теорию акмеологии педагогической деятельности.

Границы применимости технологии повышения педагогического мастерства учителя физической культуры определены реализацией основных положений теории педагогических технологий, согласно которой технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его общей методологии, целей и содержания. Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих выбор форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств. С помощью технологий достигается эффективный результат в процессе повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.

Методологические основания построения технологии формирования физической культуры личности

Предлагаемая нами технология формирования физической культуры личности представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о подготовке специалиста по физической культуре, базирующуюся на идеях компетентностного и акмеологического подходов.

Внедрение компетентностного подхода в процесс повышения педагогического мастерства учителя физической культуры определяется изменением социокультурной ситуации развития современного человека. Поэтому изменение образовательной парадигмы системы высшего профессионального образования направлено, прежде всего, на повышение профессиональной компетентности современного специалиста.

Пристальное внимание проблеме повышения профессиональной компетентности уделяют такие ученые, как В.И. Байденко [13], И.А. Зимняя [53], Н.А. Лызь [88], А.И. Субетто [156], Н.Ш. Фазлеев [171], В.Д. Шадриков [178] и др.

Повышенный интерес исследователей к теоретико-методологическим вопросам компетентностного подхода вызван необходимостью реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования. Данный подход рассматривается как своего рода инструментарий усиления социального диалога высшего образования с потребителями образовательных услуг.

Компетентностный подход в настоящее время занимает особое место среди других подходов, определяя результативно-целевую направленность образования. По мнению А.К. Марковой, «каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата – это единственно научный способ судить о компетентности» [93]. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность традиционно знаниевого подхода, существенно расширяя его содержание собственно личностными

составляющими, направляя образовательный вектор на результат образования и его реализацию в профессиональной деятельности.

Смысловое ядро компетентностного подхода образуют понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Как отмечает Н.А. Лызь, многообразие подходов в определении терминов «компетенция» и «компетентность» создает определенные проблемы для их осмысления и понимания содержания самого компетентностного подхода [88]. В научно-исследовательской среде данные понятия либо отождествляются (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), либо дифференцируются. Так, И.А. Зимняя выделяет основанный на компетенции подход, подчеркивающий «практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», определяется как более широкий» [53].

В.И. Байденко [13] выделяет широкий и узкий взгляды на компетенции: узкий взгляд означает следование правилам и процедурам, использование технических / профессиональных навыков для выполнения типовых задач; широкий

Компетенция (в переводе с лат. – соответствие, соразмерность) – круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом

взгляд предполагает требования большие, чем необходимые для отдельной работы, отвечающей лучшей существующей практике и будущим рынкам труда. Рефлексивный подход к компетенциям направлен на отражение существующей практики и того, что люди могут делать в настоящее время. Согласно стратегическому подходу, компетенции определяются предвосхищением будущих потребностей экономики и являются стимулирующими, требующими напряжения сил, направленными на большее, чем делается «здесь и сейчас». Один из известных исследователей результатов образования и компетенций Стивен Адам говорит о том, что «в определенной мере компетенции и компетентности используются в связи с результатами обучения... Компетенция может в широком смысле относиться к способности,

умению, возможности, навыкам, пониманию и т.д. Компетентный человек – это некто с достаточными навыками, знаниями и возможностями» [171].

Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности.

Проблеме исследования профессионально-психологической компетентности специалиста по физической культуре и спорту посвящены работы И.А. Бавтрыкова [11], Ю.В. Варданын [27], Е.Н. Гогунова [32], И.А. Григорьянца [38] и др.

Однако содержание профессиональной компетенции понимается авторами по-разному. Так, И.А. Бавтрыков [11] связывает профессиональную компетентность с психологической готовностью будущих специалистов, которая формирует уверенность в своих профессиональных силах. Методическую составляющую профессиональной компетентности активно исследует И.А. Григорьянц, в работах, посвященных проблемам модернизации высшего образования. Он указывает, что совершенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта невозможно в условиях шаблонности профессиональных действий в области методического обеспечения учебного процесса [38]. Е.Н. Гогунов [32] профессиональную компетентность рассматривает в связи с понятием мотивации профессиональной деятельности, указывая, что система непрерывного профессионального образования специалистов физической культуры и спорта включает проектирование профессионально-психологической компетентности (См. рис. 15).

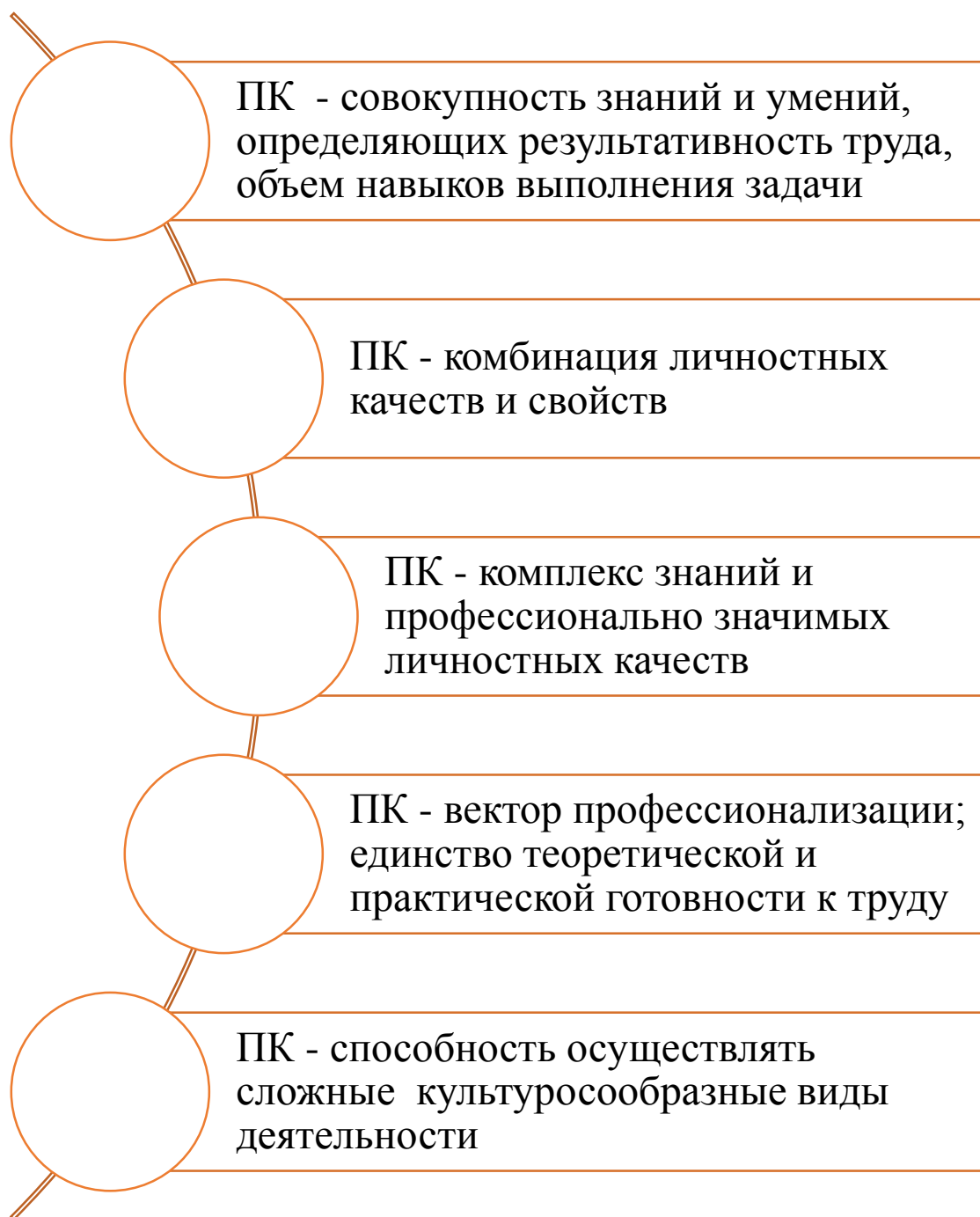


Рис. 15. Терминологическое поле понятия «профессиональная компетентность»

В.И. Байденко [13] выделяет понятие профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, и ключевой (общеобразовательной) компетентности, которая проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не свободный к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия и ситуации, готовность к получению новых знаний.

Н.М. Костикина [65], рассматривая направления профессионально-педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту, отмечает, что профессиональная компетентность предполагает совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Проектирование профессионально-психологической компетентности должно основываться на стремлении выявить ключевые психологические характеристики профессионала, дающие ему возможность квалифицированно действовать в условиях психологического комфорта и дискомфорта. Поэтому в моделируемом пространстве профессиональной компетентности необходимо представить: 1) определенное информационное поле (теоретические знания); 2) область практических навыков и умений (практический опыт); 3) перечень профессионально значимых черт личности (личностно-деятельностные качества).

В.Н. Введенский вводит понятие «интеллектуально-педагогическая компетентность». Это способность, определяющая меру профессионализма, характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений [32]. Наиболее ярко интеллектуальная компетентность проявляется в профессиональной деятельности, однако нельзя отождествлять ее с профессионализмом. Компетентными являются не просто лица, имеющие большой опыт в какой-

либо сфере профессиональной деятельности, а те, кто обладает особым типом организации предметно-специфических знаний в этой области и способностью принятия эффективных решений. Интеллектуально-педагогическая компетентность выражается в умении применять имеющиеся знания для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также для выработки способов инновационной деятельности.

Коммуникативная компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью), экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством), способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения, умение слушать и т.д.

По мнению В.Н. Введенского, коммуникативная компетентность – это, во-первых, личностное качество учителя, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности, во-вторых, показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения, уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремления к постоянному совершенствованию, коммуникативной деятельности, ориентации на личность человека как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач и т.д. Профессиональное общение является сердцевиной коммуникативной компетентности педагога, оно всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмерять и реагировать, но и эмоционально сопереживать [170].

Информационная компетентность педагога включает объем информации (знаний) о себе, об обучающихся, об опыте работы других педагогов.

Регулятивная компетентность педагога предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексию. Главным определяющим фактором деятельности являются нравственные ценности.

Интеллектуально-педагогическую компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации как качеств интеллекта, аналогию, фантазию, гибкость и критичность мышления. Операциональная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностических, проективных, предметно-методических, организаторских, экспертных.

Подготовка специалиста в области физической культуры предполагает формирование мировоззрения, потребности в социально значимой деятельности. Мировоззрение – это не только система взглядов на объективный мир и место в нем человека, но и обусловленные этическими взглядами принципы познания профессиональной деятельности. Будучи способом осознания действительности, мировоззрение включает и идеалы как решающие жизненные и профессиональные цели. Мировоззрение воздействует на нормы поведения, на отношение человека к профессии, его направленность личности [171].

Профессиональная компетентность включает:

1. Овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой.

2. Конструкты проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят:

- критерии деятельности (мера качества);

- область применения;
- требуемые результаты.

3. Эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места. В этом смысле компетенции выходят за рамки профессиональной триады «знания – умения – навыки» и включают неформальные и информальные знания и ноу-хау.

4. Интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющее человеку выполнять профессиональную деятельность в современной трудовой среде.

Компетентностный подход в настоящее время занимает особое место среди других подходов, определяя результативно-целевую направленность образования. По мнению А.К. Марковой «каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата – это единственно научный способ судить о компетентности» [92]. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность традиционного подхода, существенно расширяя его особым психологическим наполнением.

Психологическое содержание компетентностного подхода отражено в таких показателях, как ориентация на результат; практико-ориентированный характер обучения; опора на индивидуально-психологические свойства личности; стимулирование мотивации обучения; изменение структуры ценностных ориентаций.

Компетентностный подход предполагает развитие активной субъектной позиции человека в отношении своего образования. В этой связи представляется целесообразным обращение к пониманию компетентности как «актуальной реализации личностью ... когнитивной потенции» [92]. В то же время основой развития компетентности является не информация, а знание,

конструированное субъектами образовательной деятельности в процессе этой деятельности. В этом смысле развитие активной субъектной позиции участника образовательной деятельности, то есть его перевод из позиции «пользователя» в позицию «субъекта», и может рассматриваться как условие реализации принципа субъектности. Поэтому в контексте компетентного подхода знаниевая основа компетентности предполагает принципиально новую природу, а соответственно, и иной способ познания окружающей действительности и себя в ней.

Акмеологический подход – методологическая стратегия, направленная на актуализацию творческого потенциала учителя физической культуры, повышение профессиональной мотивации и мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, что предполагает создание условий для освоения педагогами прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития. Цель реализации акмеологического подхода в контексте повышения педагогического мастерства – формирование акмеологической направленности личности как стержневого свойства и важнейшего показателя профессионализма [4]. Акмеологический подход к проблеме повышения педагогического мастерства учителя базируется на основных положениях педагогической акмеологии, которые мы рассмотрели в Главе II. Поэтому педагогическое мастерство можно рассматривать в комплексе с признаками педагогического совершенства (педагогическим искусством, профессионализмом и выраженностью свойств индивидуальности педагога). Педагогическое мастерство, с позиции акмеологического подхода, является способом бытия педагога и осуществимости потенциала его индивидуальности, а также условием для восхождения к достижению акме. Педагогическое мастерство и профессионализм педагога – это интегральные характеристики личности педагога.

