

5.12.93  
ХФ  
ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Г. И. ХОЗЯИНОВ, Н. В. КУЗЬМИНА, Л. Е. ВАРФОЛОМЕЕВА

# АКМЕОЛОГИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

*Рекомендовано  
Учебно-методическим объединением  
по образованию в области физической культуры и спорта  
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,  
обучающихся по специальности 022300 — Физическая культура и спорт*

2-е издание, стереотипное



Москва  
Издательский центр «Академия»  
2007

УДК 796/799(075.8)  
ББК 75я73  
Х706

## ВВЕДЕНИЕ

### Рецензенты:

доктор педагогических наук, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования *В.А. Сластенин*;  
доктор психологических наук, академик Международной академии акмеологических наук *Л.А. Степнова*

**НБ ВГУ  
Библиотека  
№ 2**

**Хозяинов Г. И.**

**X706** Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. — 2-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 208 с.  
ISBN 5-7695-3669-1

В настоящем учебном пособии рассматриваются общие вопросы акмеологии — новой учебной дисциплины, включенной в учебные планы высших учебных заведений. Показаны пути достижения профессионализма и творческой самореализации, методы самосовершенствования, способы достижения педагогического мастерства для специалистов по физической культуре и спорту.

Пособие адресовано студентам высших педагогических учебных заведений, а также может быть полезно аспирантам, преподавателям вузов, учащимся ФПК для специалистов по физической культуре и спорту.

**Бурятский государственный университет**  
**НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА**  
УДК 796/799(075.8)  
ББК 75я73

*Оригинал-макет данных, приведенных, является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается*

© Хозяинов Г.И., Кузьмина Н.В., Варфоломеева Л.Е., 2005  
© Образовательно-издательский центр «Академия», 2005  
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2005

ISBN 5-7695-3669-1

Учебное пособие разработано в соответствии с примерной программой дисциплины «Акмеология физической культуры и спорта», одобренной учебно-методическим объединением по образованию в области физической культуры и спорта, утвержденной Министерством образования Российской Федерации, и рекомендуется для студентов, обучающихся по специальности 022300 «Физическая культура и спорт».

Учебное пособие включает три раздела. В первом разделе «Общие основы акмеологии» дается характеристика акмеологии как науки и учебной дисциплины; рассматриваются слагаемые профессионализма и творческой самореализации, методы самосовершенствования, педагогический опыт как результат самореализации творческого потенциала педагога; рассказывается о вершинах творчества некоторых выдающихся людей — предвестников фундаментальной акмеологии.

Во втором разделе «Акмеологическая направленность подготовки специалистов по физической культуре и спорту» рассматриваются следующие вопросы: современные образовательные технологии, содержание образования как средства развития личности, акмеологическая направленность составляющих процесса обучения в профессиональной подготовке специалистов по физической культуре и спорту, а также их профессионально-педагогическая деятельность; организация и осуществление педагогического общения в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

Третий раздел «Педагогическое мастерство — высший уровень профессионализма педагога» рассказывает об основах и сущности педагогического мастерства, о методиках определения уровней профессионализма педагога и эффективности технологий обучения, о педагогическом диагностировании.

«Акмеология» — новая учебная дисциплина, включенная в учебные планы высших учебных заведений. Отсюда понятны сложности, которые возникают в связи с разработкой программы, учебника и учебных пособий. В них должны быть отражены основы акмеологии как науки. Представляется, что содержание этого курса должно отражать как общие, так и специфические стороны профессиональной деятельности.

В профессиональной подготовке будущих специалистов по физической культуре и спорту акмеология предоставляет возможности для:

- 1) самопознания и определения направлений самосовершенствования студентов;
- 2) интеграции учебных дисциплин, как психология, педагогика, социология, технология обучения;
- 3) усиления психолого-педагогической направленности профессиональной деятельности;
- 4) профессионального становления с ориентацией на созидательную деятельность.

## РАЗДЕЛ I

### ОБЩИЕ ОСНОВЫ АКМЕОЛОГИИ

---

#### Глава 1

#### АКМЕОЛОГИЯ КАК НАУКА И УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Слово «акмеология» происходит от греческих слов «акме» («вершина, острие, зрелость, расцвет, лучшая пора») и «логос» («слово, понятие, учение»); «...логия» в окончании сложных слов обозначает «учение, науки».

Дополнительно можно дать такое разъяснение. Греки словом «акме» называли период зрелости в человеческой жизни, когда он достигает всего, на что способен, когда развернулись, расцвели и на вершине всех способностей находятся его силы.

В 1928 г. Н. А. Рыбников ввел в научный оборот понятие «акмеология», обозначив им раздел возрастной психологии — психологию зрелости или взрослости. Данное понятие в том же значении использовал позднее Б. Г. Ананьев, указав место акмеологии в системе наук о человеке как индивиде, изучающих фазы его жизни, его возрастные особенности. Он расположил эти науки в такой последовательности: эмбриология человека, морфология и физиология ребенка, педиатрия, педагогика, акмеология, геронтология (наука о старении).

Проведя большую серию исследований, объектом которых были студенты Ленинградского университета, Б. Г. Ананьев заложил основы экспериментальной акмеологии как раздела возрастной психологии. Он обосновал необходимость создания науки, которая объединила бы поиски ученых разных направлений, сосредоточив их внимание на индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристиках физически и психически зрелого взрослого человека.

Эти замыслы нашли отражение во многих работах его учеников и последователей.

В настоящее время назрела необходимость рассмотреть предмет акмеологии на современном уровне с учетом результатов новейших исследований. Интегрирующую роль в этом направлении сыграли работы А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана, К. А. Абульхановой-Славской и др.

Можно вполне определенно утверждать, что в настоящее время предмет акмеологии значительно расширился и она уже не рассматривается только как раздел возрастной психологии.

## 1.1. Акмеология как наука

### 1.1.1. Классификация основных направлений акмеологии

В настоящее время существуют различные определения акмеологии как науки. Приводим их в той формулировке, которая дается в словаре-хрестоматии по акмеологии (см. список рекомендуемой литературы):

– наука о закономерностях, условиях, факторах и стимулах, действующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе самодвижения к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, воплощаемой в социально значимых продуктах культуры, искусства, литературы, науки, техники, образования, а также в самом человеке (Н. В. Кузьмина);

– наука, возникшая на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических дисциплин и изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (А. А. Деркач, А. А. Бодалев);

– интегративная наука. Отличается от психологии тем, что исследует закономерности созидания целостным человеком тех или иных результатов. Она формулирует критерии оценки уровня продуктивности его деятельности, исследует условия жизни и развития: биографию, происхождение, окружение, его взаимодействие и взаимоотношения с другими людьми (Н. В. Кузьмина-Гаршина, Л. Ф. Лунева);

– наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости, и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии (А. А. Бодалев);

– интегративная наука, изучающая закономерности, пути, средства, условия достижения вершин творческого потенциала человека и способы его самореализации в созидательной деятельности на этапе зрелости (Г. И. Хозяинов);

– как междисциплинарная область знаний о функционирующих объектах изучает их качественные преобразования в процессе самодвижения к вершинам зрелости, полноте самовыражения (В. Н. Тарасова);

– это наука о саморазвитии субъектов педагогического процесса в условиях развития образовательных систем (В. Н. Максимова);

– новая область научных знаний в системе наук о человеке. Предметом ее исследований являются закономерности, факторы и условия самореализации творческого потенциала человека на пути к высшим достижениям жизни и деятельности, профессиональной и непрофессиональной (Н. В. Кузьмина-Гаршина, Л. Ф. Лунева);

– наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы осуществления потенциала человека как вида, индивида, личности, субъекта деятельности (в том числе совокупного, группового), индивидуальности при достижении им наиболее высокого уровня, вершины своего развития на различных его этапах (Ю. А. Гагин).

Разнообразие определений акмеологии как науки свидетельствует о том, что, во-первых, это хотя и молодая, но интенсивно разрабатываемая наука (она была зарегистрирована 15 июля 1991 г.); во-вторых, она имеет несколько направлений, что позволяет осуществить их классификацию.

Акмеология как наука делится на классическую, фундаментальную и прикладную (отраслевую).

**Классическая акмеология**, у истоков которой стоят Б. Г. Ананьев, Н. А. Рыбников, А. В. Петровский, является одним из разделов возрастной психологии наряду с педологией и геронтологией. Предметом классической акмеологии является психика зрелого человека.

**Фундаментальная акмеология** рассматривает человека как целостную систему. Ее предметом являются закономерности, условия, факторы, стимулы самореализации творческого потенциала зрелых людей на пути к вершинам продуктивности и профессионализма в созидательной деятельности, требующей общего и профессионального образования, которое обеспечивает ее субъектам совершенствование, коррекцию и реорганизацию деятельности в новых условиях на протяжении жизни. Фундаментальная акмеология является своеобразным продолжением психологии, но в то же время кардинально от нее отличается. Если центральным понятием психологии является «отражение», то в акмеологии это «созидание» как ведущая деятельность зрелого человека, в психологии не исследованная.

**Прикладная (отраслевая) акмеология** возникла в результате поиска путей ее применения в преподаваемой области специальных знаний.

Акмеология имеет разносторонние связи с другими науками, искусством, культурой, что способствует ее развитию, уточнению, углублению, а также лучшей организации акмеологических исследований в целях повышения качества созидательной деятельности в любой сфере.

Прикладная акмеология, в свою очередь, делится на акмеологию образования, педагогическую, школьную, коррекционную, профессиональную, этнологическую, креационную акмеологию, акмеософию, акмеомонику, акмеизм, акмелингвистику.

### 1.1.2. Предмет фундаментальной акмеологии

*Фундаментальная акмеология* — это наука о качестве деятельности преподавателей, обучающихся основам профессионализма в любом виде созидательной деятельности.

