

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

**В. Е. Жабаков, Т. В. Жабакова**

**Реализация  
индивидуальных образовательных маршрутов  
подготовки будущих педагогов  
физической культуры**

*Учебное пособие*

Челябинск  
2024

УДК 796. 07 (021)

ББК 75 1я73

Ж12

**Рецензенты:**

А. М. Кузьмин, д. п. н. , профессор

В. Г. Макаренко, д. п. н. , профессор

**Жабиков В. Е. Реализация индивидуальных образовательных маршрутов самостоятельной работы будущих педагогов физической культуры / В. Е. Жабиков, Т. В. Жабикова. – Челябинск: Библиотека Миллера, 2024. – 124 с.**

ISBN 978-5-93162- 892-9

В учебном пособии раскрываются теоретические и практические аспекты проектирование индивидуальных маршрутов самостоятельной работы студентов. Практико-ориентированные задания позволяют симулировать активную познавательную деятельность студентов, их творческое мышление. Задания для самоконтроля ориентированы на оптимизацию рефлексивной деятельности студентов, повышения качества профессиональной подготовки. Учебное пособие предназначено для студентов вузов, магистрантов, аспирантов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов подготовки педагогов физической культуры в условиях трансдисциплинарной образовательной среды» договор №16-685 от 01. 07. 2024

ISBN 978-5-93162- 892-9

© Жабиков В. Е. ,Жабикова Т. В. , 2024

## Оглавление

<i>Введение</i> .....	4
<b>1. Теоретические аспекты проектирования индивидуальных образовательных маршрутов подготовки будущих педагогов физической культуры</b> .....	6
1. 1 Характеристика содержания понятий «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория» .....	6
1. 2. Планирование самостоятельной работы как выбор индивидуального образовательного маршрута .....	11
1. 3. Реализация выбора индивидуального маршрута самостоятельной работы студентов в процессе решения трансдисциплинарного кейса .....	16
<i>Задания для самостоятельной работы 1</i> .....	25
<b>2. Практико-ориентированные аспекты реализации индивидуальных маршрутов подготовки педагогов физической культуры</b> .....	29
2. 1 Реализация индивидуальных маршрутов повышения психолого-педагогического мастерства.....	29
<i>Задания для самостоятельной работы 2</i> .....	48
2. 2. Реализация индивидуальных маршрутов, направленных на самопознание. ....	53
<i>Задание для самостоятельной работы 3.</i> ....	97
2. 3. Самостоятельное проектирование индивидуальных маршрутов. ....	99
<i>Задание для самостоятельной работы 4.</i> ....	103
<i>Заключение</i> .....	113
Список литературы.....	116

## Введение

Проблема проектирования индивидуальных образовательных маршрутов на современном этапе является одной из актуальных проблем, это связано с изменившимися социально-экономическими условиями развития общества, с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, которые предполагают новые требования к системе образования. В современной подготовке педагогов физической культуры требуют своего воплощения принципы гуманного педагогического процесса: познание и усвоение ребенком истинно человеческого; познание ребенком себя как человека; проявление своей индивидуальности; развитие своей истинной природы, совпадение его интересов с общечеловеческими ценностями. Эти принципы в своей основе отражают и интегрируют наиболее значимые стратегии гуманитарной парадигмы в образовании, поэтому одним из приоритетных направлений системы образования является создание адаптивных педагогических систем, ориентированных на работу с разными образовательными запросами студентов. Соответственно актуальны и востребованы в современном образовании повышение его гибкости, доступности, создание реальной вариативности в образовательных системах, более полный учет индивидуальных запросов и личных возможностей будущих педагогов физической культуры.

Перспективы развития системы образования все чаще усматриваются в большей альтернативности и индивидуальности обучения, в расширении спектра используемых форм образовательной деятельности на основе учета способностей и возможностей студентов. Другими словами, подчеркивается необходимость

выбора студентами содержательных и процессуальных аспектов образования и приближение этого выбора к реальным интересам и возможностям каждого субъекта образовательного процесса с помощью расширения «поля выбора» как содержания обучения, так и его форм и методов, видов учебной деятельности. Поэтому основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. Одним из способов реализации задачи индивидуализации образовательного процесса является разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Индивидуальный образовательный маршрут специфический метод индивидуального обучения, помогающий ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках учащихся, овладеть ключевыми образовательными технологиями, осуществить психолого-педагогическую поддержку ребёнка, а значит повысить уровень учебной мотивации. Следовательно, на сегодняшний день существует потребность в освоении студентами знаний, практических умений и навыков в разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Учебное пособие «Реализация индивидуальных образовательных маршрутов самостоятельной работы будущих педагогов физической культуры» включает в себя теоретический материал, который позволяет познакомиться с основными ключевыми понятиями, с классификацией, моделями и этапами проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, с особенностями индивидуальных образовательных маршрутов в организации самостоятельной работы студентов.

Содержание данного учебного пособия направлено на формирование у студентов психолого-педагогических знаний, необходимых для структурирования самостоятельной работы.

# **1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

## **1. 1 Характеристика содержания понятий «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория»**

Изменившиеся социально-экономические условия развития общества предполагают новые требования к системе образования, к целям и направлениям её реформирования: повышение гибкости и мобильности образования, создание реальной вариативности образовательных систем, наиболее полный учет индивидуальных запросов и личных возможностей обучаемых. Перспективы развития современной системы образования все чаще усматривают в большей альтернативности и индивидуализации обучения, в расширении форм образовательной деятельности. Всё чаще подчеркивается необходимость выбора учеником содержательных и процессуальных аспектов образования и максимальное приближение этого выбора к реальным интересам и возможностям ученика. Одним из вариантов, способствующим реализации индивидуальных образовательных потребностей и права учащихся на выбор своего пути развития, является индивидуальный образовательный маршрут. Термин индивидуальный образовательный маршрут довольно широкое понятие, которое тесно связано с такими понятиями как «индивидуальная

образовательная программа», «индивидуальная образовательная траектория». Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями 9 педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С. В. Воробьева, Н. А. Лабунская, А. П. Тряпицына, Ю. Ф. Тимофеева и др.). Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования. Индивидуальный образовательный маршрут – это структурированная программа действий обучающегося на некотором фиксированном этапе обучения. Индивидуальный образовательный маршрут – путь освоения индивидуальной образовательной программы. Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Г. А. Бордовский, С. А. Вдовина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская и др. ), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект). Индивидуальная образовательная траектория – персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты

каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности. Индивидуальная образовательная программа – механизм индивидуализации образования, связывающий для обучающегося воедино намерения, образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели. 10 Индивидуальная образовательная программа – технологическое средство реализации индивидуального образовательного маршрута. Отметим, что индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). Реализованный индивидуальный образовательный маршрут является индивидуальной образовательной траекторией. Индивидуальная образовательная траектория также предполагает обязательное наличие индивидуальной образовательной программы.

Рассмотрим некоторые подходы к классификации индивидуальных образовательных маршрутов.

1. На основании направленности образовательных интересов (Е. А. Александрова): – воспитательные траектории (маршруты), к которым относятся лично-ориентированные и социально-ориентированные; – учебные траектории (маршруты): знаниево-ориентированные, творчески ориентированные, практико-ориентированные.

2. Интеллектуальная направленность деятельности

(С. В. Маркова): – маршруты интеллектуальной познавательной направленности, наполняемые построением стратегий обучения, выполнением исследовательских проектов, участием в



предметных олимпиадах, конкурсах и др. ; – маршруты творческой познавательной направленности, наполняемые теми же видами деятельности, но с творческой составляющей; маршруты лидерской познавательной направленности, наполняемые внеурочными видами деятельности.

3. По возрастному критерию (А. П. Тряпицына): – выделяет виды образовательной программы-маршрута: базовое обучение, компенсирующее обучение, индивидуальное, углубленной обучение, гимназическое, лицейское; – на основании видов автор выделяет ступени обучения (начальная школа, основная, старшая школа).

4. Вариативные образовательные маршруты для учащихся (И. А. Галацкова): – с опережающими темпами развития; – с ослабленным здоровьем (соматическая ослабленность, повышенная утомляемость, сниженная работоспособность); – низкой учебной мотивацией и трудностями в обучении (снижение интереса к учению, несформированность в учебной деятельности, педагогическая запущенность, низкий уровень умственного развития); – одаренных учащихся со специальными способностями (повышенная эмоциональность, недостаточный уровень саморегуляции, трудности в общении).

Структура названных вариативных образовательных маршрутов определяется применительно ко всем этапам школьного обучения и отражает как учебную деятельность школьников, так и другие виды их деятельности в образовательном пространстве школы. Специфика каждого вариативного образовательного маршрута возникает в результате таких изменений как: набора предметов для изучения по выбору; участие в групповых и индивидуальных занятиях; тематики и

уровня учебно-исследовательских и проектных работ; дополнительного образования (выбор и участие в работе кружков, секций, студий, клубных объединений и др. ).

Вариативный образовательный маршрут – это интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого в конкретном образовательном учреждении школьными специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения различных детей на протяжении определенного времени. Целью вариативных образовательных маршрутов является обеспечение формирования и реализации потребности учащихся в самоактуализации, саморазвитии на основе оптимизации и выбора учебной, психологической и физической нагрузок.

Задачи вариативных образовательных маршрутов:

- создать условия для дифференциации содержания обучения и воспитания учащихся с широкими и гибкими возможностями построения индивидуальных образовательных программ;
- обеспечить равный доступ к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- использовать оптимальный тип (способ) обучения, который объединял бы в себе форму организации учебной деятельности и эффективный метод индивидуального обучения и воспитания учащихся разного возраста;
- активизировать познавательную деятельность учащихся в урочное и внеурочное время, повысить роль самостоятельной творческой исследовательской работы учителя и ученика;
- обеспечить развитие целостной структуры личностных свойств ученика, позволяющих наиболее успешными способами

ми осваивать учебный материал и раскрывать свой творческий потенциал.

Реализация вариативных образовательных маршрутов обеспечивается выбором индивидуальных образовательных программ.

## **1. 2. Планирование самостоятельной работы как выбор индивидуального образовательного маршрута**

Цель самостоятельной работы студента – осмысленно и самостоятельно работать с учебным материалом, научной информацией, а так же заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение в дальнейшем непрерывно повышать свою профессиональную квалификацию.

Основные задачи самостоятельной работы студентов:

– закрепить, расширить и углубить знания, умения и навыки студентов, полученные ими на аудиторных занятиях с преподавателем;

– ознакомить студентов с дополнительными материалами по изучаемым дисциплинам;

– развить познавательные способности студентов;

– выработать умение поиска необходимого материала в различных источниках;

– воспитать в студентах самостоятельность, организованность, самодисциплину, творческую активность и инициативность в работе, упорство в достижении поставленной цели.

Кроме того, самостоятельная работа неразрывно связана с формированием таких важных компетенций, как способность применять знания на практике и способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников.

Правильная организация самостоятельной работы студентов и планирование времени (тайм-менеджмент) позволяют привить студентам умения и навыки в овладении, изучении, усвоении и систематизации приобретаемых знаний в процессе обучения, обеспечить высокий уровень успеваемости, а также привить навыки повышения профессионального уровня в течение всей трудовой деятельности. При планировании внеаудиторной самостоятельной работы студентов особое внимание следует уделить нормам времени, затрачиваемым на выполнение отдельных типовых заданий, соответствию планируемой трудности реальному еженедельному бюджету времени студентов, равномерности нагрузки на протяжении всего учебного года (скоординировать сроки выполнения заданий и контрольные мероприятия с другими параллельно изучаемыми дисциплинами).

Основные критерии определения норм самостоятельной работы студентов:

- соотношение аудиторной и самостоятельной нагрузки по дисциплине регулируется образовательным стандартом;
- самостоятельная работа студентов в образовательных программах, реализуемых в очной форме обучения, не может составлять более 80% от общих часов по дисциплине для программ магистратуры и более 70 % – для программ бакалавриата и специалитета.

Доля занятий лекционного типа в аудиторной нагрузке также регулируется стандартом образовательной организации. При составлении плана самостоятельной работы обязательно учитывается количество часов, выделенных для изучения каждой темы. Распределение часов зависит от сложности темы, наличия учебных материалов по данной теме. Некоторые темы могут быть полностью отнесены на самостоятельную работу, а другие могут содержать минимум самостоятельной работы или вовсе не содержать ее. Эффективность всей самостоятельной работы студентов во многом определяется уровнем самоконтроля.

Основным объектом самоконтроля студентов в системе их труда могут быть:

- планирование самостоятельной работы и выполнение индивидуального плана;
- изучение дисциплины согласно учебной программе;
- выполнение контрольных, тестовых, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Самостоятельная работа выполняет ряд функций, к которым относятся:

1. Развивающая функция: повышение культуры умственного труда, приобщение к творческим видам деятельности, обогащение интеллектуальных способностей студентов.
2. Информационно-обучающая функция: учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, неподкреплённая самостоятельной работой, становится недостаточно результативной.
3. Ориентирующая и стимулирующая функция: процессу обучения придается профессиональное ускорение.

4. Воспитывающая функция: формируются и развиваются профессиональные качества специалиста.
5. Исследовательская функция: новый уровень профессионально-творческого мышления.

Основными принципами организации самостоятельной работы студентов являются:

- принцип интерактивности, определяющий необходимость сотрудничества студентов и обмена информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами;
- принцип индивидуализации обучения, проявляющийся в учете преподавателем индивидуальных психологических особенностей студента
- при осуществлении педагогического обеспечения самостоятельной работы;
- принцип идентификации, обосновывающий необходимость контроля самостоятельной работы студента, который актуален при использовании информационной образовательной интернет-среды (например, LearningManagementSystem (LMS));
- принцип регламентации обучения, отражающий необходимость выбора стратегии обучения и планирования организации самостоятельной работы студента (включающий методические разработки по самостоятельной работе студентов);
- принцип опоры на базовые знания, предусматривающий наличие у студентов минимальных навыков работы с техническими средствами, а также умения рационально ис-

пользовать свободное время для организации самостоятельной работы);

- принцип опережающего обучения, обеспечивающий направленность самостоятельной работы студентов на активизацию, развитие мыслительной
- деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно прогнозировать, выбирать и решать дидактические задачи, добывать знания в
- сотрудничестве с другими студентами, обучаемыми по данной дисциплине или курсу;
- принцип обратной связи, позволяющий участникам самостоятельной работы обсуждать и корректировать проблемные вопросы по данной дисциплине или курсу;
- принцип внешнего контроля и самооценки, включающий обмен информацией не только с преподавателем, но и с другими студентами, обучаемыми по данной дисциплине или курсу;
- принцип научности, позволяющий участникам самостоятельной работы решать поставленные задачи на современном уровне научных знаний;
- принцип наглядности, предусматривающий представлять информацию в доступном виде;
- принцип доступности и посильности самостоятельной работы;
- принцип учета трудоемкости учебных дисциплин и оптимального планирования самостоятельной работы;
- принцип прочности усвоения знаний.