Принципы формирования физической культуры личности

Педагогический принцип – это основные идеи, следование которым помогает лучшим образом достичь поставленных педагогических целей. Представим классификацию принципов формирования физической культуры личности в виде схемы (См. рис. 16).

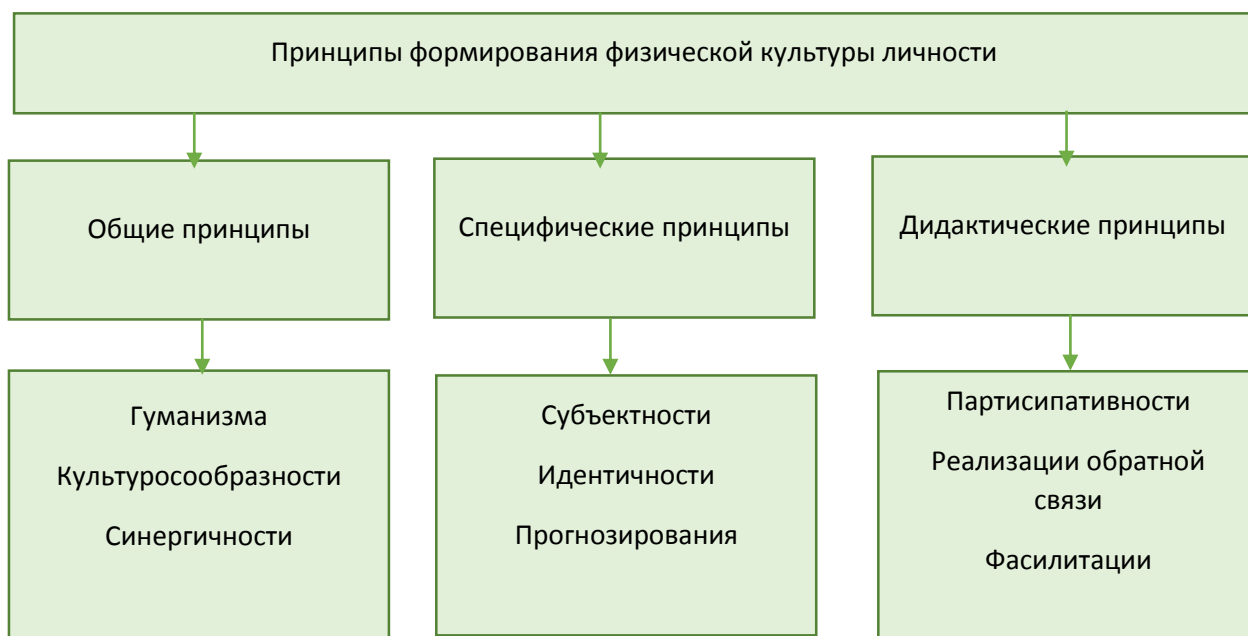


Рис. 16. Принципы повышения педагогического мастерства физической культуры

Принцип гуманизма

Принцип гуманизма в педагогике предполагает признание ценности личности, создание условий для развития творческого потенциала личности, сопровождение профессионального самоопределения. Принцип гуманизма реализуется через гуманистическое мировоззрение и гуманность. С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в

Гуманность – обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании сопереживанием... реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи.

образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга

смыслах. Реализация принципов гуманизма не снимает задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Основной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается человечность, и при этом центральным моментом в ней выступают устремленность в будущее, к свободной реализации своих творческих потенций (Г. Олпорт, А. Маслоу), вера в себя и возможность достижения «Я-идеального» (К. Роджерс). Следует также отметить особый контекст, характеризующий гуманность личности в процессе повышения педагогического мастерства, которая проявляется в качествах, связанных со способностями к сопереживанию, содействию, соучастию.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную – ориентацию на развитие личности. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек. Гуманизм сегодня – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности [101].

Гуманистическая ориентация повышения педагогического мастерства учителя физической культуры может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Принцип культуросообразности

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны,

являющейся родиной ребенка. Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что педагогический процесс должен основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы профессиональной подготовки культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации [104].

В соответствии с принципом культуросообразности в процесс обучения вводится понятие «физическая культура личности».

Раскрывая содержание физической культуры личности, В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева [86] выделяют в ее структуре три основные составляющие: 1) знания (физкультурная образованность); 2) двигательные достижения и 3) мотивацию двигательной активности. Все перечисленные элементы системы физической культуры личности имеют тесную взаимосвязь и определяют содержание физкультурного воспитания. В физической культуре личности каждого отдельного человека В.К. Бальсевичем выделены и поставлены на первое место уровень, глубина, полнота и основательность знаний о сущности и правилах физической подготовки, методах организации физической активности, о путях и средствах физического совершенствования, о законах функционирования своего организма в процессе физической активности и т.д. Физическая культура личности определяется совокупностью его личных физических двигательных достижений (физические качества, двигательные умения и навыки, работоспособность и т.д.). И, наконец, уровень физической культуры личности определяется структурой и направленностью мотиваций физической активности человека, в основе которой лежит физкультурная образованность [86]. По мнению В.М. Выдрина, физическая культура личности включает в себя все то, что использовал и чего достиг человек сверх того, что дала ему природа, другими словами, все то, что стало в этом плане

результатом его собственной деятельности, физической и духовной активности, направленной на самосовершенствование [31].

Принцип синергичности

Процесс повышения профессионального мастерства позволяет проектировать не результат этого процесса, а сам процесс.

Новизна и суть синергетического принципа заключается в следующих положениях:

– сложноорганизованным системам, в частности процессу повышения педагогического мастерства, нельзя навязывать пути развития, необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить систему на эти пути;

– всегда существует несколько возможных, альтернативных путей повышения педагогического мастерства учителя; настоящее состояние педагогического мастерства определяется не столько прошлыми достижениями, сколько будущими возможностями;

– синергетика раскрывает закономерности, условия протекания процессов саморазвития и самоизменения [125].

Синергетический принцип повышения педагогического мастерства учителя основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, которые являются потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

Самодвижение, саморазвитие являются характеристиками любых открытых самоорганизующихся систем.

Синергия в обучении дает эффект повышения педагогического мастерства за счет взаимосвязи и взаимодействия различных воздействий в предметном обучении, поэтому условиями реализации принципа синергичности являются: 1) способность учителя видеть в процессе повышения педагогического мастерства источник саморазвития личности, способный трансформироваться в личностные качества субъектов

педагогического процесса; 2) уважать права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию.

Специфические принципы

Принцип субъектности

В психологии основы субъектного подхода были заложены С.Л. Рубинштейном [135]. Он в своем системном труде «Основы психологии» связывает личностное развитие человека с его субъектностью, определяя ее как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию. А.Н. Леонтьев [79] предпочитал говорить о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечал, что основной задачей психологического исследования является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность» [79].

Показателями субъектности являются способность к самовоспитанию, самосознанию и саморазвитию. Самовоспитание – это сознательная целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных качеств и преодолению отрицательных. Самовоспитание – это управляемое человеком саморазвитие, являющееся высшей формой, т.к. оно осуществляется осознанно и последовательно. Самовоспитание является важнейшей стороной воспитания, реализуемой под влиянием педагогов и социальной среды и на основе индивидуальных качеств человека. Формирование качеств личности человека происходит под влиянием, как воспитания, так и самовоспитания.

Реализация принципа субъектности предполагает организацию продуктивного педагогического взаимодействия, осознание учителем ответственности за создание условий своего профессионального развития.

В педагогике субъектность рассматривается, как правило, в условиях реализации субъект-субъектных отношений, т.е. формирование диалога между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия (Н.М. Таланчук) и объект-

субъектного преобразования личности: превращение человека из объекта, на который влияют обстоятельства, в субъект, господствующий над обстоятельствами. (С.М. Годник). Следовательно, субъектность учителя связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования. В таком случае реализация принципа субъектности осуществляется в рамках определенной среды – воспитательного пространства.

Принцип идентификации

Идентификация всегда связана с другими людьми, которые в течение короткого или длительного периода могут служить «образцами» для растущего человека. Поэтому формирование идентичности включает культурный, этнический и общественный аспекты. Таким образом, человек приобретает идентичность в ходе индивидуального развития, психологического процесса идентификации, личностной интеграции, социализации и т.п. Идентичность характеризует именно то, что остается постоянным, несмотря на все изменения и развитие данного человека на протяжении его жизни. Обладать идентичностью – это, во-первых, ощущать себя, свое бытие как личности неизменным, независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия; во-вторых, означает переживание прошлого, настоящего и будущего как единого целого; в-третьих, это означает, что человек ощущает связь между собственной «непрерывностью» и признанием этой «непрерывности» другими людьми [104].

Одним из основных компонентов личности является осознание «Я–идентичности», то есть ощущения своей целостности и непрерывности во времени, а также понимание, что другие люди также признают это. Реализация принципа идентичности в процессе повышения педагогического мастерства предполагает «принятие на себя роли другого» или «принятием отношения других к самому себе», например, «Я–учитель». Важным является положение о том, что человек в групповом взаимодействии, примеряя роли и ценностные

установки обобщенных других, вырабатывает «Образ «Я». Таким образом, реализация принципа идентификации позволяет рассматривать процесс повышения педагогического мастерства учителя не только в соответствии с требованиями педагогической профессии как социальной роли, но и с образами «идеального и реального» учителя, сформировавшимися в течение профессиональной деятельности педагога.

Принцип прогнозирования

В теории построения движений и действия [105] «действие детерминировано прошлым и «образом потребного будущего», которые сливаются с настоящим и экстраполируются на будущее». По Н.А. Бернштейну, вся деятельность подчинена цели, направляется закодированной в мозге «моделью потребностного будущего» и регулируется принципом целесообразности, отвечая не только на вопросы «как» и «почему» (по своему содержанию направленные на прошлое и настоящее время), но и на вопрос «для чего», в котором акцент ставится на будущем [110].

Реализация принципа прогнозирования предполагает формирование плана будущего, определение цели. Л.А. Регуш считает, что будущее представлено жизненными целями, планами, ориентациями и перспективами. Посредством постановки значимых целей оно оказывает решающее влияние на настоящее и прошлое, обеспечивая их качественной деятельностью и информативными воспоминаниями. «Будущее – это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывной личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути» [132]. Представляя будущее «началом индивидуального времени», ученый обосновывает его потенциальную изменимость и свободу построения: «человек не властен над объективным временем, зато свое психологическое время он структурирует свободно».

Механизм психологического прогнозирования будущего как более общий вид вероятностного прогнозирования включает в себя и механизм его проектирования личностью. Это позволяет во временной перспективе

будущего более точно определить поле действия личного будущего в той его части, которую человек может преобразовывать. Проектирование предполагает применение различных форм активности по построению образа себя в будущем, гибкому планированию своей будущей жизни. Проектирование себя в будущее (построение своего личного будущего) как активный процесс работы воображения, самосознания является важнейшим механизмом повышения педагогического мастерства учителя.

Дидактические принципы

Принцип партисипативности

Реализация принципа партисипативности предполагает организацию особой совместной деятельности учителя и учащихся, направленной на совместное принятие решений; делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать надлежащие условия и установки.

Партисипативность предполагает субъект-субъектное взаимодействие (а не воздействие) тьютора и студентов для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы. Механизм такого взаимодействия должен быть близок к переговорам с целью нахождения общности взглядов на ту или иную проблему, принятия единого согласованного решения и обеспечения активности слушателей. В этой связи, можно говорить о четырех основных парадигмах: доктрине научной организации труда, доктрине человеческих отношений, доктрине ценностных ориентаций и доктрине контрактации индивидуальной ответственности [125].

Принцип реализации обратной связи

Принцип реализации обратной связи является одним из основных принципов повышения педагогического мастерства учителя. В науке имеются различные точки зрения на категорию «обратная связь». Как считает И.Н. Решетень [130], принцип обратной связи предусматривает информационное обеспечение образовательного процесса. С ее точки зрения «трансляция информации о воздействии результатов обучения должна быть

стабильной, а ее использование – оперативным». Таким образом, реализация обратной связи придает управляемому процессу педагогического сопровождения устойчивость, так как в случае отрицательной обратной связи сопоставление информации о ходе или результате того или иного процесса с заранее известной нормативной моделью дает основание для оценки и коррекции управляемого процесса.

Актуальность принципа реализации обратной связи в процессе повышения педагогического мастерства обусловлена также тем, что по сути осуществление обратной связи является альтернативой традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного педагогического процесса. В то же время отсутствие обратных связей между обучаемой и обучающей сторонами не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс, что может привести к получению побочных и незапланированных результатов и снижению эффективности деятельности учителя.