Объектами акмеологии являются не просто зрелые люди, но прежде всего специалисты разного уровня продуктивности и профессионализма в таких сферах созидательной деятельности, как наука, техника, искусство, образование (общее и профессиональное). Их подготовку осуществляют образовательные учреждения всех уровней (начального, среднего и высшего). Акмеологический возраст — это возраст достижения вершин зрелости, профессионализма и продуктивности созидательной деятельности.

Созидательная деятельность зрелых людей, в том числе образовательная, может быть коллективной, групповой и индивидуальной. В соответствии с предметом акмеологии, на основании предварительно сформулированных критериев качества деятельности различных организаций (медицинских, педагогических, производственных), их можно ранжировать по уровням продуктивности и затем исследовать факторы, содействующие или препятствующие достижению высшего уровня. Зрелый человек и общество зрелых людей — специалистов и профессионалов созидательной сферы деятельности — интересуют исследователей именно в связи с выявлением этих факторов.

Например, преподаватель высшей школы знакомит студентов с содержанием программы обучения. В то же время он должен помочь студентам самосовершенствоваться, т. е. развивать свои творческие задатки и приобретать начальный опыт творческой деятельности.

Предметом акмеологии является исследование закономерных связей и зависимостей между уровнями продуктивности и профессионализма созидательной деятельности отдельных специалистов и сообществ и факторами, содействующими или препятствующими самореализации творческого потенциала на пути к вершинам созидательной деятельности.

Модели продуктивной деятельности зрелых людей в решении производственных задач разной степени сложности как средство повышения качества подготовки будущих специалистов, создание этих моделей являются составной частью и предмета психологии.

Таким образом, понятие взрослости или зрелости человека является общим для психологии и акмеологии. Однако начало

акмеологической зрелости мы связываем с развитием у человека способности становиться субъектом деятельности для принятия самостоятельных решений, обеспечивающих ему путь к созидательной деятельности и созданию акмецелевых программ самореализации творческого потенциала. Такими самостоятельными решениями являются:

- выбор профессии на основе самоосознания творческого потенциала (включающего и физические возможности);
- выбор учебного заведения, в котором можно приобрести данную профессию;
- выбор индивидуальной системы деятельности, связанной с осознанием перспектив и возможностей самореализации творческого потенциала в созидательной деятельности.

Границы акмеологической зрелости определяются в связи с выбором профессии, сменой деятельности, способностью к продуктивности в любом другом виде созидательной деятельности, любимом увлечении. Объект акмеологии — это зрелый человек как созидатель. В этом заключается одно из отличий акмеологии от психологии.

Как уже говорилось, главное понятие в акмеологии — «созидание», которое строится на основе «отражения», но находится с ним в новых отношениях принятия решений: что и как из фондов психологии можно использовать для самосозидания, подготовки созидателей, совершенствования, коррекции и реорганизации их деятельности.

*Деятельность* — предмет психологических исследований. Основателем теоретических и экспериментальных исследований деятельности является А. Н. Леонтьев. Однако категории «созидательная деятельность» в психологии нет: в качестве основных видов деятельности здесь рассматриваются игра, учение, труд (по С. Л. Рубинштейну), или познание, общение, труд (по Б. Г. Ананьеву).

Созидательной является деятельность, завершающаяся созданием продукта, имеющего социально значимую ценность. Она осуществляется зрелыми людьми, имеющими общее и профессиональное образование.

Поскольку предметом акмеологии являются закономерности самодвижения к вершинам созидательной деятельности, завершающейся созданием «продукта», удовлетворяющего критериям качества, то мы рассматриваем процесс деятельности как решение репродуктивных и творческих задач. Нас интересует прежде всего продуктивная (или результативная) деятельность, в отличие от малопродуктивной или непродуктивной.

Каждая профессия предъявляет субъекту деятельности (профессионалу) свои требования. Каждое учебное заведение знакомит с ними будущих специалистов. Профессионализм определяется как совокупность устойчивых свойств личности, деятельности,

индивидуальности специалиста, удовлетворяющих требованиям профессии. Его отражение имеет место не только в способах анализа профессиональной ситуации, в формулировании и решении профессиональных задач, но и в способах анализа результатов решения, а также в самодиагностике причин, приводящих или не приводящих к искомому результату.

*Способность к саморазвитию и самокоррекции деятельности* — следствие накопления фонда адекватных представлений об искомых результатах и ценностных отношениях к ее объекту, процессу и результатам, а также овладения способностями к воплощению замыслов в действия и продукты созидания.

*Профессионализм* как устойчивое свойство личности и деятельности специалиста, в отличие от мастерства, формируется в процессе профессионального образования. Мастерством же овладевают в процессе индивидуального опыта, наблюдения, подражания, поиска своего пути. Это свойство может сохраняться на достаточно высоком уровне только в условиях непрерывного его поддержания средствами самоорганизации, самообразования и самоконтроля. Обучение основам теории профессиональной деятельности с помощью схем и моделей, позволяющих быть более экономным в выборе средств деятельности, — задача преподавателей профессионального образования. Профессионализм проявляется в том, как специалист анализирует производственную ситуацию, на какие признаки данной ситуации ориентируется; как быстро он формулирует профессиональные задачи, как антиципирует возможные результаты того или иного способа решения текущих задач; как принимает решения и реализует их на практике, как сравнивает реальные результаты с искомыми; как реорганизует собственную деятельность и аргументирует ее преобразование.

Итак, акмеология делает предметом своих исследований зрелого человека прежде всего как субъекта созидательной деятельности, способного воплощать искомый результат в продукте этой деятельности.

В период зрелости процессы воспитания, образования, обучения постепенно сменяются процессами самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, направленными на развитие творческого потенциала.

*Процессы саморегуляции* происходят в духовной, физической, профессиональной сфере на разных этапах жизни: при получении профессионального образования в учебном заведении; в период самостоятельной профессиональной деятельности (от начала до достижения вершин профессионализма); в период реорганизации деятельности, связанной с переходом на другие виды деятельности (если это необходимо) до момента выхода из творческой деятельности. Эти процессы тоже входят в предмет акмеологии.

### 1.1.3. Основные проблемы и задачи акмеологии как науки

Проблемы акмеологии как науки рассматриваются в статье А. А. Бодалева «О предмете акмеологии» // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — № 5.

К основным проблемам акмеологии и поставленным в соответствии с ними задачам он относит следующие.

1. Определение тех характеристик, которые должны быть сформированы у человека в дошкольном и школьном возрасте, чтобы затем, в период зрелости, он смог наиболее полно проявить себя. Это имеет значение, так как характеристики человека как индивида, личности и субъекта деятельности на стадии зрелости имеют причинно-следственные взаимосвязи с особенностями его развития на предыдущих стадиях. В то же время особенности его развития в разные периоды определенным образом обусловлены общими и частными обстоятельствами его жизни.

Отсюда основной задачей является разработка такой стратегии организации жизни человека, которая позволила бы ему достичь творческих вершин.

2. Научное изучение феномена «акме», когда происходит выявление сходства и различий у разных людей. Сходство может быть выявлено при рассмотрении микро-, мезо-, макросоциумов, в которых оказывается человек на протяжении жизни. Они влияют на его физическое развитие, на время достижения личностной зрелости, на формирование творческого отношения к деятельности и индивидуальности личности. Все это связано с врожденными особенностями человека и его активным участием в самосовершенствовании.

Но даже при сходстве внешних условий жизни индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные изменения происходят в различном темпе и у разных людей на каждом этапе отличаются количественными и качественными показателями.

Таким образом, основные задачи связаны с выявлением сходства и различий в достижении «акме» разными людьми, а также факторов, определяющих качественно-количественные характеристики «акме».

3. Научный анализ той совокупности характеристик, которые связаны с овладением профессией, с достижением уровня профессионального мастерства. Постигание сущности профессионализма и понимание путей, ведущих к его вершинам, имеет теоретическое и практическое значение. Здесь важно разработать систему критериев, инструментов, которые позволяли бы определять уровень профессионализма.

Изучение деятельности суперпрофессионалов, их личностных особенностей позволит определить то, что их объединяет. Модель суперпрофессионализма в той или иной сфере может служить ори-

ентацией для достижения «акме» другими людьми данной профессии.

Таким образом, обобщенной задачей является всестороннее изучение профессионализма, выявление его уровня, определение путей и средств достижения «акме» в профессиональной деятельности.

4. Выявление зависимости между особенностями профессионализма зрелого человека и другими его проявлениями (вне сферы профессиональной деятельности).

В жизни отдельные виды деятельности отличаются своими объектами. В связи с этим задача заключается в исследовании профессионализма людей, связанных с различными сферами деятельности.

5. Проведение комплексного исследования, направленного на разработку стратегии и тактики организации и практического осуществления процесса перехода начинающего специалиста на более высокие уровни профессионализма — вплоть до «акме». Для этого необходима интеграция результатов конкретных экономических, социологических, педагогических, психофизиологических и психологических исследований.

Отсюда основной задачей является создание системы данных вышеперечисленных исследований.

6. Исследование эффективности деятельности в определенных коллективах (педагогический коллектив, бригада, спортивная команда, кафедра института, труппа театра и т.д.).

Основной задачей становится выявление общего и специфического в деятельности творчески работающих коллективов, разработка методического инструментария для оценки эффективности их деятельности и определения уровня профессионализма.

7. Создание методологии, разработка общих и частных теорий, без которых не может быть осуществлена интеграция результатов различных исследований зрелого человека, достигшего вершин в созидательной деятельности.

Сверхзадачей является превращение акмеологии в фундаментальную науку.

#### 1.1.4. Творческий потенциал и основные элементы его проявления

Творческий потенциал, т.е. скрытые возможности решения творческих задач, сначала развивается, накапливается, а затем реализуется в созидательной деятельности.

В процессе создания творческого потенциала зрелый человек развивает свои способности и личностные качества, нарабатывая собственные интегративные схемы в виде: синтеза знаний из различных источников; системы и подсистемы знаний в форме, удобной для применения на практике, при решении практических и

теоретических задач; способов осуществления внутренней обратной связи (цель — деятельность — результат, их согласование и рассогласование).