### **1. 3. Реализация выбора индивидуального маршрута самостоятельной работы студентов в процессе решения трансдисциплинарного кейса**

Метод case-study или метод конкретных ситуаций – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов). При этом ситуационные задачи могут быть связаны с проблемами прошлого, настоящего и даже будущего времени.

Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений.

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) относится к неигровым имитационным интерактивным методам обучения. Он занимает промежуточное место между дискуссионными и игровыми методами. Данный метод позволяет взаимодействовать всем обучающимся, включая педагога. Название технологии произошло от латинского «запутанный необычный случай»; а также от английского «case - портфель, чемоданчик». Происхождение терминов отражает суть технологии. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейс), при помощи которых либо выявляют проблему и пути её решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена



Наиболее успешно кейс технологии можно использовать на уроках экономики, права, обществознания, истории по темам, требующим анализа большого количества документов и первоисточников. Кейс-технологии предназначены для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности.

Цель метода case-study (кейс-стади) – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию (case), возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Данный метод был впервые применен в Гарвардской бизнес-школе (HarvardBusinessSchool) в 1924 г. Преподаватели в процессе разработки программы подготовки аспирантов для бизнеса нашли решение: записали интервью с ведущими практиками бизнеса, а также написали подробные отчеты о том, чем занимались эти менеджеры, и о факторах, влияющих на их деятельность. Слушателям давались описания определенной ситуации, с которой столкнулась реальная организация в своей деятельности для того, чтобы ознакомиться с проблемой и найти решение самостоятельно и в ходе его коллективного обсуждения. Проблема поиска новых эффективных методов обучения в системе высшей профессиональной школы возникла в последние годы в связи с модернизацией российского образования. Это обусловлено двумя тенденциями:

- 1) общая ориентация образования не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование профессио-

нальной компетентности. умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

2) развитие требований к специалисту, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, отличаться системностью и эффективностью действий в условиях кризиса.

Интерактивная технология анализа конкретных бизнес-ситуаций case-study (от англ. case – случай, ситуация, study – изучать) относится к неигровым имитационным активным методам обучения.

Отличительными особенностями кейс-метода являются:

- создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни;
- альтернативность решения проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;
- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся.

Цели кейс-метода:

- развитие навыков анализа и критического мышления;
- соединение теории и практики;
- представление примеров принимаемых решений;
- демонстрация различных позиций и точек зрения;
- формирование навыков оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Однако главное его предназначение – развивать способность прорабатывать различные проблемы и находить их решение, другими словами научиться работать с информацией. Основными понятиями, используемыми в кейс-методе, являются понятия «ситуация» и «анализ», а также производное от них – «анализ ситуации». Термин «ситуация» содержит в себе несколько смысловых контекстов и может пониматься как некое состояние, которое содержит в себе определённые противоречия и характеризуется высокой степенью нестабильности. Ситуация как правило имеет потенциал к изменению, и эти изменения зависят от деятельности людей, участвующих в ситуации. Конкретная ситуация должна быть ориентирована на студента соответствующей формы обучения и преподаваемую дисциплину. Четко разработанная конкретная ситуация поведет обучаемого от фактов к проблеме, которую предлагается решить. Отсюда вытекает условие, что факты в такой ситуации должны быть ясны для студента, хотя это не означает необходимость обучаемого быть знакомым с этими конкретными фактами.

Конкретная ситуация необходима для приобретения опыта анализа реальных событий в конкретной фирме (организации). В обучении управленческим дисциплинам она должна побуждать к действию. Использование конкретной ситуации – это не обучение «правильным» ответам. Максимальная схожесть конкретной ситуации с реальностью обусловлена тем, что специалист в своей производственной деятельности постоянно нуждается в знаниях о действиях: когда действовать, как действовать, с кем действовать. Конкретная ситуация практически ставит студента в положение специалиста, действующего в сложных условиях и сталкивающегося с необходимостью

принимать решения и готовить по ним план действий. Это помогает студентам вырабатывать креативное мышление, нередко пользоваться интуицией, что, безусловно, понадобится в самостоятельной практической деятельности. Любая ситуационная задача - это необходимая абстракция характеризующая суть проблемы с чрезмерным упрощением. Типичная ошибка – это недостаток или напротив избыток информации по ряду разделов. Большая разница есть между обсуждением проблем и осуществлением реальных действий. Существуют строгие требования к структуре и размеру конкретной ситуации. Этапами создания кейса являются определение первоначальных условий, целей создания, установление контакта, сбор и анализ информации, составление окончательного теста и публикация. Определение проблемы и источников информации (первостепенный – это строгое интервью с персоналом компании) представляют собой самые важные этапы работы. К вторичным источникам относятся литература, «местный» материал, статистические данные, научные публикации. Необходимо учитывать и требования учебного плана. Добиться сокращения объема текста можно с помощью приложений. Следует активно использовать цитаты, употреблять прошедшее время, избегать профессиональных терминов. Обязательно наличие одобрения со стороны организации, по которой написан кейс или применение способов маскировки.

Основные идеи метода case-study следующие:

1. Метод используется в дисциплинах, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, и несколько ответов могут соперничать по степени истинности.

2. Основной акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4. По определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т. е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5. Достоинством метода case-study является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения.

Трансдисциплинарное проектирование кейса основано на построении абстрактной модели реального мира и определении уровня абстракции. В этом контексте решение трансдисциплинарного кейса является когнитивным процессом осмысления и представления (визуализации) модели. В содержание трансдисциплинарного кейса включаются основные понятия предметной области, их свойства и связи между ними. Среди ключевых аспектов трансдисциплинарного проектирования кейса можно выделить следующие: итеративность, независимость от

используемого программного обеспечения или среды разработки, значимость позиций, точек зрения как разработчика модели, так и заказчика. Поэтому трансдисциплинарные кейсы представляют собой инструмент визуализации и предназначены для создания знаний и их целостного восприятия. Эти модели являются удобным инструментом структурирования и представления знаний, особенно на ранних этапах изучения предметной области, и позволяют описывать ее в виде понятий (концептов) и отношений между ними.

В трансдисциплинарном кейсе необходимо как агрегировать различные типы знаний, так и выстроить процессы коммуникации между исследователями из различных областей знаний и практики. На этом этапе целесообразно использовать методы, позволяющие идентифицировать, структурировать, сформулировать проблемы и вопросы исследования, и организовать процессы обучения К таким методам можно отнести семейство методов группового моделирования (GroupModelBuilding), распадающееся на два направления: 1) методы моделирования системной динамики и 2) методы структурирования проблем (ProblemStructuringMethods, PSMs), также известные как мягкие методы или мягкое исследование операций (Soft OR). Хотя эти методы основываются на различных методологиях и техниках, общим для них является привлечение заинтересованных сторон не только к концептуализации проблемной области, но и к моделированию, что позволяет построить более релевантную модель и сформировать совместное понимание и мотивацию для внедрения результатов.

Выделим методологические основания трансдисциплинарного проектирования кейсов.

1. Объект изучения всегда представляется как сложный, описываемый и исследуемый с позиций разных смежных и несмежных наук. При этом допускается, что некоторые внутренние и внешние связи и отношения объекта не могут быть познаны в настоящий момент в силу отсутствия ли ограниченности научных знаний, их сегментарности и требуют совместного системного исследования. Объективная сложность объектов действительности выражается в наличии в их поведении объективно существующих «неопределенностей».

2. Трансдисциплинарное знание – это не просто результат исследования в рамках различных несвязанных областей действительности, а результат наддисциплинарной коммуникации представителей разных профессий с существенной ролью субъективного знания. Описание объекта с позиций трансдисциплинарного подхода не ограничивается его полезностью, но предполагает построение модели взаимодействия исследователей, при котором осуществляется переход «от одного способа представления реальности внутри данного фрагмента знания к другому».

3. Спецификой для трансдисциплинарного проектирования кейсов является проблема культурного релятивизма при изучении объектов и явлений действительности, признание важности мнения различных профессиональных групп, разноуровневой профессиональной рефлексии для обеспечения качества изучаемой модели. При этом отношения между научными дисциплинами – это не отношения между логическими структурами их знания, воспроизводящего окружающий мир в той или иной его проекции, а отношения между субъектами, которые это знание произвели. Вместо теории познания (человек познаёт мир, неза-

висимо от него существующий) на передний план выдвигается социальная эпистемология, для которой знание есть процесс его получения вместе с сопутствующими этому процессу социальными событиями. В этом аспекте ключевое значение имеют понятия интерсубъективности и диалога.

4. Исследование трансдисциплинарного объекта оказывается, как правило, неотделимым от исследования полезности и оптимальности, в том числе ответственности за результаты познания с позиций экологии и устойчивости с целью проведения так называемого «социально устойчивого исследования». Важно заметить, что для такого социально устойчивого исследования необходимо толерантное отношение не только к научным концепциям, но и религиозным, обыденным. «В производство знаний включаются социальные акторы, которые, имея определенный образ желаемого будущего, оказывают влияние как на процесс проектирования исследований, так и на определение возможных импликаций полученного знания и соответственно определение перспективных трендов дальнейшего развития».

5. Проектирование трансдисциплинарных кейсов опирается на логику обратного планирования. Это означает, что первоначально определяется некоторая цель и задается система требований к итоговому синтезированному результату исследования, а уже потом определяется система шагов по принципу «от обратного» для получения такого результата.

6. Содержание трансдисциплинарных кейсов является прикладным, однако трансдисциплинарный подход «не исчерпывается совмещением различных подходов и методов под частный практический результат».



## *Задания для самостоятельной работы 1.*

*Выполните тестовые задания для самоконтроля уровня усвоения теоретического материала*

1. Индивидуальный образовательный маршрут – это:

а) средство для организации образования педагога;

б) структурированная программа действий обучающегося на некотором фиксированном этапе обучения;

в) совокупность ресурсного потенциала образовательной деятельности, включающего учебные, методические и информационные ресурсы.

2. В педагогическом процессе диагностика выполняет следующие функции (выберите несколько вариантов ответа):

а) информационная;

б) воспитательная;

в) прогнозирующая;

г) оценочная.

3. Вариативный образовательный маршрут – это:

а) интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого в конкретном образовательном учреждении школьными специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения различных детей на протяжении определенного времени;

б) механизм индивидуализации образования, фиксирующий разные стратегии движения к цели;

в) педагогическая поддержка обучающимся при самостоятельной разработке и реализации каждым из них индивидуальной образовательной программы.

4. Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

- а) целевой;
- б) содержательный;
- в) рефлексивный;
- г) результативный.

5. При проектировании индивидуального образовательного маршрута необходимо опираться на следующие принципы (выберите несколько вариантов ответа):

- а) принцип систематической ступенчатой диагностики;
- б) принцип доступности;
- в) принцип учета особенностей высшей нервной деятельности;
- г) принцип связи теории с практикой;
- д) принцип контроля и корректировки.

6. Под индивидуальными образовательными потребностями ребенка понимаются:

- а) особенности познавательной, мотивационной, эмоционально-волевой сферы ребенка, имеющие особую специфику, обусловленную характером дефекта развития, для удовлетворения которых в процессе воспитания и обучения требуются особые условия;
- б) индивидуально-типологические особенности детей, которые необходимо учитывать в процессе образования;
- в) индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

7. Продолжите предложение. Причинами для обучения детей по индивидуальному образовательному маршруту являются \_\_\_\_\_.

8. Дополните понятия:

а) тьютор – это \_\_\_\_\_;

б) индивидуализация – это \_\_\_\_\_;

в) индивидуальное образовательное пространство – это \_\_\_\_\_.

9. Перечислите, какие возможности должны быть предоставлены ученику, чтобы он смог продвигаться по индивидуальному образовательному маршруту?

---

10. Индивидуальная образовательная траектория – это:

а) поле возможных направлений в образовательном движении индивида;

б) совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешную реализацию образовательных целей и эффективное решение поставленных задач;

в) персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.

11. К методам изучения личности ребенка относятся (выберите несколько вариантов ответа):

а) наблюдение;

б) практические работы;

в) анкетирование;

г) изучение продуктов деятельности.

12. Индивидуальная образовательная программа – это:

а) это особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и

перехода по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия;

б) технологическое средство реализации индивидуального образовательного маршрута;

в) совокупность ресурсного потенциала образовательной деятельности, включающего учебные, методические и информационные ресурсы.

13. К этапам проектирования индивидуальных образовательных маршрутов относят (выберите несколько вариантов ответа):

- а) целевой этап;
- б) мотивационный;
- в) технологический;
- г) рефлексивный.

14. Структура индивидуальной программы для конкретного ребёнка включает в себя (выберите несколько вариантов ответа):

- а) комплексную диагностику;
- б) индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут;
- в) календарно-тематический план;
- г) характеристику динамики развития ребёнка по разделам программы.

15. Индивидуальная карта сопровождения развития и обучения ребенка представляет собой:

- а) план мероприятий, действий педагога по отношению к конкретному ребенку;
- б) этапы коррекционно-развивающего процесса применительно к конкретному ребёнку всеми специалистами;
- в) направления деятельности педагога.

## **2. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

### **2.1 Реализация индивидуальных маршрутов повышения психолого-педагогического мастерства**

#### **Кейс 1. «Педагогическое мастерство»**

##### **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 педагога советского периода И. Сеницы, «О такте и мастерстве».

2. Какие требования к учителю предъявляют К. Роджерс и И. Сеница?

3. Что общего 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. Сеница «О такте и мастерстве».*

1. Берегите высокое, благородное звание учителя. Помните, что личность учащихся воспитывается личностью их учи-

теля. 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.

### **Рефлексия**

Проанализируйте Вашу деятельность в процессе выполнения заданий кейса и заполните таблицу.

Какие вопросы вы зададите себе, когда будете учителем?	
Какие вопросы К. Роджерса созвучны моему внутреннему миру?	
Какие рекомендации И. Сеницы являются наиболее важными для современного учителя?	
Что я понял в процессе выполнения кейса?	