Принцип фасилитации

Термин «фасилитация» (производное от глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать) трактуется как тенденция, побуждающая людей лучше выполнять простые или хорошо знакомые задания в присутствии других людей. Фасилитацию можно рассматривать как усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога (Э.Ф. Зеер). Педагогическая фасилитация – целенаправленное взаимодействие педагога и учащегося, способствующее жизненному, профессиональному самоопределению и саморазвитию личности, гуманизации ценностно-смысловой сферы и изменению субъектных позиций [52].

Реализация принципа фасилитации направлена на создание условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновения реальных содержательных мотивов учения.

Таким образом, избранные нами принципы многомерны и задают идеалы и цели повышения педагогического мастерства учителя, а также систему координат в движении по проведению этих целей в жизнь. В конечном итоге, цель, превращаясь в средство, становится детерминирующим принципом по реализации цели. Все эти принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга, раскрывая основные грани исследуемого процесса.

Содержательно-смысловой центр технологии повышения педагогического мастерства образуют понятия «педагогическое мастерство», профессионализм, профессиональная компетентность, которые мы рассмотрели в Главе 1.

Вопросы для самоконтроля

1. Выделите компоненты технологии повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.
2. Почему в качестве методологической стратегии построения технологии выбран компетентностный подход?
3. В каких нормативных документах отражена социальная значимость проблемы повышения педагогического мастерства учителя физической культуры?
4. Почему необходимо учитывать границы применимости технологии в процессе повышения педагогического мастерства учителя физической культуры?
5. Какие принципы следует учитывать в процессе повышения педагогического мастерства учителя физической культуры?
6. Что такое содержательно-смысловой центр педагогической технологии?

Задания для самоконтроля

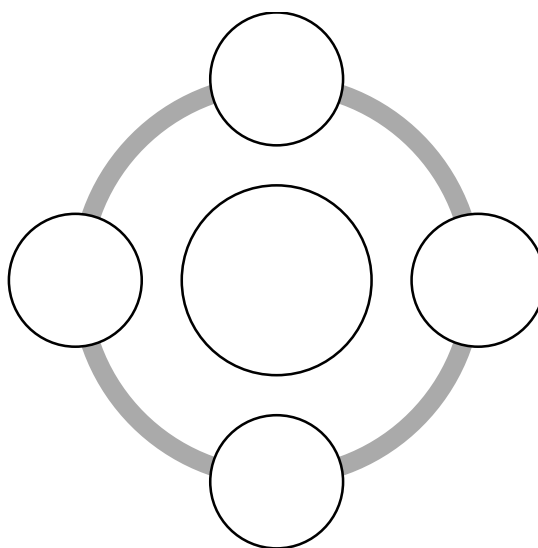
1. Заполните таблицу, охарактеризуйте виды педагогической компетентности

Название пед. компетентности	Характеристика	Специфика в деятельности учителя физической культуры
Интеллектуально-педагогическая		
Коммуникативная		
Информационная		
Операциональная		
Регулятивная		

2. Сравните традиционную систему обучения на уроках физической культуры и обучение в соответствии с принципами повышения педагогического мастерства учителя физической культуры

Название принципа	Обучение в соответствии с принципом	Традиционное обучение

3. Составьте схему «Физическая культура личности» (структура и количество компонентов могут быть изменены)



3.2. Структура педагогической технологии формирования физической культуры личности студентов

Разработанная нами технология формирования физической культуры личности студентов состоит из трех блоков: информационно-репрезентативного, содержательно-процессуального, рефлексивно-аналитического.

Информационно-репрезентативный блок включает следующие компоненты: коммуникативные способности, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения, контекст коммуникации. Значительная роль в процессе повышения педагогического мастерства учителя принадлежит повышению эффективности коммуникативной деятельности.

Задачи повышения педагогического мастерства учителя в информационно-репрезентативном блоке:

- 1) развитие навыков эффективной вербальной и невербальной коммуникации;
- 2) обучение эффективным методам анализа информации;
- 3) формирование ценностного отношения к систематическому анализу коммуникативной ситуации.

Задачи повышения педагогического мастерства учителя в информационно-репрезентативном блоке возможно решить только в ситуации реальной деятельности за счет фиксации внимания педагога на каждом элементе коммуникации при выполнении поставленной перед нами задачи. Поэтому повышение педагогического мастерства учителя в информационно-репрезентативном блоке технологии предполагает формирование таких педагогических компетенций, как письменная и устная коммуникация на родном языке (способность общаться со специалистами из других областей); навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); навыки межличностных отношений.

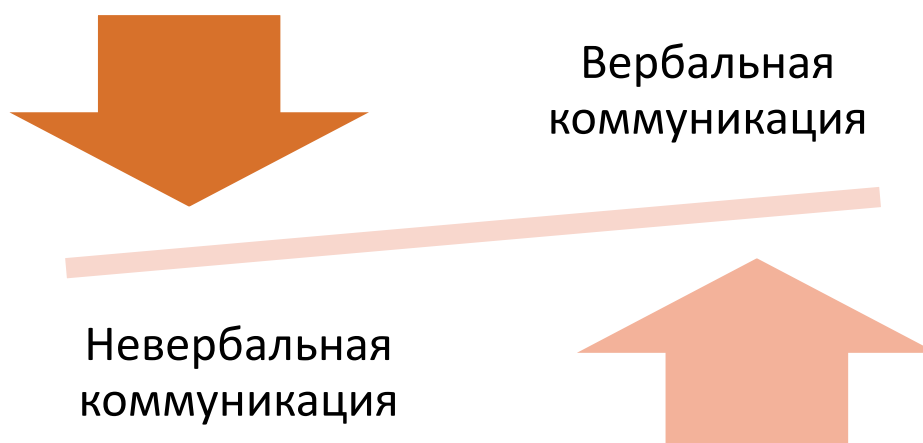


Рис. 17. Компоненты коммуникативной деятельности учителя

Коммуникативная деятельность учителя состоит из двух блоков: вербальной и невербальной коммуникации (См. рис. 17). Педагогическое мастерство учителя в процессе вербальной коммуникации предполагает умение учителя пользоваться выразительными возможностями речи. Психологические особенности вербальной коммуникации учителя обусловлены педагогическими задачами, тематикой высказываний, конкретной ситуацией и другими обстоятельствами [150].

Педагогическое мастерство вербальной коммуникации учителя представим в виде схемы (См. рис. 18).



Рис. 18. Мастерство вербальной коммуникации

Мастерство выразительности речи, прежде всего, связано с эмоциональной выразительностью. Эмоциональная окрашенность речи определяет не только отношение учителя, но и усиливает педагогическое воздействие. Поэтому экспрессивность речи определяется «артистичностью» интонации, отражающей искренность говорящего. Речь учителя обогащает и лексическая выразительность, которая предполагает использование точных, ярких, нестандартных, образных слов и словесных оборотов, синонимов, омонимов, терминов. Для учеников большое значение имеет фонетическая выразительность речи педагога. Речь учителя должна отличаться хорошим произношением, дикцией, ритмикой, темпом, громкостью [66].

Тембр голоса – обязательный атрибут педагогического мастерства учителя. Визгливый голос, крик портят восприятие даже правильных по смыслу слов. Если высота голоса может быть определена генотипически, то благозвучие речи учитель должен развивать практически ежедневно.

Учеников любого возраста раздражает сбивчивая, невнятная, монотонная, плохо слышимая или громкоголосая речь. Затрудняют процесс коммуникации и дефекты произношения – шепелявость, гнусавость, хрипота. Благозвучие речи обусловлено фразовым ударением, паузами. С помощью ударения делаются необходимые лексические акценты. Помимо физиологической функции, позволяющей говорящему сделать вдох, пауза способна упорядочить высказывание, разделить на смысловые отрезки, привлечь внимание к сугубо важной информации.

Педагогическое мастерство учителя во многом определяется и умением «правильно» молчать. Молчание – это один из компонентов вербальной и невербальной коммуникации. О чем может рассказать «грамотное» молчание учителя:

- 1) контактное молчание в ситуации взаимопонимания;
- 2) дисконтактное молчание в ситуации отчужденности;
- 3) эмотивное молчание при передаче эмоционального состояния;
- 4) информативное молчание при сигналах согласия или несогласия;
- 5) стратегическое молчание при желании не показать свою осведомленность;
- 6) риторическое молчание при привлечении внимания;
- 7) оценочное молчание как реакция на слова или поступки ребенка;
- 8) акциональное молчание для примирения, выражения извинения.

Для профессионального владения голосом необходима специальная работа, обеспечивающая культуру звукоизвлечения, речевую экспрессию и исправляющая недостатки, а для «грамотного молчания» необходимо развитие такого профессионально важного качества личности учителя, как педагогический артистизм.

Рассмотрим педагогическое мастерство учителя на уровне невербальной коммуникации (См. рис. 19).

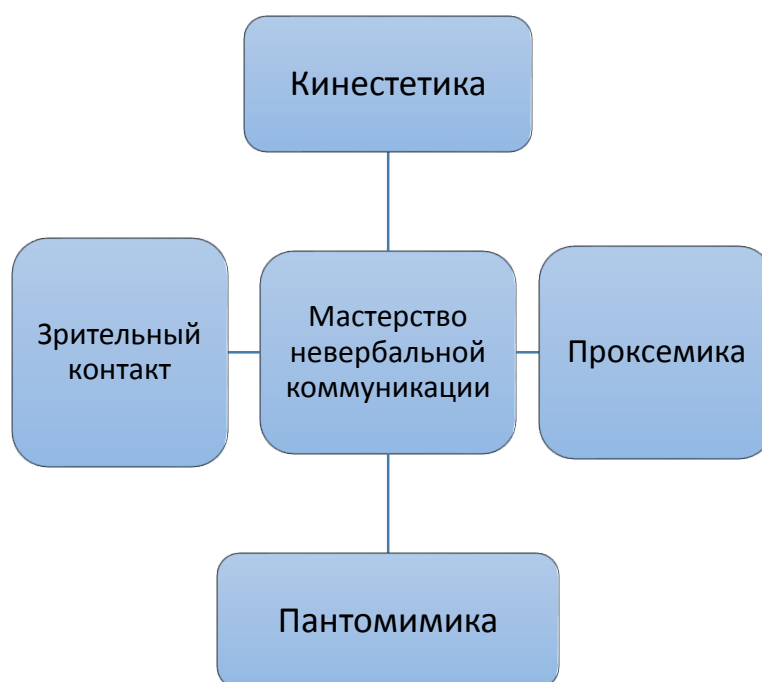


Рис. 19. Мастерство невербальной коммуникации

Решающую роль в формировании мастерства невербальной коммуникации играет мимика. При этом обращается внимание не только на выражение лица, но и на характерные физиогномические маски как отражение внутреннего мира, личностных качеств. Мимика отражает такие доминирующие эмоциональные состояния, как открытость и доброжелательность, подозрительность [151]. Поэтому мастерство учителя на уровне невербальной коммуникации заключается в умении корректировать типичные экспрессивные маски. Учителю необходимо помнить, что выражение суровости, непреклонности, ехидно поджатые губы, холодный блеск глаз настораживают детей, лишают естественности. Очевидная доброжелательность располагает к диалогу, активному взаимодействию.

Мимика человека разнообразна и может быть более или менее развитой, красноречивой и неопределенной, разнообразной и однообразной, характеризоваться быстрой и медленной

сменой выражений, стереотипной и индивидуальной, передающей и не передающей нюансы, гармоничной и беспорядочной, естественной. Манерная мимика проявляется в ситуации, когда ложно понятый педагогический авторитет, стремление к самовозвышению побуждают некоторых преподавателей, в обыденной жизни веселых и жизнерадостных, надевать на себя маску нарочитой официальности, мимической невозмутимости и эмоциональной сухости.

Серьезную регулятивную функцию выполняет контакт глаз. Взглядом, направленным на учащегося, привлекают внимание к себе и предмету разговора, демонстрируют расположение (ласковый взгляд) и отчуждение (холодный взгляд), выражают недоумение (вопросительный взгляд), иронию (насмешливый взгляд), осуждение (строгий взгляд), оповещают собеседника о предоставлении ему слова, поддерживают психологический контакт [111].

Пристальный взгляд усиливает внушающий эффект слова. Блуждающий, бегающий, ускользящий, тяжелый, злобный, испепеляющий взгляд настораживает, раздражает, отталкивает. Однако взгляд, длящийся более десяти секунд, вызывает у собеседника чувство дискомфорта.

Неотъемлемым элементом педагогического мастерства на уровне невербальной коммуникации является пантомимка, которая определяется особенностями осанки, стройностью или сутулостью, привычками определенным образом стоять, садиться, передвигаться.