Самореализация творческого потенциала осуществляется посредством субъективных интегративных схем, систем, моделей. Субъективные интегративные системы и схемы формируются в результате систематического образования под руководством педагогов, а также собственных интеллектуальных, физических, волевых усилий человека в процессе его развития. Интегративные модели являются результатом поиска; они получают обоснование и становятся достоянием других после их публикации. Модели как результат исследования не исчерпывают интегративную систему или схему, а дополняют и расширяют ее, что бывает довольно часто. Но иногда они не вписываются в образованные ранее схемы или системы и выходят за их рамки.

Как средства самореализации творческого потенциала интегративные схемы, системы и модели также являются предметом акмеологии.

В качестве основных можно выделить следующие элементы проявления творческого потенциала специалиста:

- 1) индивидуальные свойства (пол, возраст, состояние здоровья, состав семьи);
- 2) уровень продуктивности деятельности в решении исследуемых творческих задач (высший, высокий, достаточный, средний, ниже среднего);
- 3) интегративные схемы информационного самообеспечения, ролевого взаимодействия, анализа обратной связи в решении творческих задач;
- 4) психологические предпосылки продуктивного решения творческих задач (система отношений, установки, ценности, направленность, мотивация);
- 5) способности, компетентность;
- 6) когнитивные, эмоциональные и волевые свойства субъекта решения творческих задач;
- 7) умения (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские);
- 8) влияние окружения (профессионального, непрофессионального, семейного);
- 9) социальное влияние (оценка, поощрение, социальная роль);
- 10) психологическая готовность к перестройке деятельности в поисках новых способов решения творческих задач (самооценка, догматизм, интуиция);
- 11) способы учета системы ограничений и предписаний в решении творческих задач, диктуемых профессией и производством;
- 12) способы учета системы предписаний и ограничений в решении задач, диктуемых нравственными принципами.

Уже сам перечень основных элементов творческого проявления личности свидетельствует о сложности и многоплановости акмеологических исследований, о необходимости их комплексности и междисциплинарности.

## 1.2. О феномене «акме»

Формирование человека как гражданина, как личности, как профессионала происходит при проявлении его природной и социальной сущности.

У каждого человека достижение тех или иных вершин происходит в разные периоды жизни. Одновременное достижение высших уровней («пиков») всех проявлений развития человека является скорее исключением, чем правилом. Чаще всего этих вершин человек достигает на стадии зрелости.

Высокий уровень сформированности одного блока характеристик человека может стать условием для развития другого (или других) блока.

Например, высокий уровень сформированности мотивационно-целевого блока является своего рода катализатором для развития способностей. Или фактор физического развития может стать побудителем к активной творческой деятельности со значимыми результатами. Сформированность отдельных характеристик, их взаимосвязи влияют на временные рамки достижения вершин в различных сферах проявления человека.

Состояние зрелости не проявляется у человека неожиданно и сразу. На него и на то, какое оно, «работает» вся предшествующая жизнь человека.

Не только от природной предрасположенности, но и от уже прожитой жизни в большей мере зависит, с каким запасом физической прочности подойдет человек к ступени зрелости; какие ценностные ориентации и отношения составят ядро его личности; какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта деятельности, когда он станет взрослым.

Для акмеологических исследований важно отследить результаты воздействия макро-, мезо-, микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, микрогрупп, семьи и др.), условий природного характера, благоприятных и неблагоприятных обстоятельств.

Известны такие факты, когда даже при благоприятных обстоятельствах творческому человеку не удалось добиться максимального результата. И наоборот, известны случаи, когда в неблагоприятных условиях человек добивался выдающихся результатов, что было обусловлено причинно-следственными взаимосвязями сфор-

мированной стратегии жизни и результата его созидательной деятельности.

## 1.3. Акмеология как учебная дисциплина

«Основы акмеологии» — новая учебная дисциплина, содержание которой должно отражать как общие, так и специфические черты определенной профессиональной деятельности.

Созидательная деятельность субъектов педагогической деятельности опирается на их предварительную общекультурную, общеобразовательную, профессиональную подготовку. Большое значение при этом имеют сформированность личностных качеств и накопленный индивидуальный педагогический опыт. Их подготовка связана с умением обучать применению знаний на практике в процессе решения разнообразных задач.

Созидатели обладают врожденными или приобретенными творческими энергопотенциалами (темперамент, задатки, одаренность). Это обуславливает саморазвитие человека средствами его акме-энергоинформационного взаимодействия с внешним миром в процессе воплощения его замыслов в продукты созидания.

Подготовка будущих специалистов в профессиональных учебных заведениях может быть продуктивной, если они будут вооружены теорией самодвижения к вершинам профессионализма. Но для этого, во-первых, такая теория должна быть создана; во-вторых, должна быть усвоена преподавателями; в-третьих, должна использоваться ими применительно к самим себе. На развитие творческого потенциала будущих созидателей, на достижение ими вершин прежде всего профессионализма и направлена акмеология как учебная дисциплина.

### Контрольные вопросы и задания

1. Сравните несколько определений акмеологии. Какое из приведенных определений вы можете выбрать для себя?
2. Каковы основные направления развития акмеологии как области научных знаний на современном этапе?
3. Охарактеризуйте предмет акмеологии.
4. Раскройте содержание понятия «творческий потенциал».
5. Назовите основные элементы проявления творческого потенциала, которые можно использовать в акмеологическом исследовании.
6. Охарактеризуйте проблемы и задачи акмеологии, относящиеся к изучению феномена «акме».
7. Охарактеризуйте проблемы и задачи акмеологии, относящиеся к профессиональной деятельности.
8. Охарактеризуйте проблемы и задачи акмеологии, относящиеся к деятельности коллективов.



9. Какие трудности, по вашему мнению, встречаются при разработке акмеологии как учебной дисциплины?

#### Рекомендуемая литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М., 1991.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человековедения. — М., 1980.
3. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. — М., 2002.
4. Акмеология. Словарь-хрестоматия. // Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. — СПб., 2003. — С. 354—392.
5. Бодаев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. — М., 1998.
6. Бодаев А. А. Как стать великим или выдающимся? — М., 1997.
7. Головкин-Гаршина Н. В. Предмет акмеологии и акмеологическая теория специалиста образования. — СПб., 2001.
8. Кузьмина (Головкин-Гаршина) Н. В. Предмет акмеологии. — СПб., 2002.
9. Хозяинов Г. И. Основы акмеологии. — М., 2000.

## Глава 2

### СЛАГАЕМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА

Профессионализм человека предполагает достижение высокого результата. В связи с этим закономерно возникает вопрос: какие стороны личности, какие аспекты деятельности могут обеспечить успех? Чем раньше узнает об этом человек, выбравший для себя профессию и начавший подготовку к самореализации в ней, тем осознаннее будет его продвижение к вершинам профессионализма.

Достижение творческого результата возможно при наличии определенного уровня профессионализма личности, профессионализма деятельности и творчества.

Профессионализм деятельности включает два аспекта: 1) мотивационную сферу профессиональной деятельности; 2) операциональную сферу профессиональной деятельности.

Творчество является одной из составляющих профессионализма. Учитывая, что творчество может проявляться не только в профессиональной деятельности, но и в самосовершенствовании личности, в организации жизнедеятельности человека, целесообразно выделить его как составляющую достижения творческого результата.

Таким образом, профессионализм личности, профессионализм деятельности и творчество являются тремя основными слагаемыми достижения творческого результата в той или иной деятельности.

Остановимся подробнее на каждом из них.

#### 2.1. Профессионализм педагога

##### 2.1.1. Профессиональная направленность педагога

Направленность личности, являясь одной из ее подструктур, рассматривается как совокупность устойчивых мотивов, относительно не зависящих от конкретных ситуаций и ориентирующих деятельность личности. Она включает желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, ценностные ориентации, мировоззрение человека и т. д.

Профессиональная направленность личности (ПНЛ) формируется в том случае, если имеются достаточно сильные профессиональные интересы. ПНЛ включает: профессиональные призвание

и намерения; потребность в профессиональной деятельности и ценностные ориентации, которые являются основой мотивов этой деятельности; цель как предвидение результатов деятельности; профессиональные установки; удовлетворенность выбранной профессией и результатами профессиональной деятельности; потребность в постоянном самосовершенствовании.

Анализируя мотивы профессиональной деятельности как один из видов побуждений, А. К. Маркова выделяет следующие их группы:

- а) мотивы осознания и понимания назначения профессии;
- б) мотивы профессиональной деятельности:
  - деятельностно-процессуальные;
  - деятельностно-результативные;
- в) мотивы профессионального общения:
  - престижа профессионального общения;
  - социального сотрудничества в профессии;
  - межличностного общения в профессии;
- г) мотивы проявления личности в профессии:
  - развития и самореализации личности в профессии;
  - развития индивидуальности в профессии.

Сочетание различных мотивов создает внутреннюю детерминацию профессионального поведения.

Предлагается различать конструктивную и неконструктивную мотивационную направленность. В первом случае целью является создание духовного или материального продукта, самосовершенствование на благо отдельных людей и общества; во втором — направленность на узкие результаты, связанные с удовлетворением личных (преимущественно потребительских) потребностей.

Говоря о профессионализме личности педагога, в качестве основных его аспектов можно выделить:

1) мысленный образ результата деятельности и потребность в его достижении как системообразующий фактор профессионализма. Он включает: результат, профессиональную направленность личности, удовлетворенность профессией, призвание, самооценку результатов деятельности и потребность в самосовершенствовании;

2) педагогические способности. Здесь внимания заслуживают структура и уровень способностей, общие, педагогические и другие специальные способности;

3) профессиональная компетентность как свойство личности. Составными ее частями являются: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая и общепедагогическая компетентность.