## **Кейс 2. «Профессионально важные качества учителя физической культуры»**

**Прочитайте отрывок из учебного пособия «Акмеология физической культуры» (Костихина Н. М. Акмеология физической культуры и спорта [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Костихина Н. М. — Электрон. текстовые данные. — Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2005. — 188 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/64993.html>)**

**1. Какие качества личности являются профессионально важными?**

**2. Выделите отличия доминантных ПВК от периферийных.**

**3. Какие качества оказывают негативное влияние на педагогическую деятельность и почему?**

**4. Выделите, какие профессионально-важные качества учителя развиваются в системах образования других стран.**

**5. По итогам изучения материала кейса составьте таблицу, сравнив профессионально-важные качества учителя.**

**Профессионально важные качества (ПВК)** — это качества человека, которые влияют на эффективность осуществления профессиональной деятельности и могут совершенствоваться в процессе этой деятельности.

А. К. Маркова выделяет две группы ПВК: в первую входят мотивы, цели, интересы; во вторую – профессиональные способности, сознание, мышление и т. д.

В. А. Сластенин выделяет следующие профессиональные качества педагога:

- 1) интерес и любовь к воспитаннику как отражение потребности в педагогической деятельности;
- 2) справедливость;
- 3) педагогическая зоркость и наблюдательность;
- 4) педагогический такт;
- 5) педагогическое воображение;
- 6) общительность;
- 7) требовательность, настойчивость, целеустремленность;
- 8) организаторские способности;
- 9) уравновешенность, выдержка;
- 10) профессиональная работоспособность.

Для педагогов важным условием успешного осуществления профессиональной деятельности является сформированность таких нравственных качеств, как чуткость, справедливость, честность, принципиальность, самокритичность, коллективизм, ответственность, скромность, дисциплинированность, трудолюбие.

Для оценивания сформированности перечисленных нравственных качеств можно использовать самооценку, оценку группы, оценку куратора (например, в рамках дидактической игры). На базе оценок трех независимых экспертов выводится средняя оценка.

Возможен и другой вариант классификации качеств личности педагога.

Профессиональные качества личности, существенно влияющие на результат педагогической деятельности и определяющие индивидуальный стиль педагога, могут быть разделены на следующие группы: доминантные, периферийные, негативные, профессионально недопустимые.

*Доминантными* называются такие качества, когда отсутствие одного из них приводит к снижению эффективности педагогической деятельности.

К доминантным качествам относятся:

1) социальная активность, готовность и способность активно содействовать решению общественных проблем в сфере педагогической деятельности;

2) целеустремленность, умение использовать качества своей личности для решения поставленных педагогических задач;

3) уравновешенность, т. е. способность контролировать свои поступки в любых педагогических ситуациях;

4) желание работать с обучаемыми, получение духовного удовлетворения от общения с ними в ходе учебно-воспитательного процесса;

5) способность не теряться в экстремальных ситуациях, оперативно принимать оптимальные педагогические решения и действовать в соответствии с ними;

6) сочетание духовно-нравственных качеств;

7) честность, искренность в общении в совокупности с добросовестностью в работе;

8) справедливость, т. е. способность действовать беспристрастно;

9) современность – осознание педагогом своей принадлежности к одной эпохе с обучаемыми, что может проявляться в стремлении найти общность интересов с ними, но в то же время – понимание условий и особенностей прошлого и настоящего в развитии человеческого общества;

10) гуманность, т. е. стремление и умение оказать квалифицированную помощь обучаемым в их личностном развитии;

11) эрудиция – широкий кругозор в сочетании с глубокими познаниями в области профессиональной деятельности;

12) педагогический такт – соблюдение общественных норм поведения и взаимодействия с обучаемыми с учетом их возрастных и индивидуально-психологических особенностей;

13) толерантность – терпеливость, терпимость в работе с обучаемыми;

14) педагогический оптимизм – вера в обучаемого, в его способности;

15) трудолюбие, работоспособность;

16) творчество.

*Периферийными* называются такие качества, которые не оказывают решающего влияния на эффективность деятельности, однако влияют на ее успешность и отражаются на авторитете педагога.

К периферийным качествам относятся:

1) доброжелательность;

2) приветливость;

3) чувство юмора;

- 4) артистичность;
- 5) мудрость;
- 6) внешняя привлекательность.

*Негативными* являются качества, вызывающие снижение эффективности педагогической деятельности. Негативные качества включают:

- 1) пристрастность, публичное выражение симпатий и антипатий по отношению к воспитанникам;
- 2) неуравновешенность – неумение контролировать свое психическое состояние, настроение;
- 3) мстительность – стремление сводить личные счеты с воспитанниками;
- 4) высокомерие – педагогически нецелесообразное подчеркивание своего превосходства;
- 5) рассеянность – забывчивость, несобранность.

*Профессионально недопустимые качества* дают основание говорить о профессиональной непригодности педагога. Профессионально недопустимыми качествами являются:

- 1) наличие вредных привычек, признанных обществом социально опасными (алкоголизм, наркомания и т. п. );
- 2) нравственная нечистоплотность;
- 3) рукоприкладство;
- 4) грубость в общении;
- 5) беспринципность;
- 6) некомпетентность в вопросах воспитания и обучения;
- 7) безответственность.

Знание своих личностных качеств и стремление к их совершенствованию поможет педагогу в профессиональной

деятельности и, в конечном счете приведет к качественным изменениям педагогического процесса.

## **Подготовка учителя в Сингапуре, Китае, Финляндии**

### **1. В Сингапуре преподавательский талант выявляют и пестуют, не оставляя на волю случая**

Заслуживает внимания комплексный подход к выявлению и поддержке педагогического таланта, разработанный в образовательной системе Сингапура.

В Сингапуре среди наиболее способных учащихся выпускного класса средней школы – это треть общего числа выпускников – тщательно отбирают молодых людей, в привлечении которых в педагогическую профессию государство особенно заинтересовано; им, пока они еще учатся в школе, предлагают ежемесячное пособие, близкое по размеру к месячной зарплате недавних выпускников вузов в других профессиях. Те, кто соглашается на предложенные условия, должны отработать в школе по крайней мере три года. Высокие академические способности считаются обязательным условием при отборе, так же, как и преданность профессии и готовность работать с самыми разными контингентами учащихся. Интерес к преподаванию прививается достаточно рано путем стажировок, которые организуются для учащихся старших классов; также существует возможность начать карьеру с достаточно высокой должности, что рассматривается как способ дать учащимся опыт работы в реальных условиях. В Сингапуре тщательно отслеживается уровень зарплат молодых специалистов в разных областях,

и зарплаты молодых учителей соответственно корректируются. Власти страны хотят, чтобы потенциальные учителя воспринимали преподавание как высокооплачиваемую профессию наряду с другими.

После того как учитель отработал в школе три года, он начинает проходить ежегодную аттестацию, которая позволяет определить, какой из трех путей профессионального развития подходит ему больше всего – старший преподаватель, методист-исследователь или руководитель школы. В каждом случае предусмотрена система надбавок к окладу. Преподаватели с лидерским потенциалом присоединяются к командам среднего административного звена и проходят обучение, готовясь к новым обязанностям. Работа сотрудников среднего звена оценивается с точки зрения их потенциала стать замдиректора, а позже директором школы. Каждый этап подготовки подразумевает определенный опыт и уровень готовности претендентов к руководству школой и инновационной деятельности. В Сингапуре молодые учителя постоянно выполняют тесты на лидерский потенциал и получают возможность продемонстрировать его или развить, например, участвуя в работе комитетов, а затем получив повышение до главы отделения в относительно молодом возрасте. Некоторых специалистов временно переводят на работу в министерство. Среди потенциальных директоров отбирают претендентов для интервью и предлагают им ситуационные задания на выявление лидерских качеств.



## **2. В Финляндии учителя и школы взяли на себя ответственность за реформу**

Финляндия сделала преподавание популярной профессией, повысив «проходной балл» и наделив учителей широкими полномочиями, в том числе на проведение «экспериментальных исследований», с тем чтобы находить эффективные решения в сфере образования.

Очень немногие профессии в Финляндии имеют более высокий общественный статус, чем преподаватели. Профессора университетов – одни из наиболее уважаемых профессионалов в стране, а для обозначения школьных учителей и университетских преподавателей здесь используется одно и то же слово.

В 2010 г. на 660 мест в восьми педагогических вузах, готовящих учителей начальной школы, было подано более 6600 заявлений – преподавание является в стране одной из наиболее популярных профессий. В результате такого конкурса в вузах преподавание сейчас – одна из тех профессий в Финляндии, в которых идет наиболее жесткий отбор, и во всех уголках страны работают высококвалифицированные, получившие хорошее образование учителя.

Учителя в Финляндии всегда пользовались уважением общества, но в последние годы ужесточение критериев отбора при поступлении в вузы, предоставление учителям большей свободы в классе, улучшение условий труда по сравнению с их коллегами в любой другой стране мира помогло дополнительно повысить статус профессии. Финские учителя завоевали доверие родителей и признание в обществе, доказав, что они способны профессионально управлять

классом и могут помочь практически всем учащимся стать успешными в учебе.

С 1980-х годов финская система отчетности была полностью реформирована, так что учителя в полной мере чувствуют свою ответственность за результаты обучения. Потенциальных учителей отбирают, в частности, на основании того, насколько убедительно они выражают веру в главную миссию государственного образования в Финляндии – глубоко гуманистическую по своей сути, а также гражданскую и экономическую. Подготовка, которую получают будущие учителя, направлена на развитие чувства личной ответственности за обучение и благополучие всех учеников, находящихся на их попечении. На протяжении всего периода профессиональной деятельности они должны совмещать функции практиков и исследователей. От финских учителей требуются не только глубокие познания в сфере методов обучения и закономерностей человеческого развития, в качестве последнего условия получения степени магистра они также должны написать научную работу на основе собственного исследования.

### **3. Подготовка учителей к роли лидеров движения по совершенствованию преподавания в Китае**

Преподавателей учат проводить экспериментальные исследования с целью оценки эффективности тех или иных практик, при этом лучшие опытные учителя готовы поддерживать молодых и помогать им повышать качество уроков. Власти китайской провинции Шанхай подчеркивают, что будущие учителя получают навыки экспериментаторов и со

временем результаты выполненных ими исследований становятся основой совершенствования образовательной системы. Как и в Финляндии, в Шанхае перед учителями поставлена задача добиться, чтобы все ученики хорошо учились, и они обязаны следить за тем, чтобы буквально ни один учащийся не отстал от остальных. Учитель должен вовремя заметить, кто из класса начал «спотыкаться», и диагностировать причины затруднений, при этом он должен обладать навыками и знаниями для создания большой и постоянно обновляющейся базы вариантов решения проблем с успеваемостью, возникающих у учащихся.

В течение всей своей профессиональной деятельности каждый шанхайский учитель состоит в учебной группе – такие группы объединяют учителей в соответствии с их специализацией, – с тем чтобы изо дня в день улучшать преподавание. Встречи групп проходят по расписанию, часто с участием различных специалистов, например, методистов, которые помогают составить подробнейшие планы уроков по определенной теме на следующую неделю. План урока служит не только руководством учителю во время урока, но и документальным подтверждением его профессиональной компетенции. Учителя часто посещают уроки в классах, в которых работают их коллеги. Например, когда в учебный план вводится новый раздел, молодые учителя могут прийти на урок к своим более опытным коллегам, чтобы поучиться у них, старшие учителя могут прийти на урок в наставнических целях, а директор школы – в целях контроля или конструктивной помощи. Время от времени учителя должны проводить демонстрационные и открытые уроки, чтобы как

можно больше их коллег могли увидеть их в работе и высказать свои замечания. Такая организация преподавания в Шанхае служит не только средством администрирования, это также основа для профессионального роста учителей, которые здесь делятся на четыре разряда в соответствии с профессиональным статусом.

Чтобы продвигаться от одного разряда к другому, учитель должен проводить демонстрационные уроки, участвовать во введении в должность новых учителей, публиковать свои исследования об обучении или преподавании и т. д. Управление провинции во время аттестации выявляет лучших учителей и освобождает их от некоторых или всех преподавательских обязанностей, чтобы они могли читать лекции своим коллегам, проводить демонстрационные уроки и консультировать других учителей на районном, провинциальном и даже национальном уровне. Новые программы или политические меры часто апробируются в тщательно отобранных школах, прежде чем их начинают применять в национальном масштабе, и лучшие учителя этих школ выступают соисследователями при оценке эффективности новых практик.

### **Рефлексия**

Проанализируйте Вашу деятельность в процессе выполнения заданий кейса и заполните таблицу.

ПВК учителя (по пособию Н. М. Костихиной)	
ПВК учителей Сингапура	

ПВК учителей Китая	
ПВК учителей Финляндии	
Какие профессионально-важные качества учителя я считаю значимыми?	

### Кейс 3. «Стиль деятельности учителя»

1. Познакомьтесь с характеристикой стилей деятельности.

По характеру отношений между педагогом и учениками, выделяют три традиционных стиля: авторитарный (административный, волевой, директивный), демократический (коллегиальный, товарищеский), либеральный (свободный, нейтральный, попустительский) стиль.

**Авторитарный стиль** основывается на превосходстве учителя над учащимися. Педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности класса, отдельного ученика. Исходя из собственных установок, учитель определяет цели и содержание взаимодействия с учащимися, субъективно оценивает результаты деятельности. Противодействие учащихся такому стилю общения чаще всего приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Учитель, придерживающийся авторитарного стиля общения, подавляет любую инициативу, самостоятельность учащихся. Внешние показатели работы учителя, как правило, достаточно высоки (дисциплина, успеваемость и др. ), но психологический климат в коллективе напряженный, обстановка неблагоприятная.

**Либеральный стиль** общения характеризуется стремлением учителя минимально включаться в деятельность, желани-

ем снять с себя всякую ответственность за ее результаты. Учитель формально исполняет свои функциональные обязанности, ограничиваясь только проведением уроков. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие, незаинтересованность проблемами ребят. Следствием такого стиля общения являются отсутствие контроля за деятельностью учащихся, динамики их развития.

**Демократический стиль**, или стиль сотрудничества, является альтернативой двум предыдущим. При таком стиле общения педагог ориентирован на повышение роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого ученика к участию в школьных (классных) делах, на принятие самостоятельных решений, формирование личной ответственности за результаты. Отличительной чертой такого стиля общения является положительное отношение учителя к учащимся, адекватная оценка их возможностей, успехов, глубокое понимание целей и мотивов поведения учащихся, умение прогнозировать развитие личности ученика.