В общении используются открытые или закрытые позы. Закрытые позы воспринимаются как знак недоверия и несогласия. Наоборот, открытая поза – широко раскинутые руки ладонями вверх – является экспрессией доверия, эмоционального расположения к ученику. Прямая, напряженная спина, широко развернутые плечи, поднятый подбородок расшифровываются как стремление к утверждению своего статуса.

Эффективность педагогического общения связана с пантомимической энергичностью, так как расслабленность, неконтролируемость внешнего

рисунка поведения (круглая спина, выпяченный живот, грузность в походке) оборачивается возникновением труднопреодолимых психологических барьеров. Уровень педагогического мастерства учителя обусловлен и пространственной организацией взаимодействия, проксемикой. Дистанция способна сближать и разъединять собеседников. Проксемикой [8] выделено несколько видов возможных дистанций в общении: интимная (15–46 см), личная (45–75 см), социальная (75–100 см) и публичная (3,5–7,5 м). Первые два вида свидетельствуют о близких, дружеских отношениях. Социальная дистанция принята в деловом общении, публичная – между малознакомыми и незнакомыми людьми. Обычно люди избегают подходить друг к другу ближе, чем на расстояние вытянутой руки, ибо каждому свойственно чувство территориальной автономии. Неоправданное приближение постороннего, как правило, вызывает настороженность, желание удлинить дистанцию. Укорачивание или удлинение дистанции способно усилить или ослабить педагогическое взаимодействие.

На основании вышеизложенного определим критерии для определения уровня сформированности педагогического мастерства учителя в информационно-репрезентативном блоке технологии:

- 1) Интонация (разнообразная, монотонная, подвижная).
- 2) Дикция (ясная, нечеткая).
- 3) Темп речи (быстрый, медленный, умеренный).
- 4) Регистр звучания голоса (высокий, низкий, средний).
- 5) Сила голоса (сильный, слабый, умеренный).
- 6) Тембр голоса (благозвучный, глухой, звонкий).
- 7) Мимика (статичная, подвижная, выразительная).
- 8) Контакт глаз (соблюдается, не соблюдается).
- 9) Доминирующая физиогномика (улыбчивость, доброжелательность, хмурость, злобность).
- 10) Жестикуляция (оживленная, сдержанная, избыточная, умеренная).

11) Пантомимика (расслабленные, напряженные, свободные, скованные, естественные).

12) Дистантность (соблюдение или нарушение проксемических закономерностей).

13) Адекватность экспрессии ситуации общения.

14) Артистизм (эстетика манер, особенности самопрезентации);

Педагогическое мастерство предполагает владение не только искусством коммуникации, но и способностью учитывать требования принципов физического воспитания, а также ряд профессиональных педагогических умений, одним из которых является организация учебного процесса. Поэтому доминантой повышения педагогического мастерства в содержательно-процессуальном блоке является готовность учителя к использованию инновационных технологий в сфере физической культуры.

Содержательно-процессуальный блок включает следующие компоненты: инновационная педагогическая деятельность, методическая компетентность, технология физического воспитания.

Повышение педагогического мастерства учителя, несомненно, связано с особенностями предмета профессиональной деятельности, поэтому наша технология учитывает особенности деятельности именно учителя физической культуры.

Задачи повышения педагогического мастерства учителя в содержательно-процессуальном блоке:

- 1) развитие навыков использования инновационных педагогических технологий в сфере физической культуры;
- 2) овладение эффективными методами обучения на уроках физической культуры;
- 3) формирование готовности к систематическому анализу эффективности педагогической деятельности.

Задачи повышения педагогического мастерства учителя физической культуры в содержательно-процессуальном блоке возможно решить только в

процессе внедрения инновационных технологий физического воспитания. Поэтому повышение педагогического мастерства учителя в содержательно-процессуальном блоке технологии предполагает формирование таких педагогических компетенций, как способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху.

Высокий уровень педагогического мастерства учителя физической культуры определяется способностью учителя применять технологии физического воспитания в соответствии с социальными требованиями и особенностями педагогической деятельности. Приведем примеры и кратко дадим характеристику некоторым инновационным технологиям физического воспитания, использование которых в значительной степени способно повысить педагогическое мастерство учителя физической культуры [86].

Телесно-ориентированные технологии

Телесно-ориентированные технологии основаны на биологизаторских концепциях развития личности, согласно которым задача обучения и воспитания – следовать природе человека.

Цель применения телесно-ориентированных технологий физического воспитания является укрепление здоровья, достижение нормального физического развития и общефизической подготовленности подрастающего поколения в соответствии с физическими способностями личности. Поэтому телесно-ориентированные технологии предполагают три направления воздействия на физические способности личности: оздоровление, гармонизация и адаптация. Целевые ориентиры телесно-ориентированных технологий соответствуют стандартам образования, с учетом выделения

различных групп обучающихся (основной, подготовительной, специальной; коррекционной, базовой, продвинутой; оздоровительной, кондиционной, спортивной) и связаны с учетом индивидуальных особенностей физического потенциала (физического развития, состояния здоровья, физических кондиций, двигательного опыта) каждого учащегося [65].

Основное внимание в данной технологии физического воспитания уделяется оздоровлению индивида как восстановлению, укреплению и созиданию его здоровья, гармонизации физического развития (как достижению пропорциональности индивидуальных антропометрических и морфофункциональных показателей) и адаптации (приспособлению) к природной и социальной среде на основе развития его индивидуальных (психофизических) способностей через формирование системы физкультурных знаний, умений и навыков, обеспечивающих оптимальный уровень здоровья и физических кондиций обучающихся. Усиление адаптивного компонента телесно-ориентированных технологий предполагает адаптивно тренирующее воздействие педагога на физические способности учащегося с учетом его индивидуальных особенностей посредством широкого использования не только физических упражнений, но и природных факторов (солнца, воздуха, воды), в целях гармонизации его физического развития, а также создания индивидуальной морфофункциональной и двигательной базы, необходимой для его адаптации к природным и социальным условиям жизни.

Критериями эффективности телесно-ориентированных технологий физического воспитания могут быть нормальное физическое развитие, оптимальное состояние здоровья, знания, умения, навыки укрепления и поддержания благоприятного физического состояния, позитивная динамика психофизических и двигательных способностей и мотивации здоровья. Телесно-ориентированные технологии эффективны как на первоначальном этапе вхождения ребенка в мир культуры, в том числе физической (дошкольный и младший школьный возраст), так и на этапе коррекции проблем физического развития практически во всех возрастных группах.

Кроме того, они просто необходимы в системе послепрофессионального дополнительного образования и физкультурного самовоспитания, как условие, позволяющее создать необходимую методико-практическую и кондиционную базу для самостоятельных занятий физическими упражнениями в целях укрепления здоровья, коррекции телосложения, повышения работоспособности и творческого долголетия человека.

Практико-ориентированные технологии

Цель разработки и внедрения в процесс физического воспитания практико-ориентированных технологий заключается в формировании физических кондиций, двигательных умений и навыков посредством организованной системы педагогических воздействий. В рамках практико-ориентированных технологий физического воспитания основной акцент делается на развитии двигательного потенциала человека, позволяющего ему оптимально выполнять свои социальные функции, а образовательный процесс приобретает форму общей (к жизни вообще) и специальной (профессионально-прикладной, военно-прикладной и т.д.) физической подготовки человека, осуществляемой на операциональном уровне [98].

Структура практико-ориентированной технологии физического воспитания является четко заданная и диагностируемая на выходе цель, а также наличие жесткой логики продвижения учащихся в своем развитии, ориентирами которого являются стандарты, нормативы, инструкции.

Критериями эффективности практико-ориентированных технологий физического воспитания согласно унифицированным образовательным программам являются знания, умения, навыки и физическая подготовленность учащихся, что в массовой практике фактически сводится к погоне за нормативным уровнем физических кондиций детей и молодежи, соответствующим требованиям государственного заказа, «модели» выпускника, образовательного стандарта [45].

Личностно ориентированные технологии

Целью разработки и внедрения в образовательный процесс личностно-ориентированных технологий физического воспитания является становление физической культуры личности, гармоничное развитие физического и духовного в человеке, формирование личности через развитие ее физического потенциала.

Личностно ориентированные технологии физического воспитания направлены на формирование осознанной, значимой и действенной мотивации занятий физическими упражнениями на основе внедрения в процесс физического воспитания элективных форм, которые отражают особенности индивидуализации обучения. Элективность предполагает альтернативный выбор учащимися содержания, форм, средств, методов и уровня усвоения учебного материала при безусловном сохранении его базового ядра в процессе самостоятельного, ответственного и творческого освоения многообразия ценностей физической культуры [46].

Создание благоприятного психофизического состояния, гармонизации физического, интеллектуального, нравственного и эстетического развития, творческого освоения ценностей физической культуры предполагает в качестве форм организации процесса физического воспитания педагогическую поддержку и сопровождение. Как отмечает О.С. Газман, поддерживать можно то, что имеется в наличии, но не на достаточном уровне, т.е., поддерживая развивают самобытность, самостоятельность человека, постепенно смещая акценты с управления на управление саморазвитием [127].

В качестве критериев эффективности реализации личностно ориентированных технологий физического воспитания следует выделить позитивную мотивацию занятий, благоприятное психофизическое состояние учащихся, самостоятельность и активность в творческом применении средств физической культуры в целях обогащения субъектного спортивного опыта, развитие духовно-нравственной сферы в плане ценностного отношения к своему здоровью и физическим кондициям, развитие волевых качеств

личности, открытость знаниям и опыту, коммуникабельности и толерантности.

Социально ориентированные технологии физического воспитания

Роль социальной среды в социально ориентированной технологии физического воспитания специфична и связана не с адаптивно-тренирующими воздействиями педагога на телесно-двигательный потенциал учащегося с учетом его индивидуальных особенностей, как в телесно-ориентированной технологии и не с прямыми формирующими воздействиями педагога на двигательную сферу учащегося, как в практико-ориентированной технологии, и даже не с созданием условий для реализации физкультурной (физической и духовной) неповторимости обучающегося на основе проявления его субъектной активности как в личностно ориентированной технологии, а с опосредованным влиянием педагога на учащегося через создание спортивной среды для формирования спортивных потребностей и предоставление возможностей для их максимально полного удовлетворения.

Цель разработки и внедрения в образовательный процесс социально ориентированных технологий физического воспитания – обеспечение оптимального социокультурного становления личности средствами физической культуры.

Формы организации процесса физического воспитания в социально ориентированных технологиях определяются в соответствии со способами взаимодействия субъектов образовательного процесса. Они характеризуются конструктивностью и вариативностью и зависят от объективных требований ситуации: это и сотрудничество (кооперация), и конкуренция (соревнование), и педагогическая поддержка индивидуалистских навыков автономной работы [45].

Критериями эффективности реализации социально ориентированных технологий является повышение компетентности личности в сфере физической культуры, которая проявляется на уровне сформированности физкультурных компетенций, в построении спортивного стиля жизни,

мотивационно-ценностном отношении учащихся к физической культуре и спорту.

Таким образом, результатом повышения педагогического мастерства в содержательно-процессуальном блоке являются:

- умение применять инновационные технологии физического воспитания на практике;
- умение обосновать выбор инновационной технологии физического воспитания;
- способность к инновационной педагогической деятельности.

Рефлексивно-аналитический блок направлен на формирование таких компетенций, как способность применять знания на практике, исследовательские навыки, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность порождать новые идеи (креативность); способность работать самостоятельно. Поэтому в качестве компонентов педагогического мастерства учителя в рефлексивно-аналитическом блоке мы выделили способность к анализу педагогической деятельности, самоанализ, рефлексивное управление.

Повышение педагогического мастерства в рефлексивно-аналитическом блоке технологии предполагает обучение учителя «переносу» ситуации, способа, нормы, алгоритма деятельности на ряд подобных ситуаций.

Подключение рефлексии в процесс повышения педагогического мастерства позволяет перевести педагогическую деятельность в личностно значимое событие вследствие того, что обучение в таком случае не сводится к усвоению заранее заданных физических умений, а станет процессом личностного осмысления физической культуры личности. Рефлексия наряду с конкретно-практическим осмыслением привносит в физическую культуру как учебный предмет знаковый абстрактно-символический контекст [83].

Несомненно, для повышения педагогического мастерства в рефлексивно-аналитическом блоке технологии нужен особый способ взаимодействия учеников и учителя. По нашему мнению, таким способом

взаимодействия должно стать рефлексивное управление, которое мы понимаем как взаимодействие ученика с проблемно-конфликтной ситуацией, которая возникает при реализации таких смысловых отношений, как отношений субъекта с партнером, с условиями образовательного пространства, с целью образования, и предполагает изменение субъектных смыслов.

Под субъектным смыслом [81] мы понимаем представление о себе в системе мышления человека, закономерности его (представления) изменения и развития в процессе взаимодействия человека с миром. Поэтому всякое изменение этих смысловых содержаний, воздействие на «субъектность» связаны с конфликтными, экзистенциальными переживаниями, которые осуществляются при подключении механизмов рефлексии и результатом которых становятся инновационные новообразования в образе «Я» субъекта. Следовательно, рефлексивное управление стимулирует образование качественно новых временных и пространственных структур за счет рефлексивного взаимодействия.