Среди них наиболее важными аспектами являются профессиональная направленность личности и педагогические способности.

## 2.1.2. Виды способностей. Педагогические способности

**Способности** — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного овладения той или иной продуктивной деятельностью, обуславливающих особенно успешное, самостоятельное и оригинальное выполнение какой-либо деятельности (проявляющееся как творчество), называется *талантом*. Высшая степень талантливости — *гениальность*.

Сочетание выдающихся способностей, обуславливающих особенно успешное, самостоятельное и оригинальное выполнение какой-либо деятельности (проявляющееся как творчество), называется *талантом*. Высшая степень талантливости — *гениальность*.

Виды способностей представлены на схеме 1.

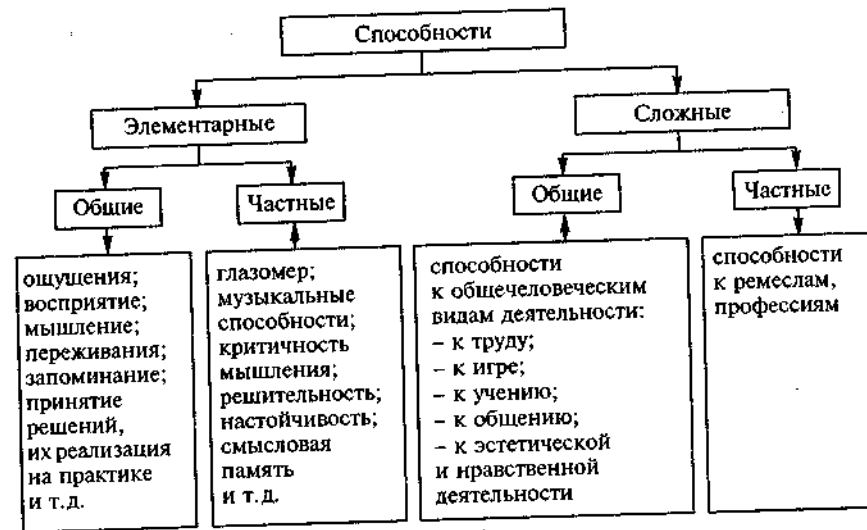
Согласно схеме способности делятся на две большие группы — *элементарные* и *сложные*. В каждую из этих групп входят *общие* (т.е. присущие всем, но в разной степени) и *частные* (т.е. присущие не всем) способности.

Способности, входящие в группу сложных частных, — это *специальные способности*, т.е. способности индивида к выполнению определенного вида деятельности (музыкальной, литературной, педагогической и т.п.). Если же способности являются условиями успешного выполнения педагогической деятельности, то их называют *педагогическими способностями*.

Интересный и оригинальный концептуальный подход к способностям человека предлагает В. Д. Шадриков. Он считает, что любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности. В связи с этим специальными можно назвать общие способности, приобретшие

Схема 1

Различные виды способностей человека



черты оперативности под влиянием требований деятельности. В. Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности.

К познавательным и психомоторным способностям относятся:

- ощущения (сенсорные процессы);
- восприятие (перцептивные процессы);
- запоминание;
- представления;
- воображение;
- мышление;
- внимание.

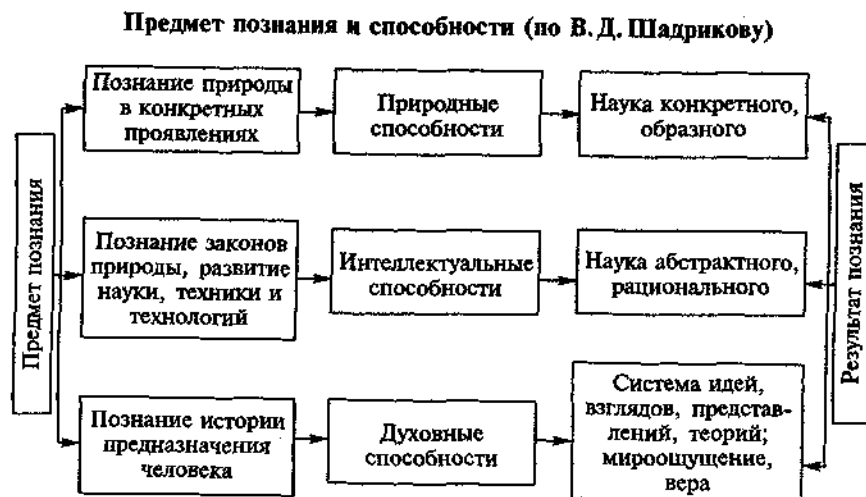
Важным моментом В. Д. Шадриков считает системность проявления отдельных способностей в деятельности. Это относится к каждой способности, участвующей в деятельности, — она приобретает какие-то новые свойства в сочетании с другими способностями. Таким образом в деятельности проявляется одаренность. У людей, занятых одинаковой деятельностью, степень одаренности различна (и в этом ее индивидуальность), что приводит в конечном счете к различным результатам.

Особое внимание уделяется *духовным способностям*, которые представляют собой свойства человека, развившиеся на базе биологических, природных задатков и связанные с созданием и освоением духовных творений. Духовные способности проявляются в самопознании, самоосознании человека, в его соотнесенности

Педагогические способности

По Н. Д. Левитову	По Е. А. Климову
1. Самостоятельный и творческий склад мышления	1. Высокий уровень умственных способностей
2. Способность понимать учащегося, основанная на наблюдательности	2. Способность быстро и правильно понимать душевное состояние другого человека
3. Организаторские способности, касающиеся собственной деятельности и работы с коллективом учащихся	3. Организаторские способности
4. Способность передавать знания кратко и интересно	4. Высокий идейный и моральный облик
5. Находчивость или быстрая и точная ориентировка	5. Волевые качества
	6. Способность использовать речь как средство воздействия на людей
	7. Способность одновременно быть внимательным ко многим объектам
	8. Способность с большой вероятностью предвидеть дальнейшее поведение и развитие учащегося

Схема 2



с окружающим миром и другими людьми. Вершина духовного постижения — это раскрытие человеческой сущности.

Взаимосвязь предмета познания, способностей и результатов деятельности представлена В. Д. Шадриковым в виде схемы 2.

В настоящее время существуют различные подходы к выделению видов педагогических способностей. Можно считать, что они являются отражением структуры педагогической деятельности. В связи с этим выделяются следующие педагогические способности: проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические.

Например, Ф. Н. Гонободин выделяет такие группы педагогических способностей: дидактические; экспрессивные, или выразительные; перцептивные; организаторские; суггестивные; научно-познавательные, или академические.

В. А. Крутецкий делит педагогические способности на три группы: личностные, дидактические и организационно-коммуникативные.

Сравнение подходов к педагогическим способностям еще двух авторов — Н. Д. Левитова и Е. А. Климова — приведено в таблице 1.

Перечисленные варианты подходов к способностям (в том числе педагогическим) подтверждают их разнообразие.

### 2.1.3. Качества личности. Профессионально важные качества педагога

Качества личности — это обобщенные ее свойства, которые интегрируются в чертах характера человека и его способностях.

Среди качеств личности есть такие, которые оказывают влияние на результативность деятельности, — это профессионально важные качества.

**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 оценки качеств личности и определения уровня их сформированности можно воспользоваться следующими шкалами.

#### Шкала оценки № 1

Степень выраженности качества	Баллы
Очень высокая	4
Высокая	3
Средняя	2
Низкая	1
Отсутствие качества	0

#### Шкала оценки № 2

Уровни развития качества	Баллы
Низкий	0—10
Средний	11—20
Высокий	21—30
Очень высокий	31—40

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.

#### 2.1.4. Профессиональная компетентность.

##### Профессионально-педагогическая компетентность

Понятие «компетентность» уже, чем понятие «профессионализм», поскольку человек может быть профессионалом в своей области, но не обязательно компетентным во всех вопросах конкретной профессии.

Компетентность определяют:

– как сочетание психических свойств;

– как психическое состояние, которое дает возможность человеку действовать самостоятельно и ответственно;

– как способность и умение человека выполнять определенные трудовые функции.

Наличие компетентности можно определить по результатам профессиональной деятельности. Здесь, видимо, необходим научный подход к ее оценке.

По мнению А. К. Марковой, можно выделить такие виды профессиональной компетентности:

*специальную компетентность* — владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проецировать свое профессиональное развитие;

*социальную компетентность* — владение коллективной профессиональной деятельностью и принятыми приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;

*личностную компетентность* — владение приемами личного самовыражения и саморазвития;

*индивидуальную компетентность* — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках своей профессии; готовность к постоянному профессиональному росту; способность к самосохранению, неподверженность профессиональному старению; умение рационально организовать свой труд (без перегрузок).

Совокупность этих видов профессиональной компетентности является показателем зрелости человека в профессиональной деятельности, в общении, становлении личности и индивидуальности профессионала.

Для рассмотрения профессионально-педагогической компетентности возможен другой подход.

*Профессионально-педагогическая компетентность (ППК)* — это свойство личности, базирующееся на эрудиции, авторитетности педагога и позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека.

В данном случае понятие «компетентность» связано непосредственно с педагогической деятельностью.

ППК — это способность педагога превращать свою специальность в средство формирования личности обучаемого.

Таким образом, ППК представляет собой совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия структурировать научные и практические знания в целях более эффективного решения педагогических задач.

В качестве основных составляющих профессионально-педагогической компетентности можно выделить следующие.

*Специально-педагогическая компетентность* педагога предполагает его осведомленность и авторитетность в области конкретной науки (или нескольких наук), определяющей содержание учебного предмета, которым должны овладеть обучаемые.

*Специальная компетентность педагога* базируется на его *научной компетентности* (знания науки плюс умения и навыки применять их на практике), которая позволяет ему выступать только в роли источника знаний.

*Научно-педагогическая компетентность* предполагает умение педагога превращать науку в средство воспитательного воздействия на личность обучаемого.