**2. Из перечисленных ниже качеств выпишите те, которые характеризуют авторитарный, демократический и попустительский стиль педагогического общения.**

Единолично решает все вопросы; определяет положение и цели взаимодействия; не проявляет интереса к школьным проблемам; отсутствует контроль за деятельностью учащихся; активно-положительное отношение к окружающим; умение прогнозировать; отчужденность; отсутствие доверия; высокая требовательность к себе и другим, субъективно оценивает резуль-

таты деятельности; организует условия для самореализации; глубокое понимание школьников, целей и мотивов их поведения; не позволяет проявить самостоятельность и инициативу; стремление минимально включаться в деятельность; строгий контроль за деятельностью учащихся; привлечение школьников к выполнению общих дел; адекватная оценка возможностей школьников; акцентирует внимание на негативных поступках; демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения; взаимоприятие; инициатива учащихся оценивается отрицательно или отвергается; стимулирование к творчеству; обособленность; доверие, снятие с себя ответственности за результаты деятельности; открытое и свободное обсуждение проблем; реализует тактику невмешательства; совместное решение проблем; равнодушие.

Результаты оформите в таблице.

#### Стиль педагогического общения

Демократический	Либеральный	Авторитарный

#### Рефлексия

Проанализируйте Вашу деятельность в процессе выполнения заданий кейса и заполните таблицу.

Мои ожидания, связанные с будущей педагогической деятельностью	
Какой стиль деятельности Вы будете использовать в своей педагогической деятельности?	
Можно ли придерживаться одного стиля деятельности?	
Каким должен быть учитель, чтобы ученики уважали его?	

### *Задания для самостоятельной работы 2*

#### **Подготовьте брейн-мэп «Индивидуальные маршруты повышения психолого-педагогического мастерства учителя»**

Интеллект-карты (от англ. mindmap) – это графическое выражение процесса радиантного мышления (ассоциативного от «центра к периферии») или способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем. Интеллект-карта строится вокруг центрального объекта, символизирующего основную идею. Каждое слово и графическое изображение становятся по определению центром очередной ассоциации, а весь процесс построения карты представляет собой бесконечную цепь ответвляющихся ассоциаций (ветвей), исходящих из общего центра или сходящихся к нему. По возможности используется максимальное количество цветов, добавляются рисунки, символы и т. п.

Алгоритм создания интеллектуальной карты



1. Берем чистый лист бумаги разноцветные ручки, фломастеры, маркеры, карандаши и т. д. Специалисты советуют положить его горизонтально. Если собираетесь рисовать карандашами, убедитесь, что поблизости нет резинки - ничего стирать не нужно, а стирать даже вредно. Особое внимание надо уделить возможности использования нескольких цветов. После обретения привычки вы увидите, что использовать один-два цвета – неинтересно.

2. Соберите весь материал по изучаемой теме, который у вас есть, чтобы он был под рукой. Книги, статьи, закладки и ссылки на интернет-сайты – пригодится всё.

3. Представьте центральный образ в виде рисунка. Неважно если вы не умеете рисовать. Приобретя опыт, вы поймете – главное, чтобы этот рисунок был понятен вам, давал пищу вашему уму и содержал достаточно подробностей, чтобы вашей фантазии было от чего оттолкнуться. Одним рисунком можно выразить множество слов. Рисунок в центре листа привлекает внимание, активизирует мыслительный процесс. Используйте несколько цветов (не меньше трёх), тщательно прорисуйте детали, которые вам кажутся существенными. Мысль сможет развиваться во всех направлениях без ограничений. Происходит концентрация внимания на центральном образе.

4. Нарисуйте основные ответвления от центрального образа. От центрального образа отведите 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. Ответвления должны быть изогнутыми (пря-

мые линии утомляют мозг). Взгляд прослеживает изогнутые линии до конца. Используйте разные цвета, не менее трех. Цвета активизируют мыслительный процесс. Используйте рисунки как можно чаще.

5. От толстых ветвей аналогично начертите более тонкие ветви, уточняющие основные мысли. Второстепенные мысли должны расходиться во все стороны от узлов

6. Подписывайте ответвления печатными буквами. Интеллект-карта будет более выразительной и гибкой. Отдельное слово вызывает целый ряд мыслей и идей. Каждое ключевое слово должно появиться на интеллект-карте только один раз.

Выделяют следующие основные преимущества интеллект-карт перед традиционным линейным конспектированием:

- Экономия времени от записывания только относящихся к делу слов: от 50 до 95 %, от чтения – более 90 %.
- Экономия времени в ходе работы с конспектами, организованными в виде интеллект-карт: более 90 %.
- Экономия времени на поиск ключевых слов среди большого объема прочего текста: более 90 %.
- Высокая концентрация внимания на существенных вопросах.
- Мозгу легче воспринимать и запечатлевать в памяти разноцветную многомерную интеллект-карту, нежели монотонный, притупляющий внимание линейный конспект.
- Ключевые слова более заметны и воспринимаются с большей легкостью, связаны между собой ясными и уместными ассоциациями.

- Ключевые слова сведены в единое поле зрения, способствуя высокой творческой отдаче и высокой степени усвоения материала.

- В процессе составления интеллект-карты человек постоянно пребывает на грани открытия чего-то нового. Это способствует непрерывному и потенциально бесконечному процессу мышления.

- Метод интеллект-карт отвечает естественному стремлению мозга к законченному и целостному восприятию, в целом к познанию нового.

- В результате постоянного использования всех кортикальных способностей своего мозга человек становится интеллектуально более б8 активным и восприимчивым к новой информации, а равно уверенным в своих силах.

### Центр карты

Любая карта начинается с основной темы, идеи, располагающейся в центре. Иногда это можно назвать сутью размышлений. К примеру, если продумывается способ достичь какой-то жизненной цели, основная тема может называться «источники дохода» или «отказ от курения». Радиальные карты наиболее соответствуют человеческому образу мышления. Можно начать формирование карты с правого верхнего угла и двигаться по часовой стрелке. Впрочем, это лишь вопрос предпочтений.

### Темы первого уровня

Сюда попадают ключевые категории, ступени и главы, относящиеся к центральному вопросу. В процессе мозгового штурма вы сами начнёте понимать, какие из выделенных тем более важны и заслуживают попадания на первый уровень, а какие не столь значительны и могут быть отнесены к какой-то

более глобальной теме. Таким образом начнёт формироваться иерархия карты, которую можно изменять в процессе. Темы первого уровня имеют короткие названия, ведь, по сути, это категории, которые помогают выстроить мысли. Иногда, если категории излишне абстрактны, к ним можно прикреплять изображения. Это создаёт ассоциации с содержанием категорий и позволяет быстро распределять идеи между ними. По общепринятым понятиям изображение всегда является более мощным, нежели текстовое название, но иногда картинки используют в большей степени для презентаций.

### Развитие

Второй уровень тем — это место, где начинают формироваться идеи. Это может быть конкретизирующее заключение, завершающее родительскую тему, либо отдельная идея, относящаяся к родительской теме. В большинстве случаев названия тем второго уровня по-прежнему коротки и состоят из одного-двух слов. Если карта довольно проста и содержит не более трёх уровней, второй уровень может быть представлен предложениями или темами с прикрепленными к ним заметками.

### Конкретизация

Третий и последующие уровни — это конкретизация идей. Сюда, как правило, не переходят, пока не закончен и не упорядочен второй уровень. Но, если речь идёт о теме второго уровня, у которой, скорее всего, будет мало «дочек» третьего уровня, лучше добавить их сразу. Таким образом, когда вы доберётесь до третьего уровня от прочих категорий, он будет более организованным и продуманным. При необходимости на этом уровне можно прибегать к описательным фразам. Выход за четвёртый уровень нежелателен, так как это снижает удобство

чтения карты в целом. Если требуется дальнейшая конкретизация, имеет смысл перейти к прикрепляемым заметкам. Если нужно детальное описание, то это, безусловно, должна быть заметка. Если карта получается слишком большой, предпочтительно делить её по «плавающим» темам либо создать новую карту, ссылка на которую есть в основной карте.

## **2. 2. Реализация индивидуальных маршрутов, направленных на самопознание**

### **САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ (АДАптировано Н. П. Фетискиным)**

**Шкалы:** профессиональная потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение

#### **НАЗНАЧЕНИЕ ТЕСТА**

Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

## Инструкция к тесту

Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения. Вам необходимо обвести букву, соответствующую вашему ответу.

- Если вы всегда делаете то, что написано в утверждении, то обведите букву В,
- если вы поступаете так не всегда, но часто, то обведите букву Ч,
- если вы считаете целесообразным ответить «не очень часто», то обведите буквы НОЧ,
- если вы так поступаете редко, то обведите букву Р,
- если вы этого не делаете никогда, то обведите букву Н.

Бланк ответов

А	Люблю слушать лекции (рассказы) о работе учителей.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Б	Жду с нетерпением «дня школы», ситуаций общения с ребятами и педагогами, когда можно активно учиться, работать в школьных условиях.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
В	Считаю, что лекции по педагогике содержат весьма простой материал, их можно и не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Г	Останавливаюсь и читаю материал, представленный в школьном методическом уголке, только тогда, когда получаю задание от преподавателя, особого интереса материал у меня не вызывает.	В	Ч	НОЧ	Р	Н

Д	Покупаю по возможности книги и брошюры о педагогическом опыте, по психологии	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Е	Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные конфликты, интригующие факты.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Ж	Делаю выписки (по возможности и вырезки) из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах современной молодежи	В	Ч	НОЧ	Р	Н
З	Читаю «Учительскую газету», другие педагогические газеты, журналы, книги; собираю собственную библиотечку из них.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
И	Читаю только отрывки (выборочно) из статей о педагогическом опыте; на приобретение педагогической литературы время и средства не трачу.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
К	Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов только в часы, отведенные на педпрактику.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Л	Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе; стараюсь при этом кое-что записать.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
М	Принимаю участие в организационных беседах с учителями только тогда, когда требует руководитель педпрактики.	В	Ч	НОЧ	Р	Н

Н	Принимаю участие в организационных беседах с учителями только тогда, когда требует руководитель педпрактики.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
О	Люблю работать с педагогической и психологической литературой в читальном зале, в библиотеке, дома в свободное время, люблю решать педагогические задачи.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
П	К семинарским и практическим занятиям делаю прежде всего то, за что надо отчитаться (что будут проверять).	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Р	Обложку педагогического реферата стараюсь оформить красиво (по крайней мере аккуратно), так как считаю, что это показывает мое прилежание, мое лицо.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
С	Соглашаюсь выступать на педагогическом кружке, на конференции.	В	Ч	НОЧ	Р	Н
Т	Проявляю любопытство в работе с классом моих товарищей по группе, которые неважно учатся.	В	Ч	НОЧ	Р	Н

## ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

- Ответ «всегда» оценивается 5 баллами,
- ответ «часто» – 4 баллами,
- ответ «не очень часто» – 3 баллами,
- ответ «редко» – 2 баллами,
- ответ «никогда» – 1 баллом.



### **Ключ к тесту**

- $2+8+14$  = профессиональная потребность;
- $5+11+17$  = функциональный интерес;
- $1+7+13$  = развивающаяся любознательность;
- $7+10+16$  = показная заинтересованность;
- $6+12+18$  = эпизодическое любопытство;
- $3+9+15$  = равнодушное отношение.

### **Оценка уровней профессионально-педагогической мотивации (ППМ)**

- 11 и более баллов – высокий уровень ППМ;
- 10-6 – средний уровень ППМ;
- 5 и менее – низкий уровень ППМ.

### **Тест «Мотивация профессиональной деятельности»**

(методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)

*Цель:* определение уровня рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности.

*Описание методики.* Данная методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности, а также определения рефлексивного отношения к своей профессиональной деятельности. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

О внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же

в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы.

В рамках диагностирования испытуемым предлагалось заполнить лист ответов.

*Инструкция.* Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

### ЛИСТ ОТВЕТОВ

Мотив	в очень незначительной мере	в достаточно значительной мере	в небольшой, но и немалой мере	в достаточно большой мере	в очень большой мере
1	2	3	4	5	6
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по службе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					

*Продолжение таблицы*

1	2	3	4	5	6
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

### **Обработка результатов**

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7}) / 2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п. 1} + \text{оценка п. 2} + \text{оценка п. 5}) / 3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4}) / 2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

### **Интерпретация результатов**

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ.

К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетаний:

$$ВМ > ВПМ > ВОМ \text{ и } ВМ = ВПМ > ВОМ.$$

Наихудшим мотивационным комплексом является тип  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ . Любые другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности. При интерпретации следует учитывать не только мотивационное соотношение, но и показатели отдельных видов мотивации.

Например, нельзя два нижеприведенных мотивационных комплекса считать абсолютно одинаковыми:

ВМ	ВПМ	ВОМ
1	2	5
2	3	4

Оба они относятся к одному и тому же неоптимальному типу:  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ . Однако видно, что в первом случае мотивационный комплекс личности значительно негативнее, чем во втором. Во втором случае по сравнению с первым имеет место снижение показателя внешней отрицательной мотивации и повышение показателей внешней положительной и внутренней мотивации.

По нашим данным, удовлетворенность профессией имеет значимые связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, тем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной.

Кроме того, нами установлена зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоци-

ональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

**Тестовая карта оценки (самооценки) стиля коммуникативной деятельности учителя (А. А. Леонтьев)**

Оцените свое поведение или поведение учителя, с которым вы работали на педагогической практике. При обсуждении постарайтесь обосновать, какие действия учителя (или ваши действия) вызвали те или иные оценки.

Таблица 1.

Доброжелательность	3 2 1 0 1 2 3	Недоброжелательность
Заинтересованность	3 2 1 0 1 2 3	Безразличие
Поощрение инициативы учащихся	3 2 1 0 1 2 3	Подавление инициативы
Открытость (свободно выражает свои чувства)	3 2 1 0 1 2 3	Закрытость (старается не выходить за пределы социальной роли, беспокоится за престиж)
Активность	3 2 1 0 1 2 3	Пассивность

Гибкость (легко реагирует на возникающие проблемы, конфликты)	3 2 1 0 1 2 3	Жесткость (не видит проблем, не умеет заметить возникающего конфликта)
Дифференцированность в общении	3 2 1 0 1 2 3	Отсутствие дифференциации в общении

### **Самооценка индивидуального стиля педагогической деятельности**

В основу методики положен подход, разработанный А. М. Марковой совместно с А. Я. Никоновой. В основу различения стиля в труде учителя авторами были положены следующие признаки:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда,
- развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде);
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и т. д. );
- результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

#### *Инструкция к тесту*

Ответьте «Да» или «Нет» на вопросы теста.