Взаимодействие участников образовательного процесса является неременной характеристикой рефлексивного управления. Результатом рефлексивного взаимодействия становится осознание потребностей, уверенность в их осуществлении, что является внутренними причинами появления личных целей своего участия в образовательном процессе. Педагогическое мастерство учителя в таком случае направлено на активное личностное переосмысление педагогом как способа педагогической деятельности, так и собственных действий.

Критерии повышения педагогического мастерства в рефлексивно-аналитическом блоке определяются, во-первых, формами осмысления проблемной ситуации в виде фиксаций, установок, вопросов, оценок, предположений. Фиксации и установки выражаются в следующих высказываниях: «так», «да», «ну», «вот», «теперь», «так сказать». В форме оценочных или вопросительных высказываний, выделяемых интонацией,

обнаруживаются те или иные неясности в предметном содержании педагогической деятельности, а также ошибки в операциональном движении и их устранении через углубление своего понимания физической культуры личности. К смысловым высказываниям, выражающим вопросительную форму, обычно относят следующие: «почему же так?», «над чем здесь думать?», «как получилось, что...?», «а что, задача разрешена?» и т.д. Оценочные высказывания выражаются по-другому: «ясно, что...», «странно», «совершенно непонятно», «здесь надо иначе» и т.д. Предположения выражаются, как правило, в следующих высказываниях: «предположим, что...», «мне кажется, что...», «можно сказать, что...», «а может быть...» и т.п. Утверждения, как правило, являются заключительным аккордом во фразе, начавшейся, например, с «предположим, что...» и выражаются словосочетаниями: «то когда», «следовательно», «значит», «наверняка» и т.д. Иногда утвердительное высказывание опережает предположение, но, в принципе, не меняет их функции.

Во-вторых, педагогическое мастерство определяется особенностями анализа педагогической проблемы как ситуации личностно значимого затруднения в профессиональной деятельности [54]. Поэтому в качестве критериев повышения педагогического мастерства выделим способы решения проблемы:

1. Симультанный способ решения проблем возникает на этапе понимания проблемы, вхождения в проблему. Арсенал знаний и средств позволяет структурировать исследовательское поле и дифференцировать в нем противоречие между явной, очевидной, характеристикой объекта и «неявной», проблемной его стороной. В таком случае рефлексия осуществляется экстенсивно, через планомерное и корректное соотнесение научных норм с процедурами их реализации в работе с объектом.

2. Интенсивный способ проявляется в спецификации научных понятий, с помощью которых описывается педагогическая проблема.

3. Наиболее распространенным и типичным видом решения является ретроспективный способ, при котором решении педагогической проблемы учитель соотносит предполагаемый результат с традициями, сложившимися в организационной культуре школы.

4. Перспективный способ позволяет определить цели и перспективы решения педагогической проблемы и выйти в широкий круг контекстуальных и социокультурных способов решения.

5. Конструктивный способ возникает при комплексном использовании средств и норм концептуальных, теоретических и методических схем и моделей решения педагогической проблемы.

Несомненно, логика построения педагогической технологии требует описания ее результата. Результатом педагогической технологии формирования физической культуры личности мы считаем уровни повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.

1. Ситуативный уровень, при котором отмечается отсутствие специальных знаний о методах повышения педагогического мастерства. Мотивационно -ценностные ориентации и физкультурная деятельность проявляются ситуативно и невыраженно. Направленность на физическое совершенство и саморазвитие характеризуется низким уровнем развития. В целом отсутствует положительное отношение к освоению ценностей физической культуры, нет стремления к ее познанию и целенаправленному использованию. Определенный интерес и активность возникают в условиях необходимости, новизны, в силу эффекта подражания и других зависящих от ситуации причин.

2. Уровень стереотипности характеризуется наличием элементарных знаний и представлений о повышении педагогического мастерства, которое проявляется в оздоровительной, прикладной, спортивной и других видах физкультурной деятельности. Мотивы приобретают определенную направленность, но не всегда четко выражены в плане установок. На этом уровне в основном доминируют формы повышения педагогического

мастерства по шаблону: «как все», обязательно и т.д.; в педагогической деятельности преобладает стабильность результатов и их положительная динамика. Отмечаются попытки систематизации повышения педагогического мастерства.

3. Творческий уровень отражает глубокое понимание и убежденность в практической необходимости повышения педагогического мастерства. На этом уровне личностно, профессионально и социально значимые мотивы отражают тенденции повышения педагогического мастерства учителя физической культуры. Затраты времени, уровень достижений и динамика повышения педагогического мастерства оптимизируются. Физическое самообразование и физическое самосовершенствование становятся основой для систематического повышения педагогического мастерства.

Таким образом, педагогическая технология повышения педагогического мастерства является комплексом знаний, умений и навыков, необходимых учителю для решения задач профессионально-педагогической деятельности. Педагогическое мастерство в контексте технологии становится способом проявления собственного «Я» в профессии, самореализацией личности учителя, предусматривает творческую активность и целесообразное использование методов и средств физического воспитания.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение понятий «вербальная коммуникация» и «невербальная коммуникация».
2. Выделите особенности мастерства невербальной коммуникации учителя физической культуры.
3. Какие особенности педагогического общения составляют структуру вербальной коммуникации учителя?

Задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятий, используя данные словарей, энциклопедий и собственный опыт:

Понятие	Определение по словарю (источник указать)	Собственная интерпретация
Коммуникативные способности		
Коммуникативная деятельность		
Коммуникативные умения		
Контекст коммуникации		
Инновационная педагогическая деятельность		
Методическая компетентность		
Технология физического воспитания		
Самоанализ		
Рефлексивное управление		

2. Заполните таблицу, выделите признаки педагогического мастерства учителя в блоках технологии

Блок	Характеристика педагогического мастерства	Пример
Информационно-репрезентативный		
Содержательно-процессуальный		
Рефлексивно-аналитический		

3.3. Условия реализации технологии повышения педагогического мастерства учителя физической культуры

Педагогические условия повышения педагогического мастерства – это объективные возможности содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленные на решение поставленных задач, которые целенаправленно создаются в педагогическом процессе, а их реализация обеспечивает успешность профессиональной деятельности учителя. В качестве педагогического условия повышения педагогического мастерства учителя мы выделили актуализацию субъективного опыта учителя.

Актуализация субъективного опыта учителя

Опыт – философская категория, которая отражает целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли. В содержание субъективного опыта входят: предметы (предметы познания и деятельности); представления, понятия, операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); эмоциональные коды (личностные смыслы, ценности, установки, стереотипы) [67]. Все эти составляющие могут быть представлены по-разному. Структура субъективного опыта определяется соотношением входящих в него элементов, их иерархий. Функции субъективного опыта в познании состоят в том, что с позиции этого опыта, через своеобразную избирательность упорядочивается восприятие информации, обеспечивается индивидуальное видение мира. В субъектном опыте отражаются: биография личности, различные влияния (семейные, национальные, социокультурные), результаты ее повседневной жизнедеятельности и реального взаимоотношения с окружающим миром, что

делает процесс познания личностно значимым постижением этого мира. В субъективном опыте фиксируется ценностное отношение к миру, и, как всякое отношение, оно всегда имеет эмоциональную окраску. Актуализация субъектного опыта позволяет формировать субъектность личности учителя.

Субъектность учителя – это особое состояние личностного и профессионального развития, выражающееся в его способности успешно адаптироваться к постоянно изменяющейся образовательной, социокультурной ситуации; в его потребности в проявлении активности, самостоятельности [115].

Рассмотрим, каким образом происходит актуализация субъектного опыта. Во-первых, опираясь на собственный опыт, учитель оказывается субъектом конструирования собственной профессиональной деятельности. Во-вторых, в профессиональную деятельность включаются ее ценностные составляющие, преобразуя личностно-нейтральный процесс познания в ценностно-отнесенный, обусловленный индивидуальностью личности. Ценностное восприятие окружающей действительности открывает возможности индивидуального видения в процессе профессиональной деятельности, создает условия для ценностного выбора и обоснования собственного мировоззрения.



Ираида Сергеевна
Якиманская

Субъектный опыт, по точному определению И.С. Якиманской, – это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, о которых он способен дать себе отчет, что ему самому нужно и чего он хочет [190].

Обратившись к анализу субъектного опыта (благодаря которому человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения), А.К. Осницкий [109] выявил пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.

2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотнесения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Совокупность именно этих компонентов субъектного опыта, как показали исследования, может считаться необходимой и достаточной для актуализации субъектного опыта учителя.



Алексей
Константинович
Осницкий

В исследованиях Б.С. Братуся [24], В.П. Зинченко, В.В. Знакова, Д.А. Леонтьева [81], А. Маслоу [95], С.Л. Франка и др. наметилась тенденция соотносить развитие субъектности с духовным ростом, со степенью осознания жизненных целей, с уровнем осмысления жизненного пути, с ценностными ориентациями личности, с саморазвитием и самореализацией.

Результатом развития субъективного опыта является субъективная позиция. В общеупотребительном значении позиция (от лат. *positio* – положение) означает «положение, расположение чего-либо», «точка зрения, мнение в каком-либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия, поведение, обусловленные этим отношением». Многие исследователи применяли понятие позиции личности, которое впервые было предложено в этом смысле А. Адлером [125]. Субъектная позиция характеризует учителя как личность, которая сознательно и деятельностно относится к профессиональной деятельности, прилагает активные усилия для повышения педагогического мастерства. Субъектная позиция педагога фактически дает возможность представить то «пространство», в котором осуществляется его профессиональная деятельность, т.е. в которое он включен объективно, и одновременно «субъектное пространство», каждое из измерений которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению. Таким образом, субъектная позиция как система отношений характеризует учителя многоаспектно в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего, потенциального и актуального, социального и психологического. Субъектная позиция учителя реализуется только в особом типе деятельности – диалогической [123].

Основным условием повышения педагогического мастерства учителя является организация диалогического взаимодействия. Вследствие того, что в процессе обучения индивид не просто «присваивает» определенную сумму знаний, а сам становится создателем оригинального продукта, необходима социальная апробация полученных результатов, психологически принимающих форму обращения к другому человеку, к самому себе, к тексту.

Обратимся к первому аспекту диалогической деятельности – диалогу с собой.

Для нас важны работы Г.Н. Кучинского, в которых большое внимание уделяется роли внутреннего и внешнего диалога в мышлении. Диалог, по мнению исследователя, является взаимодействием выраженных в речи различных смысловых позиций. Внешний диалог представляет собой такую форму субъект-объектного взаимодействия, при котором различные смысловые позиции развиваются и отражаются разными говорящими, а при внутреннем диалоге смысловые позиции развиваются одним говорящим [78].

Внутренний диалог большинство исследователей склонны рассматривать как особый вид «диалогического мышления». Рефлексивный компонент диалогического мышления проявляется в вопрос-ответной структуре мышления, предполагающей разработку двух и более взаимодействующих смысловых позиций, точек зрения по отношению к предмету мысли.

Диалог возможен при решении проблемных задач, имеющих принципиально одно решение. Такой диалог будет диалогом верной и неверной точек зрения, рационального и нерационального способа решения. Однако существует категория проблем, которые принципиально не имеют единственно верного решения. Такие проблемы сформулированы в форме проблемных вопросов и являются дидактическим средством развития диалогического мышления.

Последовательный ряд, состоящий из вопросов «что?», «кто?», «где?», «какими средствами?», «почему?», «как?», «когда?» позволяет охватить всю диалогическую проблемную ситуацию. Однако включение в диалог рефлексивных механизмов требует введение поисковых вопросов нового типа. Такие вопросы призваны прояснить, по мнению С.В. Емельянова, факты, чувства, желания, препятствия, время действия, средства в представлении участников диалогического взаимодействия [120].

Каковы факты, относящиеся к актуальной ситуации? Задавая себе этот вопрос, нужно заставить себя придерживаться в размышлении только фактов, а не того, что может быть выдано за них. Вследствие данного вопроса происходит включение рефлексивной позиции «Я в ситуации».

Вопрос «Что я чувствую по отношению к ситуации в целом?» помогает нам открыть сущность своего поведения по отношению к фактам. Когда внутренний диалог обогащается способностью спрашивать себя о том, что чувствуешь в данный момент, то рефлексивное управление переходит в сферу эмоций. Человек обретает власть над своим настроением.

Вопрос «Чего я хочу в действительности?» должен стать постоянным ориентиром внутреннего диалога. Ответ на этот вопрос помогает установить согласие с самим собой, выработать рефлексивную стратегию поведения.

Вопрос о препятствиях «Что мне мешает?», с одной стороны, связан с реальными жизненными препятствиями, а с другой – с внутренними «зажимами», т.е. с препятствиями морального характера.