*Методическая компетентность* предполагает выбор оптимальных методов обучения для решения конкретных дидактических задач — в том числе обучения будущих педагогов методике преподавания.

*Социально-психологическая компетентность* педагога предполагает его знание процессов общения, которое осуществляется внутри групп обучаемых, между педагогом и группами, между педагогом и обучаемыми, и с учетом этого успешное решение поставленных задач для достижения искомых педагогических результатов. Она может рассматриваться как совокупная характеристика субъекта общения, включающая социально-перцептивную и коммуникативную компетентность.

*Дифференциально-психологическая компетентность* предполагает знание педагогом индивидуальных особенностей каждого обучаемого, его способностей, сильных сторон его характера, достоинств и недостатков предшествующей подготовки, а также выработки продуктивной стратегии индивидуального подхода к нему в учебно-воспитательном процессе.

*Аутопсихологическая компетентность* состоит в осведомленности педагога о сильных и слабых сторонах собственной личности и своей педагогической деятельности, о способах профессионального самосовершенствования, которое позволит повысить эффективность его труда.

*Общепедагогическая компетентность* предполагает осведомленность педагога о необходимости научного подхода к проектированию и организации педагогического процесса, результатом которого могут быть технологии обучения и воспитания.

## 2.2. Профессионализм в педагогической деятельности

### 2.2.1. Психологическая структура педагогической деятельности

Профессионализм деятельности рассматривается как качественная характеристика субъекта этой деятельности, которая определяется уровнем решения профессиональных задач и применяемыми с этой целью продуктивными способами. У разных людей уровень профессионализма деятельности различается.

Профессионализм педагогической деятельности проявляется в решении педагогических и функциональных задач.

Результатом решения *педагогических задач* является переход обучаемого из одного состояния в другое и достижение психического новообразования в личности или деятельности.

Результатом решения *функциональных задач* является создание инструментария педагогического воздействия для получения психологических продуктов деятельности. Наиболее эффективной формой такого инструментария являются педагогические технологии.

Профессионализм деятельности педагога может рассматриваться с учетом следующих аспектов:

- теории совершенствования профессионально-педагогической деятельности;
- профессионализма педагогического творчества;
- технологий исследования;
- технологий психолого-педагогического конструирования;
- технологий психолого-педагогического взаимодействия.

Для успешной подготовки к профессиональной педагогической деятельности и ее выполнения необходимо знать структуру деятельности и ее объект.

В. Д. Шадриков на основе анализа теоретических работ и эмпирического анализа различных видов деятельности сделал обобщающий вывод о структуре деятельности, выделяя в ней следующие функциональные блоки:

- мотивы деятельности;
- цели деятельности;
- программа деятельности;
- информационная основа деятельности;
- принятие решений;
- деятельностно важные качества.

Принимая в целом предлагаемую структуру, мы считаем, что подсистема профессионально важных качеств должна быть включена в личностный аспект, что и сделано нами при рассмотрении вопроса о профессионализме личности.

*Психологическая структура педагогической деятельности* — это последовательная взаимосвязь и система действий педагога,

направленных на достижение поставленных целей посредством решения педагогических задач. В ней выделяются проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты.

*Проектировочный компонент* включает: 1) цель и стратегию деятельности; 2) определение форм, методов и средств достижения результата в соответствии с поставленной целью.

*Конструктивный компонент* включает: 1) отбор и структуру содержания информации, которая должна стать достоянием обучающихся; 2) проектирование деятельности обучающихся, в которой необходимая информация может быть усвоена; 3) проектирование собственной деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с обучающимися.

*Организаторский компонент* включает организацию: 1) информации в процессе ее сообщения обучающимся; 2) различных видов деятельности обучающихся таким образом, чтобы результаты соответствовали поставленным целям; 3) собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с обучающимися. Основной функцией организаторской деятельности является интеграция. Она, в свою очередь, достигается при использовании разнообразных средств, форм и методов организаторской деятельности. К ним относятся: учет, контроль, проверка исполнения, индивидуальная ответственность за результат своей деятельности.

*Коммуникативный компонент* включает установление правильных взаимоотношений между: 1) педагогом и коллективом обучающихся; 2) обучающимися в микрогруппах; 3) педагогом и педагогическим коллективом; 4) педагогом и администрацией.

*Гностический компонент* является своеобразным стержнем всех вышеназванных. Он включает изучение: 1) содержания и способов воздействия на других людей; 2) возрастных и индивидуально-типологических особенностей этих людей; 3) особенностей педагогического процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

### 2.2.2. Структура обучающей деятельности педагога в соответствии со звеньями учебного процесса

Для обеспечения замкнутости и цикличности учебного процесса деятельность педагога должна включать следующие виды: планирование; организацию учебно-познавательной деятельности; предъявление информации; формирование умений и навыков; систематизацию знаний, умений и навыков; стимулирование и мотивацию личности обучающегося в процессе обучения; педагогическое диагностирование; контроль за ходом обучения, проверку и оценку усвоения содержания учебного материала; корректировку учебного процесса; анализ обучающей деятельности и ее ре-

зультатов. Каждый из этих видов деятельности необходим, и все они взаимосвязаны.

Для более полного представления о структуре обучающей деятельности педагога (ОДП) важно выявить иерархию ее видов. Можно предположить, что один из них является основным, доминирующим, т.е. обеспечивает взаимосвязь деятельности педагога и обучающихся и всех компонентов процесса обучения.

Для того чтобы выполнять такую функцию, этот вид деятельности должен удовлетворять следующим требованиям:

1) находиться в сфере совместной деятельности педагога и обучающихся (обучающей и учебно-познавательной);

2) находиться во взаимосвязи с другими видами обучающей деятельности педагога и осуществляться непосредственно в процессе обучения (возможно, на любом из его этапов);

3) находиться во взаимосвязи со всеми элементами объекта обучающей деятельности педагога и иметь на них непосредственный выход.

Таким видом ОДП в предложенной системе является организация учебно-познавательной деятельности обучающихся. Она удовлетворяет всем сформулированным требованиям к видам ОДП, применяемым в дидактической системе, и может рассматриваться в качестве доминирующего вида. В то же время диалектический подход не исключает возможность признания какого-либо другого вида ОДП в качестве основного на определенном этапе сложного педагогического процесса.

По отношению к каждому виду обучающей деятельности педагога совершенно справедливы слова А.Н.Леонтьева: «Реально же мы всегда имеем дело с особыми деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь — может быть, уже в совсем иных, изменившихся условиях... Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов. Ведь именно предмет деятельности и придает ей определенную направленность»<sup>1</sup>.

### 2.3. Педагогическое творчество

*Творчество* — это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Психологический аспект творчества проявляется в личностном и процессуальном аспектах. Творческая деятельность осуществляется на основе способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря кото-

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 102.



рым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Однако творчество человека — лишь одна из форм творчества. В самом широком понимании творчество свойственно и живой, и неживой природе. Оно является необходимым условием развития материи, образования ее новых форм, с возникновением которых происходит и изменение форм творчества. По мнению Я. А. Пономарева, творчество в самом широком смысле есть взаимодействие, ведущее к развитию.

Мы будем рассматривать только творчество человека, а еще конкретнее — творчество педагога. В связи с этим необходимо сказать о методах исследования творчества, которые делятся на две группы. В первую группу входят *традиционные методы* психологии творчества (существенный признак — использование непосредственного опыта). Во вторую группу входят *нетрадиционные методы* (существенный признак — проникновение в область непосредственно не отображаемых явлений). В данном случае интерес представляют методы исследования творчества, относящиеся к *первой группе*:

- 1) наблюдение за процессом собственного творчества;
- 2) изучение биографических данных других творцов, непосредственно связанных с творческим процессом;
- 3) анкетирование;
- 4) интервьюирование;
- 5) экспериментальные методы изучения процесса творчества;
- 6) тестирование, позволяющее изучить творческие способности и качества личности творца.

Профессиональное творчество проявляется в нестандартных способах решения задач, анализа ситуаций и принятия профессиональных решений. Результаты профессионального творчества могут быть в виде новых идей, закономерностей, законов, концепций, принципов, правил, теорий, моделей, технологий и т. д.

Одни и те же способности функционируют в различных сочетаниях и проявляются в разнообразных видах творчества. В педагогической деятельности образуется особая структура взаимодействующих способностей, приобретающих педагогическую направленность.

Далее при рассмотрении данного вопроса будут использованы материалы В. А. Кан-Калика.

Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленная на решение учебно-воспитательных задач в изменяющихся обстоятельствах.

Творческий характер носит также реализация этого решения на практике в процессе общения с обучаемыми.

Творческий процесс педагога включает умение применять уже сложившиеся приемы и навыки деятельности в новой ситуации и умение создавать новые приемы и методы.

Мастерство педагога, будучи синтезом теоретических знаний и практических умений, воплощает в себе технологические, операционные и нравственные аспекты его деятельности и выступает как компонент творческого процесса.

Понятие «педагогическое творчество» шире понятия «творческий процесс педагога», так как включает еще творчество обучаемого и коллектива обучаемых во взаимодействии с педагогом.

Творческий процесс педагога как система включает две подсистемы:

- научно-поисковую (логико-педагогическую);
- субъективно-эмоциональную (эмоционально-творческую).

Но такое разделение возможно только в абстракции — на практике обе подсистемы активно взаимодействуют и представляют собой единое целое.

Субъективно-эмоциональная сфера творческого процесса педагога включает:

1. Творческое самочувствие (ТС).
2. Искусство общения (ИО).
3. Педагогическую импровизацию (ПИ).

1. *Творческое самочувствие* — это результат подъема душевных сил педагога, совокупность ряда продуктивных психических состояний, обеспечивающих активную творческую деятельность.