#### *Тест*

1. Вы составляете подробный план урока?
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?

4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?
5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
7. Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?
13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?
15. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?
16. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?
17. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?
18. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?

19. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
21. Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?
22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?
23. Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?
24. Часто ли Вы контролируете знания учащихся?
25. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?
27. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?
28. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?
30. Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?
33. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?

*Обработка и интерпретация результатов теста*

*Ключ к тесту*

ЭИС(15 вопросов): 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29

ЭМС (25): 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27, 28,29,30,31,32, 33.



РИС (17): 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС (16): 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

Для определения доминирующего стиля педагогической деятельности рекомендуется использовать выраженность того или иного стиля в процентах. Для этого количество баллов, набранное респондентом, по данному стилю, необходимо разделить на общее количество вопросов, входящих в данную шкалу.

### *Описание стилей педагогической деятельности*

#### **Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)**

Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками.

Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно.

Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный материал, хотя и важный, он оставляет для самостоятельного разбора учащимися.

В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся.

Для учителей с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

### **Эмоционально-методический стиль (ЭМС)**

Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью.

Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отработывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся.

Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работы на уроке, практикует коллективные обсуждения.

Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

### **Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)**

Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса.

По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем на уроках у учителей с эмоциональным стилем.

Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. д. ), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

### **Рассуждающе-методичный стиль (РМС)**

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.

Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений.

В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на

ответ, особое время уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность.

Рекомендации по совершенствованию учителем индивидуального стиля своей педагогической деятельности

После того как Вы определили свой стиль преподавания, предлагаем Вам ознакомиться с общей характеристикой этого стиля.

Затем сопоставьте, пожалуйста, выделенные особенности со спецификой процесса и результативностью Вашей деятельности. В случае совпадения на основе предлагаемых рекомендаций составьте индивидуальный план совершенствования своего стиля преподавания и приступайте к его выполнению.

По истечении нескольких месяцев (в конце учебного года) оцените, насколько успешной оказалась эта работа.

В случае необходимости обратитесь за помощью к своим коллегам.

### *Интерпретация результатов теста*

#### **Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС)**

Вы обладаете многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно преподать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Ваши уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности (недостаточная представленность в Вашей деятельности закрепления и повторения учеб-

ного материала, контроля знаний учащихся). Возможно недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, что обуславливает Вашу чрезмерную зависимость от ситуации на уроке.

В результате у Ваших учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения.

### *Попробуйте*

1. Несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала;

2. В процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к учащимся с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы).

3. Никогда не переходите к изучению нового материала, не будучи уверенным, что предыдущий усвоен всеми учениками.

4. Внимательно относитесь к уровню знаний слабых учеников.

5. Тщательно отрабатывайте весь учебный материал, уделяя большое внимание закреплению и повторению. Не бойтесь и не избегайте «скучных» видов работы – отработки правил, повторения.

6. Старайтесь активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.

7. Во время опроса больше времени отводите ответу каждого ученика, добивайтесь правильного ответа, никогда не

исправляйте сразу ошибки: пусть ошибившийся сам четко сформулирует и исправит свой ответ, а Вы помогайте ему уточнениями и дополнениями. Всегда давайте подробную и объективную оценку каждому ответу.

8. Повышайте требовательность. Следите, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания.

9. Старайтесь подробно планировать урок, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность на уроке.

### **Эмоционально-методичный стиль (ЭМС)**

Вас отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждив у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения.

В результате у Ваших учащихся прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками ученика.

Однако Вам свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающие Вашу излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

#### *Попробуйте:*

1. Меньше говорить на уроке, давая возможность в полной мере высказаться Вашим учащимся, не исправлять сразу неправильных ответов, а путем многочисленных уточнений,

дополнений, подсказок добиваться, чтобы опрашиваемый сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагайте лишь тогда, когда это действительно необходимо.

2. По возможности старайтесь проявлять больше сдержанности.

### **Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС)**

Вы обладаете очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

У Ваших учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения.

Однако, Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке.

Вы много времени отводите ответу каждого ученика, добиваетесь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оцениваете его, что повышает эффективность Вашей деятельности. В то же время подобная манера ведения опроса обуславливает некоторые замедленные темпы урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы.

#### *Попробуйте:*

1. Чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих учащихся тем.

2. Проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке. Сразу и строго потребуйте тишины на каждом уроке, и в конечном счете Вам не придется делать такого количества дисциплинарных замечаний.

### **Рассуждающе-методичный стиль (РМС)**

Вы обладаете многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

В результате у Ваших учащихся сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на Ваших уроках для многих из них томительно и не всегда интересно. На Ваших уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат.

#### *Попробуйте:*

1. Шире применять поощрения хороших ответов, менее резко порицать плохие. Ведь от эмоционального состояния Ваших учащихся в конечном счете зависят и результаты их обучения.

2. Постарайтесь расширить свой арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Если Вы преподаете иностранный язык, не ограничивайтесь лишь репродуктивными видами работы: заучиванием наизусть



текстов, зазубриванием правил. Если Вы будете использовать только их, то Ваши учащиеся потеряют интерес к предмету, а самое главное – их будет отличать слабая ориентация в языке. Старайтесь использовать различные упражнения для активизации навыков речи: ситуативные диалоги, языковые игры, песни, стихотворения, диафильмы.

3. Если Вы преподаете гуманитарные предметы, почаще практикуйте коллективные обсуждения, выбирайте для них темы, которые могут увлечь учащихся.

### ТЕСТ ОПИСАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ К. ТОМАСА

В своем подходе к изучению конфликтных явлений

К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам. Указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин "разрешение конфликтов", он подчеркивал, что этот термин подразумевает, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать. Целью разрешения конфликтов, таким образом, было некоторое идеальное бесконфликтное состояние, где люди работают в полной гармонии. Однако в последнее время произошло существенное изменение в отношении специалистов к этому аспекту исследования конфликтов. Оно было вызвано, по мнению К. Томаса, по меньшей мере двумя обстоятельствами: осознанием тщетности усилий по полной элиминации конфликтов, увеличением числа исследований, указывающих на позитивные функции конфликтов. Отсюда, по мысли автора, ударение должно быть перенесено с элиминирования конфликтов на

управление ими. В соответствии с этим К. Томас считает нужным сконцентрировать внимание на следующих аспектах изучения конфликтов: какие формы поведения в конфликтных ситуациях характерны для людей, какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение.

Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях К. Томас считает применимой двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы урегулирования конфликтов:

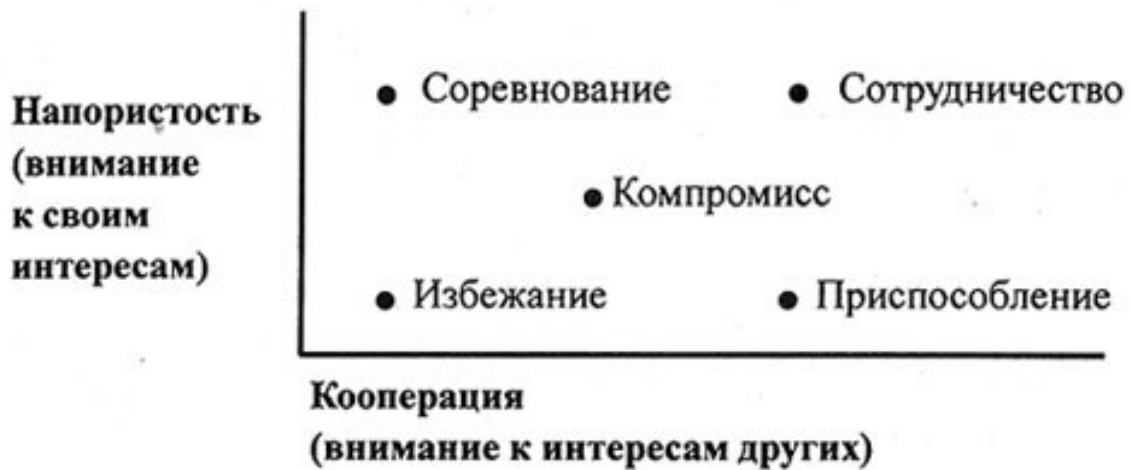
1) соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

2) приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3) компромисс;

4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.



К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. | В своем опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

## ОПРОСНИК

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

Б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба не согласны.

2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.  
Б. Я пытаюсь уладить дело, учитывая интересы другого и мои.
3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
Б. Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.  
Б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.  
Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать напряженности.
6. А. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.  
Б. Я стараюсь добиться своего.
7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.  
Б. Я считаю возможным уступить, чтобы добиться другого.
8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.  
Б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.

9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.

Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и вопросы.

Б. Я стараюсь успокоить другого и главным образом сохранить наши отношения.

12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15. А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

Б. Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряженности.

16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

Б. Я стремлюсь к лучшему сочетанию выгод и потерь для всех.

21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22.

А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

Б. Я отстаиваю свои желания.

23. А. Я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого.

Б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А. Если позиция другого кажется ему очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. А. Я пытаюсь доказать другому логику и преимущества моих взглядов.

Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

27. А. Я избегаю позиции, которая может вызвать споры.

Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Улаживая ситуацию, я стараюсь найти поддержку у другого.

29. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий

30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы с другим заинтересованным человеком могли добиться успеха.

### Ключ

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		Б
3	А		А		Б
4			А		Б
5				А	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б		А	
9	Б			А	
10	А		Б		
11	А				Б
12				Б	А
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б			Б	А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б			А
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Количество баллов, набранных индивидом по каждой шкале, дает представление о выраженности у него тенденции к проявлению соответствующих форм поведения в конфликтных ситуациях.



## Тест «Коммуникативные умения»

(Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха)

**Цель:** определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

**Инструкция.** Внимательно прочтите описание каждой из 27 ситуаций и выберите только один вариант поведения в ней (а, б, в, г или д). Это должно быть наиболее характерное для вас поведение, то, что вы действительно делаете в таких случаях, а не то, что, по-вашему, следовало бы сделать. Предпочтителен тот ответ, который первым пришёл вам в голову.

**1. Кто-либо говорит вам: «Мне кажется, что вы замечательный человек». Вы обычно в подобных ситуациях:**

- а) говорите: «Нет, что вы! Я таким не являюсь»;
- б) говорите с улыбкой: «Спасибо, я действительно человек выдающийся»;
- в) говорите: «Спасибо»;
- г) ничего не говорите и при этом краснеете;
- д) говорите: «Да, я думаю, что отличаюсь от других и в лучшую сторону».

**2. Кто-либо совершает действие или поступок, которые, по вашему мнению, являются замечательными. В таких случаях вы обычно:**

- а) поступаете так, как если бы это действие не было столь замечательным, и при этом говорите: «Нормально!»
- б) говорите: «Это было отлично, но я видел результаты получше»;

- в) ничего не говорите;
- г) говорите: «Я могу сделать гораздо лучше»;
- д) говорите: «Это действительно замечательно!»

**3. Вы занимаетесь делом, которое вам нравится, и думаете, что оно у вас получается очень хорошо. Кто-либо говорит: «Мне это не нравится!» Обычно в таких случаях Вы:**

- а) говорите: «Вы – болван!»
- б) говорите: «Я всё же думаю, что это заслуживает хорошей оценки»;
- в) говорите: «Вы правы», хотя на самом деле не согласны с этим;
- г) говорите: «Я думаю, что это выдающийся уровень. Что вы в этом понимаете»;
- д) чувствуете себя обиженным и ничего не говорите в ответ.

**4. Вы забыли взять с собой какой-то предмет, а думали, что принесли его, и кто-то говорит вам: «Вы такой растяпа! Вы забыли бы и свою голову, если бы она не была прикреплена к плечам». Обычно вы в ответ:**

- а) говорите: «Во всяком случае, я толковее вас. Кроме того, что вы в этом понимаете!»
- б) говорите: «Да, вы правы. Иногда я веду себя как растяпа»;
- в) говорите: «Если кто-либо растяпа, то это вы»;
- г) говорите: «У всех людей есть недостатки. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то»;
- д) ничего не говорите или вообще игнорируете это заявление.

**5. Кто-либо, с кем вы договорились встретиться, опоздал на 30 минут, и это вас расстроило, причем человек этот не даёт никаких объяснений своему опозданию.**

**В ответ вы обычно:**

а) говорите: «Я расстроен тем, что вы заставили меня столько ожидать»;

б) говорите: «Я всё думал, когда же вы придёте»;

в) говорите: «Это был последний раз, когда я заставил себя ожидать вас»;

г) ничего не говорите этому человеку;

д) говорите: «Вы же обещали! Как вы смели так опаздывать!»

**6. Вам нужно, чтобы кто-либо сделал для вас одну вещь. Обычно в таких случаях вы:**

а) никого ни о чём не просите;

б) говорите: «Вы должны сделать это для меня»;

в) говорите: «Не могли бы вы сделать для меня одну вещь?», после этого объясняете суть дела;

г) слегка намекаете, что вам нужна услуга этого человека;

д) говорите: «Я очень хочу, чтобы вы сделали это для меня».

**7. Вы знаете, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких ситуациях вы:**

а) говорите: «Вы выглядите расстроенным. Не могу ли я помочь?»

б) находясь рядом с этим человеком, не заводите разговора о его состоянии;

в) говорите: «У вас какая-то неприятность?»

г) ничего не говорите и оставляете этого человека наедине с собой;

д) смеясь говорите: «Вы просто как большой ребенок!»

**8. Вы чувствуете себя расстроенным, а кто-либо говорит: «Вы выглядите расстроенным». Обычно в таких ситуациях вы:**

а) отрицательно качаете головой или никак не реагируете;

б) говорите: «Это не ваше дело!»

в) говорите: «Да, я немного расстроен. Спасибо за участие»;

г) говорите: «Пустяки»;

д) говорите: «Я расстроен, оставьте меня одного»;

**9. Кто-либо порицает вас за ошибку, совершенную другими. В таких случаях вы обычно:**

а) говорите: «Вы с ума сошли!»

б) говорите: «Это не моя вина. Эту ошибку совершил кто-то другой»;

в) говорите: «Я не думаю, что это моя вина»;

г) говорите: «Оставьте меня в покое, вы не знаете, что вы говорите»;

д) принимаете свою вину или не говорите ничего.