Для того чтобы расширить и обеспечить непрерывный диалог, по нашему мнению, необходимо использовать «зеркальные» вопросы. Этот тип вопросов позволяет выходить за рамки смыслового поля, созданного собеседником. «Зеркальные» вопросы помогают избавиться от стереотипных представлений, ложных идей, поспешных мнений.

Технически зеркальный вопрос состоит в повторении с вопросительной интонацией части утверждения, только что произнесенного собеседником, чтобы заставить его увидеть свое утверждение со стороны. Обратимся к примеру.

- Я никогда не подам ему руки!
- Никогда?
- Сейчас я не могу этого сделать.
- А не сейчас?

«Зеркальный» вопрос позволяет, не противореча собеседнику и не опровергая его суждений, создавать в беседе новые элементы диалога. Это

дает неизмеримо больший эффект, чем круговорот вопросов «почему?», которые создают защитные реакции, отговорки, поиски мнимой причинности и в результате приводят к конфликту.

Во внутреннем диалоге «зеркальный» вопрос выполняет функцию цензуры: прежде, чем высказать какую-нибудь идею, нужно произнести ее про себя.

Диалог не может существовать вне ситуации общения. Этот термин используется в двух смыслах – в локальном, указывающим на место, время, и поведенческом, включающим постоянные модели поведения, возникающие при общении людей.

Следовательно, диалогическое взаимодействие в контексте повышения педагогического мастерства позволяет сформировать эстетически значимую лично-форменную ценностно-смысловую позицию. Диалог с собой, с другим, оформляют событийно-содержательное наполнение профессиональной деятельности. Выделенные в ситуации диалогического взаимодействия разноплоскостные отношения создают смысловую ткань педагогического мастерства.

Благоприятные предпосылки для повышения педагогического мастерства учителя имеет креативность. Креативность позволяет находить новые способы поведения, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, оптимально использовать внутренний потенциал личности, совершенствоваться и не бояться нового. Креативность представляется как «высшая стадия развития личности» (К.А. Абульханова-Славская), «способ бытия личности» (Г.Г. Панкова), «сущностная характеристика человека» (А.Г. Шумилина).

В настоящее время знание о креативности характеризуется многоаспектностью, представляет собой множество различных теорий, концепций, теоретических и эмпирических представлений. Количество определений креативности, накопившееся к настоящему моменту, бесчисленно, так как «... процесс понимания того, что такое креативность, сам

требует креативного действия» [1]. Разнообразные определения и подходы к изучению проблемы креативности показывают существование различных позиций как в отечественной, так и в зарубежной психологии.

Проблема креативности традиционно рассматривается в рамках когнитивного, деятельностного и личностного направления. В русле когнитивного направления изучение креативности происходит в тесной связи с исследованием когнитивных процессов. Данное направление получило широкое распространение благодаря работам Дж. Гилфорда и П. Торренса. Авторы рассматривают креативность во взаимосвязи с дивергентным мышлением и выделяют основные параметры креативности: оригинальность – способность продуцировать необычные ответы, отдаленные ассоциации; семантическая (обозначающая) гибкость – способность выделить функцию объекта и предложить его новое применение; образная (адаптивная) гибкость – способность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности; семантическая (спонтанная) гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в сравнительно неограниченной ситуации [105].

В рамках теории деятельности креативность рассматривается как активная деятельность личности, регулируемая ее потребностями, мотивами и целями. Важная роль при этом отводится процессам смыслообразования и межличностного взаимодействия. Так, Л.С. Выготский отмечал, что творческой можно назвать такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке [30].

С.Л. Рубинштейн под творческой деятельностью подразумевает «деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т.д.» [135].

В рамках личностного направления креативность рассматривается как «характеристика личности, образ или стиль жизни, способ отношения с миром» [1]. Данная проблема изучается исследователями во взаимосвязи с чертами личности, мотивацией, самоактуализацией и свободой реализации своих способностей.



Джой Пол Гилфорд

Представители гуманистической ориентации А. Маслоу и К. Роджерс также рассматривают креативность как сущностное свойство личности, понимая под ней естественную тенденцию к личностному балансу и самоактуализации [95, 131]. Как отмечает А. Маслоу, не столько реальные личностные характеристики, «объективно» измеренные, сколько представление человека о себе обуславливают его поведение, являясь прогностически важным показателем сознательного отношения человека к окружающему, становясь частью личности человека, включаясь в его «Я-образ» [95].

Концепция креативности как уникальной познавательной творческой способности получила популярность в исследованиях Дж. Гилфорда, который выделил 6 параметров креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблем;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы [110].

Известно, что наиболее полное раскрытие способностей человека возможно лишь в общественно значимой деятельности. Причем важно, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось не только извне (обществом), но и внутренней потребностью самой личности. Деятельность

личности в этом случае становится самодеятельностью, а реализация ее способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации.

Таким образом, креативность учителя – это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, которая способствует расширению пределов человеческих возможностей.

Творчество является производной реализации индивидом уникальных потенций в определенной области. Поэтому между процессом творчества и креативностью учителя, которая приобретает характер самореализации, существует прямая связь. Следовательно, для развития креативности учителя необходимо пробуждение и развитие творческого потенциала, а также превращения творчества в потребность. Тем самым, развитие творческого потенциала, обеспечивающего более эффективную подготовку профессиональных качеств, переходит на одно из первых мест. В плане данного подхода к рассмотрению проблемы креативности учителя представляет интерес рассмотрение уровней развитости творческого потенциала личности, которые определяют ее активность. И если под творческим потенциалом понимать интегральное качество, отражающее меру актуализации сущностных творческих сил личности на практике, то тогда сама личность предстанет перед нами как системная целостность со сложной характеристикой взаимопроникновения и взаимообусловленности всех ее элементов, реагирующая на систему отношений и воспринимающую ее неоднозначно. Именно творческий потенциал личности отражает свойство личности «взаимоувязывать», интегрировать ее действия по целенаправленному преодолению конкретного противоречия с целью выхода за пределы обычного, достигнутого [49].

Становление творческой индивидуальности является важным условием дальнейшего полноценного развития личности. Человек, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируется к изменяющимся

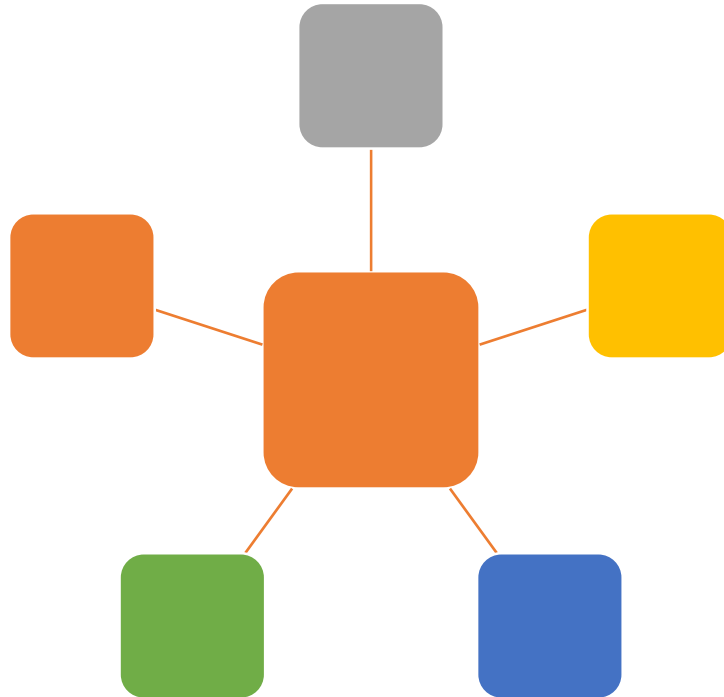
условиям и требованиям жизни, легче создает свой индивидуальный стиль деятельности, более способен к самосовершенствованию и самовоспитанию. Таким образом, наиболее важным личностным качеством, необходимым для полноценной профессиональной деятельности, является креативность. Креативность, как присущий человеку потенциал, связанный с личностью, зависящий от нее и проявляемый в мышлении и деятельности, приводит к появлению нового, новаторского продукта, что для учителя является важной составляющей личностного и профессионального роста.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое субъективный опыт?
2. Чем отличается субъективная позиция от субъективного опыта?
3. Выделите признаки диалогического взаимодействия.
4. Какие признаки креативности проявляются в деятельности учителя?

Задания для самоконтроля

1. Составьте схему «Субъективный опыт человека» (структура схемы и число компонентов может быть изменено)



2. Выделите признаки диалога в процессе обучения на уроках физической культуры:

1. _____
2. _____
3. _____

3. Сравните понятия «творчество» и «креативность», выделив общее и различия

Понятия	Общее	Различия	Вывод
Креативность			
Творчество			

Задания для самостоятельной работы по главе III.

1. Анализ невербальной коммуникации

По описанию определите, о каком мимическом проявлении эмоционального состояния идет речь:

1. Лоб обычно спокоен, четкие морщины у глаз, губы часто прижаты к зубам, рот может быть закрыт или приоткрыт, иногда на щеках образуются ямочки.

2. Легкие морщины у глаз, глаза спокойные, слегка сощурены, ноздри расширены, верхняя губа чуть приподнята, уголки губ приподняты и обычно отведены назад, нижняя челюсть расслаблена, рот может быть приоткрыт.

3. Поднятые брови, широко открытые глаза, опущенные вниз кончики губ, приоткрытый рот.

4. Горизонтальные складки на лбу, брови сведены, вертикальные складки на переносице, суженные глаза, уголки рта слегка опущены.

5. Спокойный лоб, «занавешенные глаза», между бровями вертикальная складка кожи, губы сжаты.

6. Спокойный лоб, прищурен один глаз, нижняя губа прижата к верхней, уголки рта опущены; или – мимика улыбки только в одну сторону.

7. Спокойный лоб, сомкнутые или надутые губы, уголки губ опущены.

8. Чуть прикрытые глаза, нос слегка сморщен, уголки рта резко опущены, горизонтальная складка под нижней губой.

9. Лоб сморщен, брови опущены, нос сморщен, ноздри расширены, верхняя губа чуть поднята, нижняя – выпячена или приподнята и сомкнута с верхней, уголки рта опущены.

10. Приподнятые и сведенные над переносицей брови, широко открытые, выпяченные глаза, губы растянуты в стороны, уголки губ опущены и несколько отведены назад, рот может быть открыт, шея стянута.

2. Методические рекомендации

Используя данные таблицы, составьте методические рекомендации для учителя физической культуры с целью повышения эффективности взаимодействия с учащимися

Формы взаимодействия	Признаки взаимодействия
Диалог	<ul style="list-style-type: none"> • высокий уровень эмпатии учителя; • умение учителя принимать ученика таким, какой он есть на самом деле; • гибкость мышления учителя; • умение учителя адекватно оценивать себя; • отсутствие у учителя стереотипов в восприятии учеников
Сотрудничество	<ul style="list-style-type: none"> • совместное определение целей образования; • совместное планирование учебного процесса; • совместное распределение сил и средств на основе возможностей учителя и учеников; • контактность учителя; • доброжелательность учителя; • мобильность учителя; • социальная активность учителя; • вежливость учителя; • экстравертированность учителя; • эмоциональная стабильность учителя на уроке
Опека	<ul style="list-style-type: none"> • забота учителя об учениках; • высокий уровень эмпатии учителя; • социальная активность учителя; • умение учителя прийти на помощь ученикам

3. Интеллектуальная карта темы «Педагогическое мастерство»

Интеллектуальные карты придумал психолог Тони Бьюзен. Интеллектуальные карты – это один из самых универсальных и простых в использовании приемов для увеличения эффективности умственной деятельности. Они позволяют упорядочить материал и сконцентрировать внимание на нужной информации (См. рис. 19).