Можно выделить следующие ступени ТС:

- 1) педагогическое вдохновение как предпосылка творческой деятельности;
- 2) педагогическое вдохновение как условие осуществления творческой деятельности;
- 3) педагогическое вдохновение как результат творческой деятельности, реализующийся в двух направлениях:
  - удовлетворенность сегодняшней деятельностью;
  - предпосылка творческого подъема в дальнейшей педагогической деятельности.

2. *Искусство общения* в коммуникативной деятельности — это приемы и навыки органичного социально-психологического взаимодействия педагога и обучаемого, содержанием которого являются обмен информацией, воспитательное воздействие с помощью различных коммуникативных средств, а также организация взаимоотношений между обучаемыми. Причем педагог активизирует этот процесс, организует его, управляет им, прогнозирует и обеспечивает коммуникативность педагогической деятельности.

3. *Педагогическая импровизация* — это способность педагога оперативно и правильно оценивать ситуации и поступки обучаемых, принимать решение сразу, порой без предварительного логического рассуждения — на основе предшествующего опыта, педагогических и специальных знаний, эрудиции и интуитивного поиска и органично действовать в изменяющихся обстоятельствах, чутко



Уровни управления составляющими творческого процесса педагога

Уровни управления		
Творческое самочувствие	Коммуникативная деятельность	Педагогическая импровизация
1-й. Педагог не владеет своим творческим самочувствием и не умеет управлять им в своей деятельности	1-й. Педагог не может педагогически целесообразно управлять своей коммуникативной деятельностью, которая выступает не как профессиональная, а как общечеловеческая форма взаимодействия	1-й. Педагог не владеет техникой педагогической импровизации и не может сознательно управлять ею в процессе творчества
2-й. Педагог умеет управлять своим творческим самочувствием и может вызывать его накануне предстоящей деятельности	2-й. Педагог в целом может управлять своей коммуникативной деятельностью: планирует ее перед уроком, ставит коммуникативные задачи и решает их. Однако он не всегда способен оперативно управлять этой деятельностью, которая понимается им как профессиональная форма взаимодействия.	2-й. Педагог в целом управляет своей импровизационной деятельностью в заранее предполагаемых ситуациях творчества, однако не всегда оперативно и эффективно импровизирует в изменяющихся условиях деятельности
3-й. Педагог умеет управлять своим творческим самочувствием на всех этапах процесса педагогического творчества, в изменяющихся условиях педагогической деятельности	3-й. Педагог управляет своей коммуникативной деятельностью на всех этапах процесса педагогического творчества, в изменяющихся условиях коммуникативной деятельности.	3-й. Педагог управляет своей импровизационной деятельностью на всех этапах процесса педагогического творчества, в изменяющихся условиях этой деятельности.
4-й. Педагог умеет управлять своим творческим самочувствием в соответствии со своей творческой индивидуальностью	4-й. Педагог управляет своей коммуникативной деятельностью и организует продуктивное творческое взаимодействие с обучае-	4-й. Педагог владеет педагогической импровизацией на всех этапах творческого процесса, используя ее как

Уровни управления		
Творческое самочувствие	Коммуникативная деятельность	Педагогическая импровизация
дуальностью в целостном педагогическом процессе	ми, с учетом их коммуникативных возможностей, осознавая свою коммуникативную индивидуальность как компонент творческой педагогической индивидуальности в целом	используя ее как средство активизации взаимодействия с обучаемыми, ощущая в импровизационной деятельности проявление своей творческой индивидуальности

реагируя на все изменения и корректируя в этой связи собственную деятельность.

Учитывая важность всех перечисленных составляющих творческого процесса педагога, необходимо научиться управлять ими. С этой целью, по мнению В. А. Кан-Калика, могут быть выделены соответствующие уровни управления (табл. 2).

#### Контрольные вопросы и задания

1. Назовите основные составляющие профессионализма и дайте их краткую характеристику.
2. В чем проявляется профессионализм личности педагога?
3. Как вы понимаете профессиональную направленность личности педагога?
4. Охарактеризуйте существующие подходы к группировке способностей.
5. Какие способности относятся к педагогическим?
6. Перечислите профессионально важные качества личности педагога.
7. Что такое профессиональная компетентность и в чем она проявляется?
8. Дайте краткую характеристику различных видов профессионально-педагогической компетентности.
9. В чем проявляется профессионализм педагогической деятельности?
10. Расскажите о психологической структуре педагогической деятельности.
11. Какова структура обучающей деятельности?
12. Перечислите основные составляющие педагогического творчества и дайте их краткую характеристику.
13. Расскажите о творческом самочувствии педагога и уровнях управления им.
14. В чем заключается творчество педагога в коммуникативной деятельности? Какие уровни управления этой деятельностью могут быть выделены?

15. Расскажите о взаимосвязи педагогической импровизации и творчества педагога.

#### Рекомендуемая литература

1. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. — Грозный, 1976.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества. — М., 1976.
6. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М., 1976.
7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.

## Глава 3

### САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ МАКСИМАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Одной из составляющих предмета акмеологии являются процессы самореализации в профессиональной сфере: на этапе получения образования в высшем учебном заведении; на этапе профессиональной деятельности (от начала самостоятельной работы до момента достижения вершин в реализации творческого потенциала); на этапе реорганизации собственной деятельности при переходе (если в этом есть необходимость) на другие виды деятельности. Каждый этап может рассматриваться с учетом его особенностей, однако более важно определить такой подход к процессу самосовершенствования, который можно было бы использовать на любом из этих этапов.

Самореализация в профессиональной сфере, начиная с поступления в высшее или среднее специальное учебное заведение, характеризуется тем, что процессы воспитания, образования, обучения постепенно сменяются процессами *самовоспитания, самообразования, самопознания*, которые способствуют самосовершенствованию человека. Самосовершенствование связано с осознанием необходимости успешно осуществлять деятельность в интересах общества. А для этого требуется выработать в себе постоянное стремление к устранению имеющихся недостатков, такие качества, которые необходимы в жизни, деятельности для развития творческого потенциала. В связи с этим можно привести такой пример: студенты I курса Российской государственной академии физической культуры на первой лекции I сентября, отвечая на вопросы анкеты (1995 г. — 200 чел., 1996 г. — 200 чел.) и называя 10 наиболее значимых мотивов поступления в данный вуз, среди наиболее важных, как правило, называли потребность и возможность постоянного самосовершенствования.

#### 3.1. Цели самосовершенствования

Процессы самовоспитания, самообразования, самопознания будут осуществляться более эффективно, если будут учитываться поставленные (осознанные) цели самосовершенствования. Представляет интерес рассмотрение этого вопроса Ю. М. Орловым. Приведем краткую характеристику целей самосовершенствования.

**Стремление к гармонии наших черт характера.** Каждый человек обладает множеством черт характера. Одни из них развиты лучше, другие хуже; может быть и так, что какая-то черта развита чрезмерно, а другая находится в «зачаточном» состоянии. Каждая черта характера имеет своего антагониста: оптимизм — пессимизм, общительность — замкнутость, уверенность — неуверенность, педантизм — неорганизованность, решительность — нерешительность и т. д. Чрезмерное развитие какой-либо черты может привести к деформации характера и отразиться на поведении. При анализе развития наших черт важно понять, насколько оно гармонично и какие черты нуждаются в коррекции.

**Достижение согласия с самим собой.** Сравнительный анализ того, каков ты есть сейчас, с тем, каким ты должен быть в соответствии со своей «Я-концепцией», не всегда нас устраивает. Возможное рассогласование вызывает отрицательные эмоции (стыд и т. п.). Это нередко приводит или к приспособлению к социальному окружению, или к глубокому самопознанию, или к страданию, следствием чего может быть неудовлетворенность жизнью.

Согласие с самим собой не может возникнуть без принятия самого себя таким, каков ты есть. Для этого надо выработать в себе терпимость к возможному рассогласованию, попытаться изменить представление о самом себе с последующей коррекцией отдельных положений «Я-концепции».

**Достижение гармонии с окружением.** Окружение включает других людей, природную и вещественную среду. Вещественное и природное окружение можно привести к согласию с самим собой путем их изменения в нужном направлении и изменения своего отношения к этому окружению.

Сложнее достигнуть гармонии с окружающими людьми. Согласие с ними может нарушиться из-за их поведения, отдельных поступков и т. д., что порождает эмоциональные барьеры и проявление неконтролируемых эмоций. Самосовершенствование будет заключаться в том, чтобы научиться контролировать свои эмоции и, анализируя ситуацию, принимать логически продуманные решения.

**Устранение вредных привычек.** Привычки — составная часть наших черт характера. Вредные привычки нередко мешают достижению жизненных целей. Курение, обжорство, лень, ревность, тщеславие и т. п. не только блокируют путь к достижению профессиональных успехов, к реализации жизненных планов, но и мешают общению с другими людьми. Для решения проблемы необходимо знать механизм действия вредных привычек и уметь управлять своими потребностями.

**Контроль своих потребностей.** Чрезмерное удовлетворение отдельных потребностей приводит к различным аномалиям поведения. Стремление к власти, сексуальная распущенность и др. превращают человека в раба этой потребности, которая становится

доминирующей; в результате он не может нормально реализовать другие свои потребности. Удовлетворение таких гиперболизированных потребностей отнимает много сил — их уже не остается для творческих проявлений личности. Каждому необходимо задуматься над тем, какая его потребность развита настолько сильно, что подавляет его индивидуальность и мешает ему жить; как снизить эту потребность и, наоборот, развить те, которые необходимы.

**Развитие способностей.** Для успешного выполнения профессиональной деятельности человеку необходимо развить определенные общие и частные способности. Многие общие способности могут быть полезны в любой профессии (например, умение мыслить); некоторые из них трансформируются в частные.

Развитие способностей важно также с позиции реализации возможностей человека в творчестве.

**Овладение саногенным мышлением.** Для достижения перечисленных целей самосовершенствования необходимо изменить свое мышление, связанное с более глубоким самоосознанием. С этой точки зрения можно выделить два типа мышления: патогенное и саногенное.