**10. Кто-либо просит вас сделать что-либо, но вы не знаете, почему это должно быть сделано. Обычно в таких случаях вы:**

а) говорите: «Это не имеет никакого смысла, я не хочу это делать»;

б) выполняете просьбу и ничего не говорите;

в) говорите: «Это глупость; я не собираюсь этого делать»;

г) прежде чем выполнить просьбу, говорите: «Объясните, пожалуйста, почему это должно быть сделано»;

Скрыть объявление

д) говорите: «Если вы этого хотите . . . », после чего выполняете просьбу.

**11. Кто-то говорит вам, что по его мнению, то, что вы сделали, великолепно. В таких случаях вы обычно:**

а) говорите: «Да, я обычно это делаю лучше, чем большинство других людей»;

б) говорите: «Нет, это не было столь здорово»;

в) говорите: «Правильно, я действительно это делаю лучше всех»;

г) говорите: «Спасибо»;

д) игнорируете услышанное и ничего не отвечаете.

**12. Кто-либо был очень любезен с вами. Обычно в таких случаях вы:**

а) говорите: «Вы действительно были очень любезны по отношению ко мне»;

б) действуете так, будто этот человек не был столь любезен к вам, и говорите: «Да, спасибо»;

в) говорите: «Вы вели себя в отношении меня вполне нормально, но я заслуживаю большего»;

г) игнорируете этот факт и ничего не говорите;

д) говорите: «Вы вели себя в отношении меня недостаточно хорошо».

**13. Вы разговариваете с приятелем очень громко, и кто-либо говорит вам: «Извините, но вы ведёте себя слишком шумно». В таких случаях вы обычно:**

- а) немедленно прекращаете беседу;
- б) говорите: «Если вам это не нравится, проваливайте отсюда»;
- в) говорите: «Извините, я буду говорить тише», после чего ведётся беседа приглушенным голосом;
- г) говорите: «Извините» и прекращаете беседу;
- д) говорите: «Всё в порядке и продолжаете громко разговаривать».

**14. Вы стоите в очереди, и кто-либо становится впереди вас. Обычно в таких случаях вы:**

- а) негромко комментируете это, ни к кому не обращаясь, например: «Некоторые люди ведут себя очень нервно»;
- б) говорите: «Становитесь в хвост очереди!»
- в) ничего не говорите этому типу;
- г) говорите громко: «Выйди из очереди, ты, нахал!»
- д) говорите: «Я занял очередь раньше вас. Пожалуйста, станьте в конец очереди».

**15. Кто-либо делает что-нибудь такое, что вам не нравится и вызывает у вас сильное раздражение. Обычно в таких случаях вы:**

- а) выкрикиваете: «Вы болван, я ненавижу вас!»
- б) говорите: «Я сердит на вас. Мне не нравится то, что вы делаете»;
- в) действуете так, чтобы повредить этому делу, но ничего этому типу не говорите;
- г) говорите: «Я рассержен. Вы мне не нравитесь»;

д) игнорируете это событие и ничего не говорите этому типу.

**16. Кто-либо имеет что-нибудь такое, чем вы хотели бы пользоваться. Обычно в таких случаях вы:**

а) говорите этому человеку, чтобы он дал вам эту вещь;

б) воздерживаетесь от всяких просьб;

в) отбираете эту вещь;

г) говорите этому человеку, что вы хотели бы пользоваться данным предметом, и затем просите его у него;

д) рассуждаете об этом предмете, но не просите его для пользования.

**17. Кто-либо спрашивает, может ли он получить у вас определенный предмет для временного пользования, но так как это новый предмет, вам не хочется его одалживать. В таких случаях вы обычно:**

а) говорите: «Нет, я только что достал его и не хочу с ним расставаться; может быть когда-нибудь потом»;

б) говорите: «Вообще-то я не хотел бы его давать, но вы можете попользоваться им»;

в) говорите: «Нет, приобретайте свой!»

г) одалживаете этот предмет вопреки своему нежеланию;

д) говорите: «Вы с ума сошли!»

**18. Какие-то люди ведут беседу о хобби, которое нравится и вам, и вы хотели бы присоединиться к разговору. В таких ситуациях вы обычно:**

а) не говорите ничего;

б) прерываете беседу и сразу же начинаете рассказывать о своих успехах в этом хобби;

в) подходите поближе к группе и при удобном случае вступаете в разговор;

г) подходите поближе и ожидаете, когда собеседники обратят на вас внимание;

д) прерываете беседу и тотчас начинаете говорить о том, как сильно вам нравится это хобби.

**19. Вы занимаетесь своим хобби, а кто-либо спрашивает: «Что вы делаете?» Обычно вы:**

а) говорите: «О, это пустяк». Или: «Да ничего особенного»;

б) говорите: «Не мешайте, разве вы не видите, что я занят?»

в) продолжаете молча работать;

г) говорите: «Это совсем вас не касается»;

д) прекращаете работу и объясняете, что именно вы делаете.

**20. Вы видите споткнувшегося и падающего человека. В таких случаях вы:**

а) рассмеявшись, говорите: «Почему вы не смотрите под ноги?»

б) говорите: «У вас всё в порядке? Может быть я что-либо могу для вас сделать?»

в) спрашиваете: «Что случилось?»

г) говорите: «Это всё колдобины в тротуаре»;

д) никак не реагируете на это событие.

**21. Вы стукнулись головой о полку и набили шишку. Кто-либо говорит: «С вами всё в порядке?» Обычно вы:**

а) говорите: «Я прекрасно себя чувствую. Оставьте меня в покое!»



- б) ничего не говорите, игнорируя этого человека;
- в) говорите: «Почему вы не занимаетесь своим делом?»
- г) говорите: «Нет, я ушиб свою голову, спасибо за внимание ко мне»;
- д) говорите: «Пустяки, у меня всё будет о'кей».

**22. Вы допустили ошибку, но вина за неё возложена на кого-либо другого. Обычно в таких случаях вы:**

- а) не говорите ничего;
- б) говорите: «Это их ошибка!»
- в) говорите: «Эту ошибку допустил я»;
- г) говорите: «Я не думаю, что это сделал этот человек»;
- д) говорите: «Это их горькая доля».

**23. Вы чувствуете себя оскорбленным словами, сказанными кем-либо в ваш адрес. В таких случаях вы обычно:**

- а) уходите прочь от этого человека, не сказав ему, что он расстроил вас;
- б) заявляете этому человеку, чтобы он не смел больше этого делать;
- в) ничего не говорите этому человеку, хотя чувствуете себя обиженным;
- г) в свою очередь оскорбляете этого человека, называя его по имени;
- д) заявляете этому человеку, что вам не нравится то, что он сказал, и что он не должен этого делать снова.

**24. Кто-либо часто перебивает, когда вы говорите. Обычно в таких случаях вы:**

- а) говорите: «Извините, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал»;

б) говорите: «Так не делают. Могу я продолжить свой рассказ?»

в) прерываете этого человека, возобновляя свой рассказ;

г) ничего не говорите, позволяя другому человеку продолжать свою речь;

д) говорите: «Замолчите! Вы меня перебили!»

**25. Кто-либо просит вас сделать что-либо, что помешало бы вам осуществить свои планы. В этих условиях вы обычно:**

а) говорите: «Я действительно имел другие планы, но я сделаю то, что вы хотите»;

б) говорите: «Ни в коем случае! Поищите кого-нибудь ещё»;

в) говорите: «Хорошо, я сделаю то, что вы хотите»;

г) говорите: «Отойдите, оставьте меня в покое»;

д) говорите: «Я уже приступил к осуществлению других планов. Может быть, когда-нибудь потом».

**26. Вы видите кого-либо, с кем хотели бы встретиться и познакомиться. В этой ситуации вы обычно:**

а) радостно окликаете этого человека и идёте ему навстречу;

б) подходите к этому человеку, представляетесь и начинаете с ним разговор;

в) подходите к этому человеку и ждёте, когда он заговорит с вами;

г) подходите к этому человеку и начинаете рассказывать о крупных делах, совершенных вами;

д) ничего не говорите этому человеку.

**27. Кто-либо, кого вы раньше не встречали, останавливается и окликает вас возгласом «Привет!» В таких случаях вы обычно:**

- а) говорите: «Что вам угодно?»
- б) не говорите ничего;
- в) говорите: «Оставьте меня в покое»;
- г) произносите в ответ «Привет!», представляетесь и просите этого человека представиться в свою очередь;
- д) киваете головой, произносите «Привет!» и проходите мимо.

**Обработка результатов.** Чтобы определить вашу позицию в общении (зависимую, компетентную или агрессивную), какие умения у вас сформированы и какой тип поведения преобладает, подсчитайте количество совпавших ответов по каждой шкале (количество совпадений по шкале равняется количеству баллов по ней):

**1. Зависимая позиция в общении (неуверенное поведение):**

1 (а,з), 2 (а,в), 3 (в,д), 4 (б,д), 5 (з), 6 (а,з), 7 (б,з), 8 (а,з), 9 (д), 10 (б,д), 11 (б,д), 12 (б,з), 13 (а,з), 14 (а,в), 15 (в,д), 16 (б,д), 17 (з), 18 (а,з), 19 (а,в), 20 (з,д), 21 (б), 22 (а), 23 (а,в), 24 (з), 25 (в), 26 (в,д), 27 (б,д).

**2. Компетентная позиция в общении (уверенное поведение):**

1 (б,в), 2 (д), 3 (б), 4 (з), 5 (а,б), 6 (в,д), 7 (а,в), 8 (в), 9 (б,в), 10 (з), 11 (з), 12 (а), 13 (в), 14 (д), 15 (б), 16 (з), 17 (а,б), 18 (в), 19 (д), 20 (б,в), 21 (з,д), 22 (в,з), 23 (д), 24 (а,б), 25 (а,д), 26 (а,б), 27 (а,з).

### **3. Агрессивная позиция в общении (давящее поведение):**

1 (д), 2 (б,з), 3 (а,з), 4 (а,в), 5 (в,д), 6 (б), 7 (д), 8 (б,д), 9 (а,з), 10 (а,в), 11 (а,в), 12 (в,д), 13 (б,д), 14 (б,з), 15 (а,з), 16 (а,в), 17 (д,в), 18 (б,д), 19 (б,з), 20 (а), 21 (а,в), 22 (б,д), 23 (б,з), 24 (в,д), 25 (б,з), 26 (з), 27 (в).

По количеству компетентных реакций (шкала 2) определяется уровень компетентности в общении по шкале: **21-27 баллов** – высокий уровень; **19-20 баллов** – выше среднего; **15-18 баллов** – средний уровень; **12-14 баллов** – ниже среднего; **0-11 баллов** – низкий уровень. Кроме того, все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций (их следует проанализировать, вернувшись к вашим ответам по указанным номерам вопросов):

ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнёра (вопросы 1, 2, 11, 12);

ситуации, в которых требуется реакция на отрицательные высказывания партнёра (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24);

ситуации, в которых требуется реакция на обращение с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17, 25);

ситуации беседы (13, 18, 19, 26, 27);

ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Таким образом, вы можете определить, какой стиль общения преобладает у вас в определенной ситуации. Методика позволяет также выделить и проанализировать вашу позицию в общении по основным **блокам коммуникативных умений**:

- 1) умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от сверстника (пункты 1, 2, 11, 12);
- 2) реагирование на справедливую критику (пункты 4, 13);
- 3) реагирование на несправедливую критику (пункты 3, 9);
- 4) реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника (пункты 5, 14, 15, 23, 24);
- 5) умение обратиться к сверстнику с просьбой (пункты 6, 16);
- 6) умение ответить отказом на чужую просьбу, сказать «нет» (пункты 10, 17, 25);
- 7) умение самому оказать сочувствие, поддержку (пункты 7, 20);
- 8) умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников (пункты 8, 21);
- 9) умение вступить в контакт с другим человеком, контактность (пункты 18, 26);
- 10) реагирование на попытку вступить с тобой в контакт (пункты 19, 27).

**Коммуникативная компетентность** – обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее развитые коммуникативные способности и сформированные умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах.

Коммуникативная компетентность включает: 1) обладание специфическими коммуникативными способностями, включающими в себя личностные психические черты и характеристики поведения, значимые для общения; 2) наличие

коммуникативных знаний, практических умений и навыков, адекватных коммуникативным задачам и достаточных для их решения; 3) умение занимать партнерскую позицию в общении, строить контакты на разных психологических дистанциях и в разных позициях, адекватных ситуации; 4) обладание гибкостью и креативностью в выборе и применении коммуникативных тактик и стратегий; 5) ценностное отношение к участникам процесса общения (и к себе и к другому человеку; 6) желание и стремление психологически грамотно строить свои отношения с окружающими, совершенствоваться в этом.

Очевидно, что коммуникативная компетентность несомненно является важнейшей характеристикой современного специалиста, управленца, организатора производства. Коммуникативная компетентность является одним из приоритетных факторов профессиональной пригодности специалистов, чья профессия относится к типу «человек-человек».

## **ТЕСТОВАЯ КАРТА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Чтобы оценить стиль общения человека с аудиторией, рекомендуем заполнить тестовую карту коммуникативной деятельности, разработанную на основе анкеты А. А. Леонтьева. Для этого необходимо выступить в качестве экспертов четверем-пяти лицам, имеющим опыт общения с аудиторией. Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Оценку проводить по предлагаемой шкале, а

при обсуждении попытаться обосновать, какие действия лектора вызвали те или иные оценки.

1. Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
2. Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
3. Поощрение инициативы	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие "маски")	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
5. Активность (все время в общении, держит слушателей "в тонусе")	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7 6 5 4 3 2 1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории)
7. Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода)

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах от 45-49 баллов, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Оратор достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако, при этом все заняты общим делом, а занятия достигают поставленной цели.

35-44 балла – высокая оценка. Дружеская, непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за ведущим или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует.

Ведущий корректно направляет ход беседы, не забывая отдать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно в активном взаимодействии сторон.

20-34 балла характеризуют ведущего как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с аудиторией, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может непроизвольно приноситься в жертву форме общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

11-19 баллов - низкая оценка коммуникативной деятельности человека в аудитории. Имеет место односторонняя направленность воздействия. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением ведущего. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

При очень низких оценках 7-10 баллов всякое взаимодействие с аудиторией отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или



вещания по радио. Все функции ограничиваются лишь информационной стороной.

Эффективному взаимодействию общающихся могут препятствовать самые разные факторы, известные как барьеры общения. Такие объективные факторы, как расстояние, отсутствие видимости и слышимости, – предмет анализа физиков и инженеров. Мы же будем рассматривать в дальнейшем субъективные факторы, связанные с личностями общающихся и сопутствующими общению обстоятельствами.