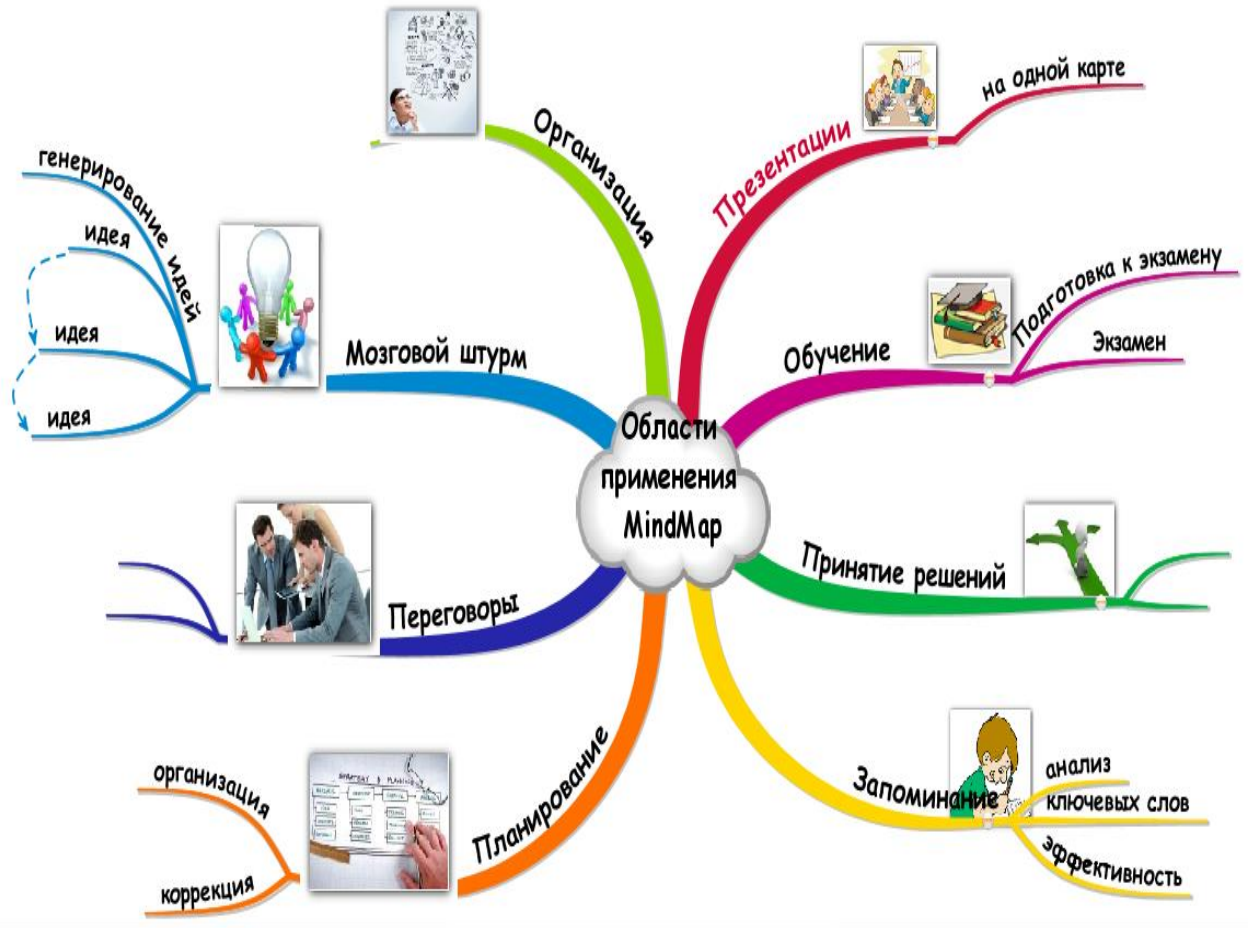
Интеллектуальные карты могут использоваться для:

- 1) запоминания;
- 2) упорядочивания и систематизации информации;
- 3) планирования деятельности;
- 4) подготовки к выступлениям;
- 5) поиска решений в сложной ситуации;
- 6) рассмотрению различных вариантов решения задач.

Технология подготовки интеллектуальной карты:

1. Необходимо собрать материал по данной теме, который имеется, чтобы он был под рукой (книги, статьи, закладки и ссылки на интернет-сайты).
2. В центре чистого листа, лучше формата А3, нужно нарисовать центральный образ, который будет символизировать тему, с которого и начинается работа как в мыслях, так и на карте.
3. От центрального образа надо отвести ветви, на которых будут написаны самые важные ключевые слова и мысли, касающиеся данной темы. Каждая ветвь должна содержать одно слово или мысль. Чтобы подчеркнуть важность этих ветвей (ведь они соприкасаются напрямую с данной темой!), рекомендуется их сделать потолще.
4. От толстых ветвей необходимо аналогично начертить более тонкие ветви, уточняющие основные мысли.
5. Для рисования лучше использовать различные цвета. Рисунки желательно применять как можно чаще.

Пример интеллектуальной карты



<http://nak158.blogspot.ru/2012/07/blog-post.html>

Рис. 20 Интеллектуальная карта темы

Практикум

Методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Методика предназначена для оценки уровня эмпатических способностей. Она включает в себя 36 утверждений, а так же 6 шкал, которые отражают показатели, по мнению В.В. Бойко, необходимые для эмпатических склонностей. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии.

Инструкция: «Перед Вами ряд утверждений, которые помогут определить уровень эмпатических способностей. Здесь не может быть ответов «правильных» или «неправильных». Старайтесь отвечать искренне и точно. Если Вы согласны с утверждением, то в бланке ответов ставите «да» («+»), если нет, то «нет» («-»).

Текст опросника

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания и опыт.

10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания мои оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
23. Мне редко встречались люди, которых я бы понимал без лишних слов.
24. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».
25. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
26. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
27. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.
28. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

29. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
30. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
31. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
32. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
33. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитывается число ответов, соответствующих ключу, по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка:

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31.
2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32.
3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34.
5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35.
6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 30 до 36 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии; 29–22 – средний; 21–15 – заниженный; менее 14 баллов – очень низкий.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать, возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатируемого и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Это резко снижает диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации лежит легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Заключение

Модернизация системы образования направлена на обеспечение высших учебных заведений учебными пособиями, программами, ориентированными не только на формирование системы знаний, умений, навыков, но и способствующими профессиональному самоопределению личности, создающими условия для эффективной самореализации.

Социальная значимость проблемы определяется противоречием между государственной политикой в области повышения педагогического мастерства учителя физической культуры и недостаточным уровнем научного, методического и технологического обеспечения этого процесса. На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых повышение педагогического мастерства рассматривается с позиции современных концептуальных подходов, и недостаточной разработанностью теории и практики повышения педагогического мастерства учителя физической культуры.

В настоящем учебном пособии нам удалось рассмотреть теоретические и практические вопросы повышения педагогического мастерства учителя физической культуры. Научная новизна и теоретическая значимость рассмотренных вопросов заключаются в ориентации на самосовершенствование, самореализацию, самопознание личности в процессе профессиональной подготовки учителя физической культуры. Для решения этой задачи в разработанном нами учебном пособии реализуются основные дидактические принципы обучения: научности, наглядности, системности, систематичности, преемственности, познавательной активности, связи обучения с жизнью.

Связь теоретических и практических знаний осуществляется нами в заданиях для самоконтроля, которые позволяют формировать у студентов умения решать познавательные задачи, требующие комплексного применения

знаний. Кроме того, задания для самостоятельной работы обеспечивают сознательность в обучении, осознание цели и активизацию творческого мышления. Активизация самостоятельной работы студентов осуществляется в двух направлениях: это работа в произвольном режиме и аудиторная деятельность под контролем преподавателя.

Включение в пособие категориального аппарата, используемого при изучении различных дисциплин, позволяет связывать между собой предметы различного цикла, что, в свою очередь, способствует преемственности усваиваемых знаний и усилению мировоззренческой направленности обучения.

Решение современных проблем высшего образования – разрыв системных связей гуманитарной, естественно-научной и технико-технологической составляющих, прагматический характер физического воспитания, несоответствие требованиям потребителей – связано с процессом внедрения в процесс обучения в высшей школе новых педагогических технологий. Понятие «педагогическая технология», представление о ней, подходы к ее проектированию должны приобрести новые (иные) черты, основными из которых являются ускоренная адаптация образования к изменяющейся социокультурной ситуации и достижение результата, более точно соответствующего требуемому.

Одним из путей повышения эффективности повышения педагогического мастерства учителя физической культуры является более продуктивное проектирование педагогической технологии, которое бы учитывало отмеченные изменения в обществе и требования к личности учителя.

Для проектирования педагогической технологии важнейшим является вопрос о содержании этапов, состава и структуры педагогической технологии.

Методологической основой педагогической технологии повышения педагогического мастерства учителя физической культуры являются акмеологический и компетентностный подходы. Суть внедрения акмеологического подхода в процесс повышения педагогического мастерства

заключается в направленности исследовательских и формирующих воздействий на актуализацию творческого потенциала учителя физической культуры, повышение у них профессиональной мотивации и мотивации достижения успеха в деятельности, что предполагает создание условий для освоения педагогами прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития. Внедрение компетентного подхода обусловлено логикой модернизации системы высшего профессионального образования и предполагает усиление практико-ориентированной составляющей педагогического мастерства учителя. Психологическое содержание компетентно-ориентированного подхода включает ориентацию на результат, практико-ориентированный характер обучения, опору индивидуально-психологическим свойствам личности, стимулирование мотивации обучения, изменение структуры ценностных ориентаций.

Принципы акмеологического и компетентного подходов отражены и в заданиях для самостоятельной работы студентов. Уровень «знать, уметь, владеть» отражен в заданиях типа «заполнить таблицу», «составить схему» и т.д. Уровень рефлексивного анализа и самореализации представлен в заданиях «эссе», «рецензия», «презентация» и т.д. Таким образом, пособие направлено на формирование у студентов таких качеств, как инициативность, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативность, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию, творчески самореализоваться.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1985. – 485 с.
3. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача [Текст] / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
4. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
5. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача [Текст] / А.А. Деркач. – Моск-ва: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
7. Андреев, В.И. Педагогика [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
8. Андреева, Г.М. Социально-психологические аспекты активизации человеческого фактора [Текст] / Г.М. Андреева // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 5–16.
9. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
10. Бабушкин, Г.Д. Психологические основы воспитания профессионального интереса и педагогической деятельности [Текст] / Г.Д. Бабушкин. – Омск: ОГИФК, 1990. – 186 с.
11. Бавтрюков, И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту: дисс....к.п.н. [Текст] / И.А. Бавтрюков. – Ульяновск. – 196 с.

12. Бажанов В.А. Рефлексия в современном науковедении [Текст] / В.А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. – № 2. – Том 2. – 2002. – С. 73–89.
13. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие [Текст] / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
14. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности [Текст] / А.В. Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
15. Батищев, Г.С. Введение в диалектику творчества [Текст] / Г.С. Батищев. – СПб., 1997.
16. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
17. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. [Текст] / Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 416 с.
18. Бернштейн, Н.А. От рефлекса к модели будущего [Текст] / Н.А. Бернштейн // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 94–98.
19. Библер, В.С. Диалог культур и школа XXI века [Текст] / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «Алеф», 1993. – 162 с.
20. Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор [Текст] / Н.Р. Битянова. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 146 с.
21. Боген, М.М. Физическое совершенство как основное понятие физической культуры [Текст] / / М.М. Боген // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 5. – С. 18–20.

22. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] // А.А. Бодалев. – Москва: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
23. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологические исследования) [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
24. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности [Текст] / Б.С. Братусь // Вестник Московского университета. – Сер.14. – Психология, 1981. – № 2. – С. 46–56.
25. Братченко, С.Л. Личностный рост и его критерии [Текст] / С.Л. Братченко, М.Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 38–46.
26. Быховская, И.М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность [Текст] / И.М. Быховская. – М.: РИО ГЦОЛИФК, 1993. – 168 с.
27. Варданын, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Ю.В. Варданын. – М., 1999. – 42 с.
28. Виленский, М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе [Текст] / М.Я. Виленский, В.В. Черняков // Физическая культура в школе. – № 3. – 2004. – С. 2–5.
29. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании [Текст] / В.В. Водзинская // Философские науки. – 1968. – № 2.
30. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
31. Выдрин, В.М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (Опыт историко-методологического анализа проблем): Монография [Текст] / В.М. Выдрин. – Омск: Изд-во СиБАДИ, 2003. – 142 с.

32. Гогун, Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту [Текст] / Е.Н. Гогун // Теория и практика физической культуры. – 2005.– № 4. – С. 42–44.
33. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самообразование молодежи [Текст] / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова Думка, 1988. – 144 с.
34. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с
35. Горбунов, Г.Д. Психодиагностика спорта [Текст] / Г.Д. Горбунов. – М.: ФиС, 1988. – 208 с.
36. Городилова, Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дисс. канд. психол. наук [Текст] / Е.Н. Городилова. – Пермь, 2002. – 24 с.
37. Горская, Г.Б. Психологические факторы самореализации профессионалов высокого класса: диссдокт. психол. наук [Текст] / Г.Б. Горская. – Краснодар, 1999. – 330 с.
38. Григорьянц, И.А. Проблема готовности к соревнованию в спорте [Текст] / И.А. Григорьянц // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 4. – С. 32–37.
39. Гусейнов, А.А. Наука и гуманизм [Текст] / А.А. Гусейнов// Философские науки. – 1988. – № 8. – С. 115–116.
40. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма [Текст] // А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. –Москва: РАУ, 1993.
41. Дерманова, И.Б. Некоторые аспекты феномена самореализации [Текст] / И.Б. Дерманова, Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: ЦИБКО, 1997. – С. 20–37.
42. Дерябо, С.Д. Гроссмейстер общения [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
43. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

44. Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение. – 1989.
45. Жабиков, В.Е. Теория и методология процесса подготовки специалиста в области физической культуры: Монография [Текст] / В.Е. Жабиков. – Челябинск: ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 180 с.
46. Жабиков, В.Е. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре в условиях педагогического вуза: монография [Текст] / В.Е. Жабиков. – Москва: Изд-во МГОУ, 2009. – 226 с.
47. Железняк, Ю.Д. Подготовка специалиста по физической культуре и спорту в системе педагогического образования [Текст] / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5. – С. 47–53.
48. Железняк, Ю.Д. Профессионализм физкультурно-спортивной деятельности [Текст] / Ю.Д. Железняк // Основы общей и прикладной акмеологии. – М., 1995.
49. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
50. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки [Текст] / А.В. Захарова. – Минск, 1993. – 98 с.
51. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности, ориентации [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
52. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. – 124 с.
53. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
54. Зязюн, И.А. Развитие чувственной сферы учителя – важный элемент становления его мастерства [Текст] / И.А. Зязюн // Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя: материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / редкол.: И.Ф. Кривонос, Л.Л. Безобразова, Г.В. Брагина и др. Полтава, 1991. – С. 5–8.