**Патогенное мышление** — это обыденное мышление, при котором произвольное воображение переносится на отрицательные образы, в свою очередь, способствующие отрицательным эмоциональным реакциям. Например, если человек обдумывает обиду, то начинает произвольно разрабатывать план мести обидчикам. И это может привести к появлению у него такой черты, как обидчивость. Для человека с патогенным мышлением характерно сохранение в себе отрицательных образов и отсутствие способности рассматривать себя, свое состояние, свое поведение со стороны. При этом наблюдается включенность человека в ситуацию даже после того, как она прошла. Ю. М. Орлов называет патогенное мышление мышлением, порождающим болезнь. Поэтому необходимо задуматься над тем, как ослабить это мышление или избавиться от него и овладеть саногенным мышлением, которое способствует оздоровлению психики, ликвидации застарелых обид, комплексов и т. д.

**Саногенное мышление** (по Ю. М. Орлову) — это мышление, порождающее здоровье. Характерными его чертами являются:

а) динамизм связи нашего «Я» с миром образов, в которых отражаются жизненные ситуации; способность «Я» справляться с этими ситуациями и проявлять активность, когда требуется эффективная деятельность, полностью погружаться в нее, в творчество, в общение. Кроме того, наше «Я» может отделяться от ситуаций и образов, которые насыщены отрицательными эмоциями;

б) рефлексия как размышление, направленное внутрь себя. Осуществляется на фоне релаксации (расслабления), и это снижает эффект стрессовой ситуации;

в) знание тех психических состояний, которые анализируются и контролируются;

г) расширение кругозора и повышение уровня внутренней культуры. Без этого невозможно понять и объективно прогнозировать свое поведение, а также поведение другого человека;

д) высокий уровень сосредоточенности, концентрации внимания на объекте размышлений.

Таким образом, овладение саногенным мышлением способствует сохранению и укреплению здоровья человека, направляет его активность на творческую деятельность.

**Восхождение к индивидуальности.** Напомним, что *индивидуальность* — это социально значимое отличие человека от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость. Похожесть людей вызвана тем, что процесс социализации создает и поддерживает в каждом индивиде определенные черты, наиболее адекватные для данной культуры. В то же время с развитием личности в каждом человеке зреет индивидуальность, которая отличает его от других людей. Процесс самосовершенствования может рассматриваться как движение по пути индивидуализации. Этот процесс связан с раздвоением человека: с одной стороны, ему необходимо придерживаться морали, требований норм повседневной жизни; с другой стороны, он проявляет признаки индивидуальности (любовь, добро и т. п.). При этом не имеет значения, как они реализуются на определенном этапе жизни общества.

Каждый человек, занимающийся самосовершенствованием, должен определить свои цели таким образом, чтобы в любом случае и при любых обстоятельствах их достижение способствовало успеху. Таковыми могут быть только общие цели, которые были сформулированы выше. Если рассматривать самовоспитание как сознательную деятельность, направленную на максимально возможную реализацию человеком себя как личности, то это определение понятия в широком смысле охватывает и самообразование, и самопознание. Этап профессиональной подготовки в вузе является одним из самых благоприятных для самовоспитания. Далее будут рассмотрены этапы и методы самовоспитания.

### 3.2. Этапы самовоспитания

На первом этапе осуществляется изучение самого себя и соответствия своей личности требованиям, предъявляемым к ней обществом. В результате самоанализа можно оценить: свои способности; глубину и прочность полученных знаний, умений и навыков; черты характера; возможности собственной памяти усваивать новую информацию; время наивысшей работоспособности, оптимальный ритм и темп деятельности и т. д.

Для этой цели используются такие методы, как самонаблюдение, самоанализ и самооценка.

**Самонаблюдение.** Представляет собой наблюдение человека за различными аспектами своей жизни, позволяющее фиксировать их проявления (переживания, мысли, чувства и др.). Этот метод необходим при осмысленном подходе к самовоспитанию. Он имеет особую значимость в овладении социальным опытом.

**Самоанализ.** Юношеский возраст, в котором происходит подготовка человека к профессиональной деятельности, характеризуется двумя основными позициями личности во взаимодействии с внешним миром: «позицией субъективного реализма» и «позицией максимализма самостоятельности». Большинство молодых людей считают, что они хорошо знают свои способности, достоинства и недостатки, темперамент; прекрасно владеют своими эмоциями, умеют планировать рабочее время и т. д. Однако, как показывает практика, многие из них не умеют работать систематически, устанавливать связи изучаемого предмета с другими предметами, обобщать полученную информацию, применять в своей деятельности полученные в вузе знания; лишь единицы способны управлять своим вниманием, быстро настраиваться на учебную деятельность, переключаться с одного вида деятельности на другой, отделять главное от второстепенного, самостоятельно находить нужную информацию.

Не умея правильно анализировать свои качества, абстрагировать их из единства с поступками, осознавать их как совершенствование своей личности, молодые люди становятся субъективными в самооценке.

Задачами педагога на данном этапе являются: пробуждение интереса обучаемых к собственной личности; формирование у них представлений о самоанализе и самооценке; акцентирование внимания обучаемых на том, что нужно анализировать не только эмоционально-мотивационный аспект своих поступков, но прежде всего свою деятельность и ее результаты.

**Самооценка.** Это оценка самого себя, своих возможностей, качеств, своего места среди других людей. Самооценка является одним из регуляторов поведения человека; от нее зависит взаимоотношение человека с окружающим миром, его самокритичность, требовательность к себе, отношение к своим успехам и неудачам. Самооценка оказывает влияние на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Она также позволяет ему увидеть расхождение между своими притязаниями и реальными возможностями.

Для самооценки могут применяться различные тесты, т. е. системы заданий, позволяющих определить уровень развития определенного психологического качества (свойства) личности. Тест, созданный для определения какого-то одного свойства, называ-

ется *гомогенным*. Совокупность гомогенных тестов, связанных общей концепцией или определением различных качеств личности, называется *гетерогенным* тестом.

По целевому назначению можно выделить следующие виды тестов: тесты достижений, тесты интеллекта, тесты креативности, критериально ориентированные тесты, личностные тесты.

*Тесты достижений* — это методы психологической диагностики, выявляющие у испытуемого степень владения конкретными знаниями, умениями и навыками. Различают тесты действия, тесты письменные и тесты устные.

*Тесты интеллекта* — методы психологической диагностики, предназначенные для выявления умственного потенциала индивида. Успешность испытуемого определяется по числу правильно выполненных заданий, что и позволяет вывести коэффициент интеллектуальности.

*Тесты креативности* — это совокупность методов для изучения и оценки творческих способностей личности. Среди интеллектуальных способностей особо выделяется способность высказывать необычные идеи, отступать от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Это и есть креативность (сотворение, создание). Факторы творческих достижений изучаются в двух направлениях: жизненный опыт и индивидуальные особенности творческой личности (личностные факторы); творческое мышление и его продукты. К факторам креативности относятся быстрота, четкость и гибкость мышления, конструктивность решения творческих задач.

*Критериально ориентированные тесты* — это методы психологической диагностики, выявляющие, насколько испытуемый владеет знаниями, умениями и навыками умственных действий, которые необходимы и достаточны для выполнения определенных учебных или профессиональных задач. По своей сущности эти тесты представляют собой инструмент обратной связи в организации процесса обучения.

*Личностные тесты* — это методы психологической диагностики, с помощью которых оцениваются различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения.

Различают следующие виды личностных тестов: 1) шкалы оценки и опросники; 2) ситуационные тесты или тесты действия, использующие перцептивные, когнитивные или оценочные задачи; 3) проективные тесты, основанные на психологической интерпретации результатов проектирования личности.

Естественным завершением первого этапа может быть самоактуализация человека, т. е. стремление к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

На **втором этапе** разрабатывается программа самовоспитания, где определяется его цель, которая реализуется посредством решения конкретных задач. Цель самовоспитания вытекает из требований, предъявляемых к личности обществом. Главная цель — сформировать себя как всесторонне развитую личность, высококвалифицированного специалиста, глубоко изучившего теоретические дисциплины, умеющего применять полученные знания на практике, правильно строить отношения внутри коллектива. Другими словами, на этом этапе важно ориентировочно предвидеть свое развитие.

Ясно представляя себе, каким он может стать в результате самовоспитания, студент намечает последовательность действий в работе над собой, создает определенную систему. Под системой самовоспитания понимается постановка общей и частных целей, организация работы на собой, применение различных ее форм, методов и средств. Системность в работе над собой аксиоматична: общеизвестно, что бессистемно нельзя добиться высокого уровня научного познания, выработать в себе те или иные качества, необходимые для установления нормальных межличностных отношений в коллективе.

При постановке конкретных задач самовоспитания нужно ориентироваться на исходный уровень развития личности и последовательно добиваться ожидаемого результата. Ошибками начинающих заниматься самовоспитанием являются: 1) постановка нереальных, невыполнимых задач, без учета своих возможностей; 2) попытка решить одновременно несколько задач; 3) игнорирование учета фактора времени, необходимого для закрепления и автоматизации вырабатываемых навыков.

Для того чтобы помочь студентам в разработке программы профессионального самовоспитания, им предлагается как вариант следующая ее форма (табл. 3).

Еще один вариант программы самовоспитания — профессиональное самовоспитание будущего педагога. Здесь могут быть выделены три блока качеств личности.

#### **I. Общие качества личности:**

- 1) гражданственность, нравственность;
- 2) педагогическая нравственность, педагогические убеждения.

#### **II. Профессиональные качества:**

- 1) теоретическая и методическая подготовка по специальности;
- 2) психолого-педагогическая подготовленность к профессиональной деятельности;
- 3) уровень развития педагогических умений и способностей.