### *Задание для самостоятельной работы 3*

*На основании выполненных тестов составьте индивидуальный маршрут самовоспитания, используя материалы «Дневника самовоспитания»*

Дневник самовоспитания

1-й этап. Определи общественную цель и смысл своей жизни. Мой нравственный идеал.

1. Девиз жизни.
2. Конечная цель моих стремлений и деятельности.
3. Что люблю в людях и что ненавижу.
4. Духовные ценности человека. 2-й этап.

Познай самого себя. Какой я есть.

1. Мои достоинства.
2. Мои недостатки.
3. Мои интересы и увлечения.
4. Цель моей жизни.
5. Отношение к учебе.
6. Отношение к труду.
7. Отношение к людям.

3-й этап. Определи программу самовоспитания. Каким я должен стать.

1. Требование ко мне родителей и учителей.
2. Требования ко мне товарищей, коллектива.
3. Требования к себе с позиции идеала и объективной самооценки. Программа самовоспитания.

4-й этап. Создать свой образ жизни.

Режим.

1. Распорядок дня.
2. Бережное отношение ко времени.
3. Гигиена труда и отдыха.
4. Правила жизни.

5-й этап. Тренируй себя, вырабатывай необходимые качества, знания, умения и навыки. Тренировки, упражнения.

1. Самообязательства.
2. Задания самому себе на день, неделю, месяц.
3. Самоубеждение.
4. Самопринуждение.
5. Самообладание.
6. Самоприказ.

6-й этап. Оцени результаты работы над собой, поставь новые задачи самовоспитания.

Самоконтроль.

1. Самоанализ и самооценка работы над собой.
2. Самопоощрение или коррекция плана

## **2. 3. Самостоятельное проектирование индивидуальных маршрутов**

Создание индивидуального образовательного маршрута

Этап построения индивидуального образовательного маршрута включает себя следующие шаги: определение содержания образования (в том числе и дополнительного), уровня и режима освоения тех или иных учебных предметов, планирование собственных действий по реализации цели, разработка критериев и средств оценки полученных результатов (собственных достижений).

Функция педагога на данном этапе заключается в помощи учащемуся через конкретизацию целей и задач, предложение средств их реализации. Результатом данного этапа, на уровне учащегося может быть программа конкретных действий по реализации замысла (индивидуального образовательного маршрута).

Компоненты индивидуального образовательного маршрута:

- целевой – постановка целей получения образования, формулирующихся на основе государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ученика при получении образования;
- содержательный – обоснование структуры и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпредметных и внутрипредметных связей;
- технологический – определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания;
- диагностический – определение системы диагностического сопровождения;

- организационно-педагогический – условия и пути достижения педагогических целей.

При этом педагог выполняет следующие действия по организации данного процесса:

- структурирование педагогического процесса – согласование мотивов, целей, образовательных потребностей и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды;
- сопровождение – осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута;
- регулирование – обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности;
- результативный – формулируются ожидаемые результаты.

Таким образом, технология создания индивидуального образовательного маршрута – это более или менее алгоритмизированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, гарантирующий достижение поставленной цели.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами поддержки его самоопределения и самореализации. На основе, действующей в данной организации, общеразвивающей программе составляется индивидуальная образовательная про-

грамма (или модуль) для учащегося, пожелавшего овладеть учебным содержанием в индивидуальном порядке. В личной индивидуальной программе реализуется способ индивидуального освоения существующей программы, на основе которой изучается дополнительное содержание.

Содержательную основу обучения по индивидуальным программам составляют учебные модули. Учебный модуль – это учебный материал, указания по его изучению, время выполнения каждого задания, способы контроля и отчётности. ИОП реализуется различными способами обучения:

1. Занятия в коллективе. Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной системе. Наряду с посещением занятий по выбранной теме (модулю) в своём коллективе, может быть организовано обучение в другом коллективе своего или другого ДДТ.

2. Групповые занятия. Для группы обучающихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое выполнение отдельных модулей (заданий).

3. Самостоятельное изучение является основной формой индивидуального обучения, которое может предполагать различный уровень самостоятельности (консультации для учащихся, у которых в процессе работы возникли какие-либо затруднения).

4. Текущая проверка и тестирование достижений необходимы, прежде всего, самому ребенку, чтобы показать ему, насколько успешной является избранная им методика самостоятельного обучения.

5. Самостоятельная практика в больших объёмах и разнообразных формах

**Методика построения индивидуального образовательного маршрута.** Педагог, составляющий индивидуальную программу для того или иного ребенка, должен опираться в первую очередь на содержание дополнительной образовательной программы своего объединения. Главный вопрос всякой образовательной программы или маршрута: «Как структурировать материал?» Приступая к созданию индивидуального образовательного маршрута, педагогу необходимо определить, по какому типу структурирован материал в его программе.

Этапы разработки индивидуального маршрута

Педагог, разрабатывающий индивидуальный образовательный маршрут должен действовать примерно по такой схеме:

- определить уровень развития ребенка - диагностика (в т. ч. его качества и способности);
- очертить долгосрочные и краткосрочные цели и пути к их достижению;
- определить время, которое должен затратить ребенок на освоение базовой и специальной программы;
- определение роли родителей;
- разработка учебно-тематического плана;
- определение содержания;
- определить способы оценки успехов ребенка.
- Пояснительная записка к индивидуальному маршруту должна включать: особенности развития ребенка;
  - описание способностей и потенциальных возможностей учащегося;
  - особенности организации образовательного процесса;
  - ожидаемые результаты;

- критерии результативности;
- формы и способы отслеживания результативности образовательного процесса. В индивидуальном маршруте необходимо:

- предложить подборку заданий определенной сложности (повышенной или упрощенной) в зависимости от особенностей развития детей и их возможностей;

- представить тематику исследовательских или творческих проектов.

Имеющиеся материалы при необходимости размещаются в приложении к образовательной программе. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов включает как учебную, так и внеучебную деятельность

#### *Задание для самостоятельной работы 4*

*Изучите методы и формы организации физической культурой с дошкольниками, младшими школьниками, подростками и старшеклассниками. Подготовьте индивидуальные образовательные маршруты обучения на уроках физической культуры*

### **Методы и формы организации занятий физической культурой с дошкольниками**

Формы проведения занятий:

1. *Физкультурные занятия* (основная форма). Цель – обучение новым движениям, закрепление, воспитание физических качеств. Продолжительность занятий: младшая группа – 20 мин, старшая – 30 мин, подготовительная – 35 минут. Структура физкультурного занятия: вводная часть (ходьба, бег, танце-

вальные упражнения), основная часть (ОРУ, основные движения и подвижные игры).

2. *Утренняя гимнастика.* Цель – формирование правил осанки, настойчивость, дисциплинированность, эмоциональный подъем. Продолжительность занятий: младшие группы – 5-10 мин, подготовительные группы – 12-15 мин. Структура утренней гимнастики: вводная часть (ходьба, бег – от 30с до 1,5 мин), основная часть (ОРУ); заключительная часть (спокойная ходьба и игры).

3. *Подвижные игры с разнообразным двигательным содержанием* (проводится ежедневно, как правило, во время прогулок) – включает ходьбу, бег, прыжки, переползания и другие способы передвижения.

4. *Физкультпаузы и физкультминутки* – используются с целью предупреждения утомления, отдыха, повышения умственной работоспособности (проводится на занятиях по счету, лепке, рисованию, продолжительность 2-3 мин. ).

5. *Физкультурные праздники* – демонстрация детьми в праздничной обстановке результатов, достигнутых в овладении физическими упражнениями, играми за определенный промежуток времени. Проводится не реже двух трех раз в год.

6. *Самостоятельные занятия физическими упражнениями* – по своему желанию и инициативе выбирают себе вид занятий (катание на велосипеде, двигательная деятельность на детских площадках, оснащенных специальным оборудованием для физических упражнений и различные игры).

### **Методы обучения**

Методика направленного использования физической культуры определяется возрастными особенностями и двигательными возможностями детей, условиями проведения занятий.



Дети до 2 лет – ходьба, лазание, преодоление препятствий, различные игры с мячом, игрушками, обручем, гимнастической палкой или скакалкой. Самая эффективная форма – игра. Занятия проводятся 2-3 раза в неделю.

Дети 2-3 лет – большое значение придается методам использования слова и наглядного действия. Чтобы повысить активность, привлечь внимание детей, широко используются образные задания, имитации («бежим тихо, как мышки», «топаем, как медведи»). Большое место занимают сюжетные и ролевые игры. Дети 3-4 лет – тренирующий эффект обеспечивают упражнения, дающие ЧСС не менее 130-150 ударов в минуту.

Дети 5-7 лет – не менее 140-150 ударов в минуту. Последовательно применяются более сложные формы ходьбы, бега, метания, прыжков, лазания, равновесия.

### **Методы и формы организации занятий физической культурой с младшими школьниками**

Основной формой занятий физическими упражнениями в начальной школе является урок физической культуры, который строится в соответствии с общими педагогическими положениями, а также с методическими правилами физического воспитания.

1. Для школьников младшего возраста на уроке является задачи совершения естественных двигательных действий (бег, ходьба, прыжки, метание, лазание и т. п.) обучение с использованием образных сравнений (зеркальный показ) начальное выполнение в облегченных условиях.

2. На первом уроке целесообразно решать не более 2-3 задач, связанных с усвоением или совершенством учебного материала.

3. Чем меньше класс, тем больше внимания уделяется укреплению мышц стоп и формированию правильной осанки, нарушению зрения.

4. На каждом уроке обязательно проводятся подвижные игры (до 50 %). Применение игрового и соревновательного метода, внимание на результат группы, а не на личный успех.

5. При обучении учащихся основным видам движений следует обратить на правильность и точность выполнения упражнений. Из методов управления преимущественно отдается целостному методу. Расчлененный метод имеет вспомогательное значение. При объяснении двигательного задания необходимо чтобы дети правильно понимали, что и как делать, например, догнать, поймать.

### **Методы и формы организации занятий физической культурой с подростками (по В. И. Ляху)**

1. Особенности организации уроков: углубленное обучение базовым двигательным действиям, включая технику основных видов спорта (легкая атлетика, гимнастика, спортивные игры, элементы единоборств, лыжная подготовка, плавание). Углубляются знания о личной гигиене, влиянии занятий физическими упражнениями на основные системы организма (дыхание, кровообращение, ЦНС, обмен веществ), на развитие волевых и нравственных качеств.

2. На уроках физической культуры учащиеся 5-9 классов получают представления о физической культуре личности, её взаимосвязи с основами здорового образа жизни.

3. Во время изучения конкретных разделов программы пополняются представления об основных видах спорта, соревнованиях, снарядах и инвентаре, правилах техники безопасности.

4. Одна из главных задач уроков – обеспечение дальнейшего всестороннего развития координационных способностей (ориентирование в пространстве, быстрота перестроения двигательных действий, быстрота и точность двигательных реакций, согласование движений, ритм, равновесие, точность воспроизведения и дифференцирования силовых, временных и пространственных параметров движений) и кондиционных способностей (скоростно-силовых, скоростных, выносливости, силы, гибкости), а так же сочетание этих способностей.

5. Большое значение в подростковом возрасте придается решению воспитательных задач: выработке привычки к самостоятельным занятиям физическими упражнениями и избранными видами спорта в свободное время, воспитанию ценностных ориентаций на здоровый образ жизни.

6. На уроках физической культуры учитель должен обеспечить овладение учащимися организаторскими навыками проведения занятий в качестве командира отделения, капитана команды, судьи; содействовать формированию у подростков адекватной оценки их физических возможностей и мотивов к самосовершенствованию.

7. Уроки физической культуры в этих классах содержат богатый материал для воспитания волевых качеств (инициативность, самостоятельность, смелость, дисциплинирован-

ность, чувство ответственности), а также нравственных и духовных сторон личности, таких как честность, милосердие, взаимопомощь, отзывчивость и др.

8. На уроках с образовательно-познавательной направленностью учащиеся приобретают необходимые знания, знакомятся со способами и правилами организации самостоятельных занятий, обучаются умениям их планирования, проведения и контроля. На этих уроках учащиеся активно используют учебники по физической культуре, различные дидактические материалы и методические разработки учителя.

9. Уроки с образовательно-обучающей направленностью используются преимущественно для обучения умениям и навыкам материала базовых видов спорта. На этих же уроках осваиваются так же знания, которые относятся к предмету обучения (например, терминология избранной спортивной игры, техника выполнения соответствующих приёмов, тактика игры и т. п. ).

10. Уроки с образовательно-тренировочной направленностью проводятся по типу целенаправленной физической подготовки. Иначе говоря, здесь решаются задачи направленного развития (тренировки) кондиционных и координационных способностей. Показатели объема, интенсивности и координационной сложности используемых упражнений должны постепенно повышаться в соответствующем цикле тренировочных уроков.

## **Методы и формы организации занятий физической культурой старших классов (по В. И. Ляху)**

1. На уроках физической культуры в 10-11 классах решаются все основные задачи, стоящие перед школьной системой физического воспитания, которые обусловлены целью общего и среднего образования – содействием разностороннему развитию личности на основе овладения каждым учащимся личной физической культурой.

2. На всех уроках продолжается работа по формированию знаний и выработке умений использовать современные средства физической культуры и спортивной тренировки для укрепления здоровья, противостояния стрессам, отдыха и досуга.

3. В числе оздоровительных задач важное место занимает формирование у молодых людей общественных и личных представлений о престижности высокого уровня здоровья и разносторонней физической подготовленности, а также содействие их гармоничному развитию.

4. В процессе усвоения материала программы углубляются знания старшеклассников о закономерностях спортивной тренировки, двигательной активности, о значении занятий физической культурой для будущей трудовой деятельности, службы в армии, благополучного материнства и отцовства; даются конкретные представления о самостоятельных занятиях с целью улучшения физического развития и двигательной подготовленности (с учётом индивидуальных особенностей учащихся).

5. В старшем школьном возрасте продолжается дальнейшее обогащение двигательного опыта, повышение координационного базиса путем освоения новых, ещё более сложных

двигательных действий и вырабатывается умение применять их в различных по сложности условиях.

6. В тесной взаимосвязи с закреплением и совершенствованием двигательных навыков (техники и тактики) осуществляется работа по разностороннему развитию кондиционных (силовых, скоростно-силовых, скоростных, выносливости, гибкости) и координационных способностей (быстроты переключения и согласования двигательных действий, способности к произвольному расслаблению мышц, вестибулярной устойчивости), а также их сочетанию.