55. Исаев, И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход [Текст] / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. – Москва – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.
56. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений [Текст] / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
57. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
58. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст]. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
59. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
60. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 153 с.
61. Ковалев, В.И. Особенности личностной организации времени жизни [Текст] / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 179–185.
62. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
63. Кондаков, И.М. Психология: иллюстрированный словарь [Текст] / И.М. Кондаков. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с.
64. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке [Текст] / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: ЦИБКО, 1997. – С. 3–15.

65. Костихина, Н.М. Акмеологические аспекты профессионально педагогической подготовки специалиста по физической культуре и спорту [Текст] / Н.М. Костихина // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 10. – С. 12–16.
66. Краевский, В.В. Преподавание как творческая деятельность учителя [Текст] / В.В. Краевский. – М., 1983. – 158 с.
67. Краткий философский словарь [Текст] / под ред. А.П. Алексеева. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
68. Кроль, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для техн. вузов [Текст] / В.М. Кроль. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
69. Крутецкий, В.А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития [Текст] / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М., 1991.
70. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М., 1995. – С. 67-103.
71. Кузин, В.В. Очерки теории и истории интегративной антропологии [Текст] / В.В. Кузин, Б.А. Никитюк. – М.: ФОН, 1995. – 174 с.
72. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993.
73. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. – 32 с.
74. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Москва: АПН, 1990. –149 с.
75. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993.
76. Кулюткин, Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.

77. Кухарев, Н.В. Становление педагога-исследователя в профессиональной деятельности: учеб. пособие [Текст] / Н.В. Кухарев. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 188 с.
78. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление [Текст] / Г.М. Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
79. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во «Речь», 2000. – 256 с.
80. Леонтьев, Д.А. Психология смысла [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 324 с.
81. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом [Текст] / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 176–177.
82. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций. [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М., Изд-во: «Владос», 2010. – 648 с.
83. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
84. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 448 с.
85. Лотоненко, А.В. Физическая культура, оздоровительные технологии и экологическое образование студентов в XXI веке: учебная программа [Текст] / А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, К.К. Чуриков, В.И. Щербаков. – Воронеж: ВГУ, 2000. – 120 с.
86. Лубышева, Л.И. Инновационные технологии в профессиональной подготовки спортсмена педагога [Текст] / Л.И. Лубышева, В.А. Магин. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2005. – 191 с.
87. Лук, А.Н. Психология творчества [Текст] / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 125 с.

88. Лызь, Н.А. Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций [Текст] / Н.А. Лызь, А.Е. Лызь // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 29–36.
89. Макаренко, А.С. Собрание сочинений в 4 томах [Текст] / А.С. Макаренко. – М., Правда, 1987. – 510 с.
90. Мандрикова, Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности [Текст] / Е.Ю. Мандрикова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 56–65.
91. Манолова, О.Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс [Текст] / О.Н. Манолова // Мир психологии. – 2009. – 1 (57). – С. 56–63.
92. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
93. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
94. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 153 с.
95. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
96. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности [Текст] / А. Маслоу. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 115–120.
97. Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностр. яз. [Текст] / Н.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – М.: Наука. 2001. – 238 с.
98. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физической культуры [Текст] / Л.П. Матвеев. – М.: ФиС, 1991. – 544 с.
99. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

100. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: кн. для старшеклассников [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
101. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высших пед. уч. заведений: в 3 ч. / Кн. 2. Психология образования [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1994. – 496 с.
102. Новая философская энциклопедия: в 4 т. [Текст] / Ин-т философии РАН и др. – М.: Мысль, 2000. – Т. 4. – 683 с.
103. Обуховский, К. Психологическая теория строения и развития личности [Текст] / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука. – С. 45–66.
104. Общая психология. Словарь [Текст] / под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
105. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования [Текст] / Сост. Е.И. Рогов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с.
106. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 900 с.
107. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды [Текст] / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.
108. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «Я» в человеке [Текст] / А.Б. Орлов // Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для спец. высш. учеб. заведений [Текст] / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. – М., 2003.
109. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности: методы диагностики и исследования [Текст] / А.К. Осницкий. – М.; Нальчик: ИД «Эль-Фа», 1996.

110. Основы психологии: большая энциклопедия психологии [Текст] / под ред. Д. Куна. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 720 с.
111. Парыгин, Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во СПбГУП. – 2010. – 532 с.
112. Педагогика [Текст] / под редакцией Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 680 с.
113. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей [Текст] / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
114. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
115. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с.
116. Петров, И.Г. Время и пространство материального взаимодействия и вневременное, непространственное нематериальное отношение (парадокс, его смысл и значение) [Текст] / И.Г. Петров // Мир психологии. – 2009. – 1 (57) – С. 16–25.
117. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – С. 269–281.
118. Петровский, В.А. Семь пространств существования личности: формальные модели состоятельности [Текст] / В.А. Петровский // Мир психологии. – 2009. – 1 (57) – С. 25–41.
119. Почебут, Л.Г. Организационная социальная психология: учеб. пособие [Текст] / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
120. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Сфера, 1998. – 528 с.
121. Пригожин, И. Познание сложного. Введение [Текст] / И. Пригожин. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008.

122. Профессиональная педагогическая деятельность: содержание и организация [Текст] / под ред. А.В. Беляева. – Москва-Ставрополь, 2005. – 312 с.
123. Психические состояния [Текст] / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. - СПб., Питер. 2000.
124. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб: Изд-во СПб. гос. ун-та, 1997. – 239 с.
125. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. М.И. Еникеева. – М.: Проспект, 2008. – 560 с.
126. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Флинта, 1998. – 184 с.
127. Психология нравственности профессионала: хрестоматия [Текст] / под ред. А.Н. Бражникова. – М., 2009. – 432 с.
128. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности [Текст] / А.А. Реан. – СПб, 2001. – 224 с.
129. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности: проблемный анализ [Текст]: учеб. пособие / А.А. Реан. – Ижевск: Удмуртский ун-т, 1994. – 83 с.
130. Решетень, И.Н. Основы педагогического мастерства учителя физической культуры [Текст] / И.Н. Решетень, И.Х. Кобер. – Алма-Ата. – 1990.
131. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы: монография [Текст] / К. Роджерс. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
132. Розин, В.М. Психология: теория и практика [Текст] / В.М. Розин. – М., 1997. – 193 с.
133. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии [Текст] /

- Н.С. Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.
134. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Текст] / глав. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.
135. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1976. – 424 с.
136. Русская философия. Малый энциклопедический словарь [Текст]. – М., 1995.
137. Рябова, Л.В. Проблемы самореализации человека: учеб. пособие [Текст] / Л.В. Рябова. – Ростов-на-Дону, 1993. – 316 с.
138. Сагатовский, В.Н. Деятельность как философская категория [Текст] / В.Н. Сагатовский // Философские науки. – 1978. – № 2.
139. Селезнева, Е.В. Пространство целей человеческой жизни [Текст] / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2009. – 1 (57) . – С. 50–55.
140. Селезнева, Е.В. Смысловые детерминанты самореализации [Текст] / Е.В. Селезнева // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 78–89.
141. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие [Текст] / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
142. Сергиенко, Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека [Текст] / Е.А. Сергиенко. – М.: Наука, 1992.
143. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
144. Синельников, В.И. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей [Текст] / В.И. Синельников, В.Т. Кудрявцев. – Педагогика. – 1995. – № 9. – С. 52–59.
145. Сеница, И.Е. О такте и мастерстве [Текст] / И.Е. Сеница. – Киев, 1976.

146. Слостенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С.15-25
147. Слостенин, В.А. Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности [Текст] / В.А. Слостенин, Н.В. Тамарина // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 63–70.
148. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
149. Сохань, Л.В. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования [Текст] / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Кисилева и др. – АН УССР. – ИН-т философии. – Киев: Наукова Думка, 1989. – 328 с.
150. Социальная психология. Словарь [Текст] / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
151. Социальная психология: учеб. пособие [Текст] / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с.
152. Социология: энциклопедия [Текст] / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – М., 2003.
153. Спиркин, А.Г. Философия: учебник для студентов вузов [Текст] / А.Г. Спиркин. – М.: Гардарики, 2001.
154. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога [Текст] / М.И. Станкин. – М., 1998.
155. Столяров, В.И. Энциклопедия систем жизнеобеспечения. Наука о спорте [Текст] / В.И. Столяров. – Изд-во: Магистр-Пресс, 2011. – 1000 с.
156. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: Состояние, тенденции, проблемы и перспективы [Текст] /

- А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – 498 с.
157. Субетто, А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония: этюды креативной антологии [Текст] / А.И. Субетто. – М.: Логос, 1992. – 204 с.
158. Суходольский, Г.В. Структурно-логический анализ и синтез деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 120 с.
159. Сухомлинский, В.А. Сто советов учителю [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1979.
160. Сухомлинский, В.А. Избранные произведения. В 5 т. – Т.2. – Киев: Рад. школа. – 535 с.
161. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
162. Тейлор, Ш. Социальная психология [Текст] / Ш. Тейлор – СПб., 2004. – 222 с.
163. Теория обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [И.П. Андриади, С.Н. Ромашова, С.Ю. Темина, Е.Б. Куракина]; под ред. И.П.Андриади. — М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 336 с.
164. Туник, Е.Ю. Определение уровня педагогического мастерства преподавателя физического воспитания в Вузе [Текст] / Е.Ю. Туник // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта, 2008. – № 11.– С. 46–49.
165. Тюков, А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии [Текст] // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.
166. Тютюков, В.Г. Дидактико-акмеологическое преобразование процесса освоения специального содержания высшего физкультурного образования: дис. ...д-ра пед. наук [Текст] / В.Г. Тютюков. – Хабаровск, 2004. – 454 с.
167. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

168. Управление качеством психолого-педагогической подготовки студентов университета: Методическое пособие [Текст] / Под ред. А.В. Беляева. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 68 с.
169. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
170. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] / Издательство: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 150 с.
171. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В.А. Федоров; Рос. акад. образования, Акад. проф. образования, Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство УГППУ, 2001. – 330 с.
172. Фельдштейн, Д.И. Проблемы педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная пед. академия, 1995.
173. Фромм, Э. Человек для себя [Текст] / Э. Фромм. – Мн.: Коллегиум. – 1992. – 253 с.
174. Харламов, И.Ф. Педагогика. – Мн.: Университетское образование, 2001. – 272 с.
175. Хеккаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хеккаузен. – М.: Педагогика, 1986.
176. Холотухина, И.В. Творческая самореализация учителя [Текст] / И.В. Холотухина. – Йошкар-Ола: Мар. ин-т образования, 1990. – 95 с.
177. Хорни, К. Ваши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза [Текст] / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
178. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
179. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека [Текст] / В.Д. Шадриков. – М., 1996. – 319 с.

180. Шахматова, О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития [Текст] / О.Н. Шахматова // Научные исследования в образовании, 2006. – № 3. – С. 3–8.
181. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. – М., 1969.
182. Штоф, В.А. Современные проблемы методологии научного познания [Текст] / В.А. Штоф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с.
183. Щеглова, С.Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / С.Н. Щеглова. – М., 2006. – 20 с.
184. Щедровицкий, Г.П. Антология [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – Изд-во: Российская политическая энциклопедия. – М., 2010. – 600 с.
185. Щедровицкий, Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектирование: теория и методология. – М., 1975.
186. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / А.И. Щербаков. – Л.: Просвещение, 1967. – 147 с.
187. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: В 3 т. Т. 3 – М.: АПО, 1998. – 568 с.
188. Юнг, К.Г. Человек и его символы [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб.: БСК, 1996. – 456 с.
189. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Учебное издание

В.Е. Жабаков, Т.В. Жабакова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ

Учебное пособие

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ

Протокол № от , пункт

ISBN

Редактор Н.С. Бокова

Сдано в печать

Формат 60x84 ¹/₁₆

Заказ №

Подписано к печати

Объем 7,74 уч.-изд.л.

Тираж экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69