7. Углубляется начатая на предыдущих ступенях работа по закреплению у юношей и девушек потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями и избранным видом спорта, формированию у них адекватной самооценки. При этом делается акцент на воспитание таких нравственных и волевых качеств личности, как самосознание, целеустремленность, выдержка, самообладание, а также на развитие психических процессов и обучение основам саморегуляции.

8. Задачи физического воспитания, решаемые в старших классах, а также возрастные и половые особенности накладывают свою специфику на организацию и методику учебно-воспитательного процесса.

9. В старшем школьном возрасте интенсификация обучения идёт по пути усиления тренировочной направленности уроков, более широкого применения проблемно-поисковых методов, учебных бесед, дискуссий, исследовательских методов, познавательных игр и упражнений, самостоятельной работы, алгоритмизации, метода сопряженного развития кондиционных и координационных способностей.

10. На занятиях не прекращается работа по освоению новых упражнений, совершенствованию и адекватному применению их в разных условиях. Для одновременного закрепления и совершенствования двигательных навыков (техники) и развития соответствующих координационных и кондиционных способностей следует многократно повторять специальные упражнения, целенаправленно и часто меняя отдельные параметры движений или их сочетания, условия выполнения этих упражнений, постепенно повышая интенсивность и объём физической нагрузки.

11. Рекомендуется шире применять разнообразные методические приёмы: метод вариативного (переменного) упражнения, игровой и соревновательный методы. Таким образом достигается разностороннее развитие двигательных способностей, налаживается связь с углубленным техническим и тактическим совершенствованием, что является одной из главных особенностей методики физического воспитания детей старшего школьного возраста.

12. Учащиеся старших классов способны сознательно управлять своими движениями, могут одновременно совершать несколько сложных действий, отличаются большей организованностью, целеустремлённостью, глубиной и точностью мышления. Поэтому на занятиях с ними рекомендуется значительно шире применять так называемые специализированные средства, методы и методические приемы: наглядные пособия, схемы, модели, раскрывающие особенности биомеханики движений, видеозаписи, метод «идеомоторного» упражнения, средства и приёмы дублирования, ориентирования и избира-

тельной демонстрации, методы направленного прочувствования движений и срочной информации.

13. При оценке успеваемости следует отдавать предпочтение качественным критериям: степени владения программным материалом (включающим в себя теоретические и методические знания, уровень технико-тактического мастерства), умениям осуществлять физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность. При этом нельзя забывать и о количественных показателях в различных видах двигательных действий.



## Заключение

Повышение качества подготовки будущих педагогов предполагает 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 реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Решение современных проблем высшего образования – разрыв системных связей гуманитарной, естественнонаучной и технико-технологической составляющих, прагматический характер подготовки специалиста, несоответствие требованиям потребителей – связано с процессом модернизации высшего образования. Основные направления развития системы высшего образования включают обеспечение государственных гарантий доступности высшего образования, достижение современного качества образования, формирование эффективной экономики образования, повышение статуса, профессионального уровня педагогических кадров, реорганизация системы управления образованием. Принципы модернизации предусматривают приоритет личности студента, непрерывности и преемственности, углубленная подготовка, учет профессиональных видов деятельности, интенсификация учебного процесса.

Анализируя социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, мы рассматривали ключевые понятия теории управления в фоновой онтологии подготовки

будущих педагогов, а также осуществляли реконструкцию методологических противоречий в исследовании проблемы. Опираясь на традиции научной рациональности и экспликации когнитивной схемы научного исследования, мы определили следующие группы социально-исторических предпосылок педагогического управления качеством подготовки специалистов физической культуры: 1) социально-экономические (развитие идей управления в рамках повышения эффективности производства); 2) социально-педагогические (объективные обстоятельства развития системы образования, которые обуславливают необходимость постоянного повышения качества подготовки специалистов); 3) социально-психологические (исходные мотивы, ценности и цели развития системы образования в контексте культурно-исторического развития общества).

В настоящем учебном пособии нам удалось рассмотреть теоретические и практические вопросы проектирования и реализации ИОМ. Научная новизна и теоретическая значимость рассмотренных вопросов заключаются в ориентации на самосовершенствование, самореализацию, самопознание личности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. 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 кейсовых заданиях, 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: в произвольном режиме и аудиторная работа 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 её проектированию должны приобрести новые (иные) черты, основными из которых являются ускоренная адаптация образования к изменяющейся социокультурной ситуации и достижение результата, более точно соответствующего требуемому.

## Список литературы

### Перечень основной литературы

1. Ахметова, Г. К. Профессиональные деформации личности педагога [Электронный ресурс]: теоретические основы и профилактика/ Ахметова Г. К. , Мынбаева А. К. , Маликова Н. А. – Электронные текстовые данные. – Алматы: Казахский национальный университет им. аль-Фараби, 2012. – 102 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/61207.html>
2. Дохоян, А. М. Коммуникативная компетентность педагога [Электронный ресурс]: психологический практикум. Учебно-методическое пособие/ Дохоян А. М. – Электронные текстовые данные. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2015. – 58 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/54526.html>
3. Елагина, В. С. , Немудрая, Е. Ю. Основы педагогического общения/ В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012. –182с. – <http://elib.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/372>
4. Жданко, Т. А. Управление личной карьерой будущего педагога. Практическое руководство для бакалавров и магистров [Электронный ресурс]: учебное пособие по самоменеджменту для бакалавров и магистров направления подготовки 050100 «Педагогическое образование»/ Жданко Т. А. Электронные текстовые данные. – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2013. – 92 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/50705.html>
5. Исхакова, Э. В. Психологические условия формирования профессионального статуса педагога [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ Исхакова Э. В. – Электронные тек-

стовые данные. – Алматы: Нур-Принт, 2015. – 173 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/67127.html>

6. Кисляков, П. А. Психолого-педагогическая концепция формирования социальной безопасности личности будущего педагога. Системно-личностный подход [Электронный ресурс]: монография/ Кисляков П. А. – Электронные текстовые данные. – Москва, Шуя: Русский журнал, Шуйский филиал Ивановского государственного университета, 2014. – 440 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/33858.htm>

7. Крылова, О. Н. Рабочая программа педагога [Электронный ресурс]: методические рекомендации для разработки/ Крылова О. Н. , Кузнецова Т. С. – Электрон. текстовые данные. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 80 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/61026.html>

8. Лапина, О. А. Профессиональная мобильность как интегративное качество педагога [Электронный ресурс]: монография/ Лапина О. А. , Никитина Е. А. – Электронные текстовые данные. – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет, 2012 – 141 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/21100.html>

9. Морозова, Г. В. Рефлексия педагога [Электронный ресурс]/ Морозова Г. В. , Гнедова С. Б. , Тихонова А. А. – Электронные текстовые данные. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 2013. – 203 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/59181.html>

10. Медведева, Е. Н. Пути самосовершенствования педагога-тренера на примере гимнастики [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Медведева Е. Н. , Терехина Р. Н. — Электронные текстовые данные. – Москва: Издательство «Спорт», 2016. – 160 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/55587.html>

11. Опфер, Е. А. Имидж современного педагога [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов направления «Педагогическое образование»/ Опфер Е. А. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2018. – 79 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/72532.html>

12. Основы психологической саморегуляции в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ – Электронные текстовые данные. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского, 2018. – 50 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/100994.html>

13. Практикум педагога [Электронный ресурс]: практикум – Электронные текстовые данные. – Орел: Межрегиональная Академия безопасности и выживания (МАБИВ), 2019. – 80 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/95415.html>

14. Привалова, Г. Ф. Развитие творческого потенциала педагога в конкурсах профессионального мастерства [Электронный ресурс]: монография/ Привалова Г. Ф. – Электрон. текстовые данные. – Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Кемерово, 2012. – 163 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/55808.html>

15. Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Электронный ресурс]: монография/ А. В. Карпов [и др. ]. – Электрон. текстовые данные. – Москва: Логос, 2011. – 168 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/9146.html>

16. Подковко, Е. Н. Взаимодействие педагога с родителями [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие: направление подготовки 050100. 62 Педагогическое образование, 050700. 62 Специальное (дефектологическое) образование/ Подковко Е. Н. –

Электрон. текстовые данные. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2014. – 104 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/86983.html>

17. Семенкова, С. Н. Основы педагогики в схемах и таблицах [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие/ Семенкова С. Н. – Электронные текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2017. – 97 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/64905.html>

18. Ткаченко, И. В. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]: ступени психолого-педагогической и информационно-коммуникационной подготовки. Монография/ Ткаченко И. В., Лисицкая Л. Г. – Электронные текстовые данные. — Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2014. — 113 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/54531.html>

19. Марусева, И. В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов/ Марусева И. В. – Электронные текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2016. – 418 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/39001.html>

20. Филимонова, С. И. Самореализация педагога по физической культуре и спорту [Электронный ресурс]: монография/ Филимонова С. И. – Электрон. текстовые данные. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2013. – 278 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/26592.html>

21. Шабанова, Т. Л. Тревожность педагога и способы её регуляции [Электронный ресурс]: монография/ Шабанова Т. Л. – Электрон. текстовые данные. – Саратов: Вузовское образование, 2014. – 177 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19531.html>

22. Шерьязданова, Х. Т. Статус педагога. Ресурсы, рост и развитие личности [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Ше-

рьязданова Х. Т. , Исхакова Э. В. – Электрон. текстовые данные. – Алматы: Нур-Принт, 2015. – 124 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/67144.html>

23. Школа В. В. Давыдова. Реализация идеи развития в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научной конференции (20-21 ноября 2013 г. )/ Н. М. Акашина [и др. ]. – Электрон. текстовые данные. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2015. – 137 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/30201.html>

24. Школа В. В. Давыдова. Реализация идеи развития в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научной конференции (23 октября 2014 г. )/ Л. Н. Алексеева [и др. ]. – Электрон. текстовые данные. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2015. – 209 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/29875.html>

### **Перечень дополнительной литературы**

25. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – Текст: непосредственный. – М. , 1982. – 249 с.

26. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика: Педагогика Любви и Свободы / Ю. П. Азаров. – Текст: непосредственный. – М. , 1993. – 113 с.

27. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М. , 1988. – Текст непосредственный. – 100 с.

28. Батракова, С. П. Основы профессионально-педагогического общения / С. П. Батракова. – Текст: непосредственный. – Ярославль, 1989. – 214 с.



29. Бодалев, А. А. Личность в общении / А. А. Бодалев. – Текст: непосредственный. – М. : Педагогика, 1983.
30. Буюва, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буюва. – Текст: непосредственный. – М. : Мысль, 1978. – 159с.
31. Василькова Ю. В. , Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – Текст: непосредственный. – М. , 2000. – 440с.
32. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. – Текст: непосредственный. – М. , 1988. – 214с.
33. Возрастная психология: Хрестоматия / Сост. В. С. Мухина, А. А. Хвостов – Текст: непосредственный. – М. , 1999. – 216с.
35. Волков, Л. Б. Семья – что это? / Л. Б. Волков. – Текст непосредственный. – М. , 1996. – 159 с.
36. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. – Текст: непосредственный. – М. : Изд-во АПН, 1983. – 348 с.
37. Давыдов, В. В. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов. – Текст: непосредственный. – М. : Педагогика, 1983. – 348с.
38. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – Текст непосредственный. – М. , 1987. – 139 с.
39. Ильин, Е. Н. Искусство общения / Е. Н. Ильин. – Текст: непосредственный. – М. , 1988. – 159 с.
40. Каган, М. С. Мир общения / М. С. Каган. . – Текст: непосредственный. – М. , 1988. –133с.
41. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан - Калик. – Текст: непосредственный. – М. : Просвещение, 1987. – 190с.

42. Кан-Калик, В. А. Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан - Калик. – Текст: непосредственный. – Грозный, 1979. – 179с.
43. Каптерев, П. Ф. О семейном воспитании /П. Ф. Каптерев. . – Текст: непосредственный – М. , 2000. – 230с.
44. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – Текст: непосредственный – М. , 1987
- 45.Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя /С. Ю. Курганов. – Текст: непосредственный. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.
46. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение // А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
47. Лечиева, М. И. Мотивационные аспекты творческого педагогического общения / М. И. Лечиева / /Научные труды МПГУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – М. : Прометей, 1998. – С. 216-228.
- 48.Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб пособие для вузов / А. А. Лобанов. – М. : Academia, 2002. – 189 с.
49. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие для вузов по специальности 030900 Дошкольная педагогика и психология / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 303 с.
- 50.Мудрик, А. В. Общение как фактор воспитания школьников /А. В. Мудрик. – М. , 1984. – 156 с.
- 51.Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов /Под ред. В. А. Сластенина. – М. , 1999. – 314 с.
52. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – М. , 2001. – 259 с.

53. Одинцова, О. В. Профессиональная этика: учеб. Для студ. Учреждений высш. проф. образования / О. В. Одинцова. – 2-е изд. – стер. – м. : издательский центр «Академия», 2013. – 144 с.

54. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для пед. специальностей вузов /Под ред. И. А. Зязюна – М. : Просвещение, 1989. – 239с.

55. Потанина, Л. Общение без слов: [Формы общения учителя и учащихся] / Л. Потанина //Воспитание школьников. –1 994. – №1. – С. 11-14.

56. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе /М. М. Рыбакова. – М. , 1991. – 92 с.

57. Седова, Н. Е. Педагогическое общение: психологический тренинг для учителя /Н. Е. Седова //Педагогика. – 1994. – №1. – С. 56-59

58. Немудрая, Е. Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя / Немудрая Е. Ю. // Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Челябинск. – 1999. – 199с.

59. Эйдемиллер, Э. Т. Методы семейной диагностики и психотерапии. – Метод. Пособие / Э. Т. Эйдемиллер. – Текст: непосредственный. – М. – СПб. , 1996. – 32 с.

**Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет, необходимых для освоения дисциплины.**

60. Каталог образовательных информационных ресурсов. Режим доступа: <https://cspu.sharepoint.com/sites/education>

61. Электронная библиотечная система ЮУрГГПУ Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui>

62. Периодические издания (электронные версии журналов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ») Режим доступа: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/#archiv>

63. Научная электронная библиотека <http://elibrary.ru>

*Учебное издание*

Владислав Ермекбаевич Жабаков

Татьяна Викторовна Жабакова

Реализация индивидуальных  
образовательных маршрутов  
подготовки будущих педагогов физической культуры

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»

454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 21. 10. 2023. Формат 60x84/16 Бумага офсетная.

Объем 7,21 усл. печ. л. Тираж 100 экз. Заказ № 438.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ

454080, Челябинск, пр. Ленина, 69