#### **III. Индивидуальные качества личности:**

- 1) особенности проявления познавательных процессов, их педагогическая направленность;
- 2) эмоционально-нравственная отзывчивость;

Таблица 3

## Форма программы самовоспитания (вариант)

№ п/п	Направление профессионального самовоспитания	Программа		
		Задачи самовоспитания	Пути, средства, методы самовоспитания	Отметки о достигнутых результатах
1.	Совершенствование общих качеств и свойств личности			
2.	Совершенствование профессиональных качеств: а) самообразование по специальности; б) развитие профессиональных знаний, умений, способностей			
3.	Развитие индивидуальных черт: а) психических свойств личности; б) культуры темперамента			
4.	Укрепление здоровья			

- 3) культура темперамента;  
4) волевые качества и др.

Естественно, что могут быть и другие варианты разработки программы самовоспитания.

На **третьем этапе** осуществляется реализация выработанной программы самовоспитания. Он предусматривает формирование у студентов осознанного стремления к самовоспитанию, комплексное использование методов самовоспитания и организацию практических занятий по овладению ими.

Педагог, управляющий процессом самовоспитания студентов, должен:

- информировать студентов об особенностях профессионально-педагогической подготовки, о типичных трудностях, возникающих в процессе самостоятельной работы над учебным материалом, о психологических особенностях мыслительной деятельности, различных типах человеческого характера;
- охарактеризовать систему самовоспитания как педагогическую категорию и рассказать о ее значении в работе личности над собой;

- провести со студентами курс бесед-лекций об использовании методов самовоспитания и организовать практические занятия по овладению ими;

- регулировать процесс комплексного применения этих методов;

- создать естественную обстановку на занятиях, которая способствует положительному взаимодействию педагога с учебной группой.

Регулирование процесса усвоения методов самовоспитания и овладения ими на практике может осуществляться педагогом непосредственно на учебных занятиях.

Вначале педагог, как правило, сталкивается с пассивным отношением студентов к информации о целях и методах самовоспитания, поскольку они считают, что уметь управлять собой не обязательно. Осознание эффективности подобных занятий приходит позднее, когда студенты убеждаются в значимости самоуправления. Это происходит после достижения определенных положительных результатов.

На третьем этапе используется вся система методов самовоспитания.

### 3.3. Основные методы самовоспитания

Для студентов наиболее эффективными являются следующие методы: самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самообязательство, самовнушение (самоприказ, самоубеждение), самоконтроль, самоотчет. О самонаблюдении, самоанализе и самооценке мы уже говорили выше, теперь вкратце охарактеризуем другие методы самовоспитания.

**Самообязательство.** В соответствии с выбранными целями самосовершенствования нужно взять на себя определенное обязательство, которое должно быть посильным. Это обязательство может быть зафиксировано в программе самовоспитания с указанием приблизительных сроков его выполнения. Если с программой знакомы близкие, друзья и наставник обучаемого, это дает мощный стимул к ее выполнению. Однако, если обязательство оказалось невыполненным, не следует огорчаться и винить себя — видимо, его помешали выполнить какие-то веские, объективные причины. Ни одно обязательство не должно превращаться в самоцель.

**Самоовнушение.** Методика самовнушения описана в многочисленных научно-популярных книгах и статьях. Интерес к этому методу вполне объясним: если слово с такой эффективностью воздействует на сознание людей, то можно и нужно использовать его на пользу общественного развития. П. К. Анохин научно обосновал необходимость воспитывать и тренировать эмоции как мышцы, подчер-

квивая ведущую роль таких методов, как самовнушение, интеллектуальная и эмоциональная саморегуляция, психорегулирующая тренировка. Результаты многочисленных экспериментов свидетельствуют о том, что систематическое использование метода самовнушения для работы над собой способствует повышению волевой и трудовой активности, коррекции некоторых форм поведения, мобилизации интеллектуальных ресурсов.

Для реализации намеченных целей самовоспитания обучаемым часто не хватает силы воли. В этом случае помогают формулы самовнушения, подкрепленные какими-либо стимулами, так как люди всегда в первую очередь выполняют те задания, которые им больше по душе, отодвигая на последний план то, что сделать нужно, но не хочется. На основании этого врач-психиатр В. И. Леви составил формулу самовнушения: «должен—хочу—могу—есть».

Все формулы самовнушения должны быть сугубо индивидуальными, сочетаться с образными представлениями (зрительными, слуховыми и т. д.), вызывать доверие, быть краткими, составляться в утвердительной форме (например, «Занимаюсь сосредоточенно!» — правильно; «Не отвлекаюсь!» — неправильно). При составлении формулы самовнушения нужно следить, чтобы каждая последующая фраза была короче предыдущей на одно (первое) слово: «Я совершенно спокоен!» — «Совершенно спокоен!» — «Спокоен!». Занятия самовнушением проводится 2—3 раза в день: утром, сразу после пробуждения; днем, сидя в мягком кресле или лежа; вечером, непосредственно перед сном. Каждая формула повторяется 5—10 раз подряд.

Некоторые студенты из-за слабости волевых побуждений не могут заставить себя систематически заниматься самовнушением, поэтому на начальном этапе самосовершенствования можно рекомендовать им перед началом учебных или домашних занятий, а также при переключении с одного вида деятельности на другой использовать *метод самоприказа*.

Иногда возникают различного рода искушения, мешающие выполнить действия, предусмотренные программой. Тогда-то и следует приказать самому себе выполнить какое-либо действие (например, утреннюю зарядку) во что бы то ни стало. Однако не следует злоупотреблять самоприказом, так как любой приказ есть насилие над собой. Обычно к этому методу часто прибегают люди, которые в детстве воспитывались в условиях жесткой дисциплины.

Задача состоит в том, чтобы соединить свои желания с необходимыми и полезными действиями. Человек, который с удовольствием по утрам бегаёт трусцой, достиг гораздо больших успехов, чем тот, кто каждый день с усилием заставляет себя бегать быстрее и дольше.

Несостоятельность активного применения метода самоприказа демонстрируют и спортсмены, достигшие высоких результатов

путем систематического насилия над собой. Когда же они уходят из большого спорта, их сила воли ослабевает, и они перестают даже делать утреннюю зарядку. Поэтому самоприказ как частный метод должен применяться ограниченно.

Тем, у кого самовнушение в форме самоприказа вызывает внутреннее сопротивление, рекомендуется составлять формулы в мягкой форме, в виде пожеланий. Например, вместо «Я совершенно спокоен!» произносить: «Пусть я стану совершенно спокоен!».

Эффективность самовнушения зависит от убежденности человека в необходимости его использования в данный период времени («Мне нужно сейчас (а не позже) выполнить именно эту (а не какую-то другую) работу»). В случае сомнения занимающегося в правильности и нужности какой-либо формулы самовнушения лично для него применяется *метод самоубеждения*. Самоубеждение осуществляется на основе фактических данных и логических доводов. Девизом самоубеждения может стать английская поговорка: «Если не можешь делать, что тебе нравится, пусть тебе понравится то, что ты делаешь!».

**Самоконтроль.** В процессе самовоспитания обучаемым необходимо контролировать решение каждой поставленной задачи, осознавать и оценивать собственные действия и психические состояния. С этой целью используется метод самоконтроля. В значительной степени необходимость самоконтроля определяется требованиями общества к поведению человека.

**Самоотчет.** Достигнутые результаты самовоспитания фиксируются в устной или письменной форме. Самоотчет как метод представляет собой описание себя в относительной целостности психических, личностных и профессиональных проявлений человека; подведение итогов самосовершенствования за определенный период времени; соотнесение поставленных задач с их решением и полученными результатами.

Положительные результаты создают сильные положительные эмоции и стимулируют процесс самосовершенствования. Если человек узнает, что в данный момент уровень его способностей выше, чем был раньше, черты его характера позитивно изменяются, самочувствие улучшается, работа выполняется быстрее, точнее и эффективнее, чем вчера. Если у человека преобладает оптимистическое настроение и не возникает тревоги при мысли о предстоящем ответственном деле; если в напряженной обстановке он может действовать спокойно, осмотрительно и уверенно; если опасности его не пугают, а рассматриваются им как испытание на прочность, значит, он уверенно продвигается по пути к самосовершенствованию.

Практическое овладение методами самовоспитания помогает правильно организовать учебную деятельность, улучшает концентрацию внимания, обеспечивает достижение предельной мобили-



лизации психических и физических сил в нужный момент, более быстрое переключение с одного вида деятельности на другой или с режима труда на режим отдыха, что, в свою очередь, уменьшает затраты нервно-психической энергии. В процессе занятий самовоспитанием увеличивается подвижность психики, ликвидируются недостатки и развиваются положительные черты характера; человек освобождается от раздражительности, застенчивости, склонности к излишним волнениям, способен преодолевать так называемые «психологические барьеры».

В комплексе с другими методами обучения и воспитания методы самовоспитания позволяют подготовить высококвалифицированного, всесторонне развитого, эмоционально устойчивого специалиста.

### 3.4. Саморегуляция как составная часть самосовершенствования спортсмена

Изложенные выше положения имеют важное значение для любого человека, в том числе и для занимающегося спортом. Самовоспитание спортсмена имеет свою специфику и особую значимость в системе его психологической подготовки, без которой в современном спорте невозможно достичь выдающихся результатов. Одна из задач педагога — оказание помощи своим подопечным в самообразовании и самовоспитании.

Для спортсменов важными являются процесс психорегуляции и ее составная часть — саморегуляция. Саморегуляция осуществляется без посторонней помощи как управление самим собой. Спортсмену необходимо понимать, что собой представляют механизмы саморегуляции. Конкретные их проявления относятся к структурным единицам отражения отношений и деятельности. Регулирование отражения может привести к управлению структурированием и продолжительностью сохранения мысленных образов, понятий, переживаний и действий. В итоге это позволяет формировать ситуативно необходимые психические состояния. Если такие состояния создаются самостоятельно, это есть саморегуляция. Таким образом, можно предложить такое определение: саморегуляция — это самостоятельное, целенаправленное и организованное изменение регуляторных механизмов сознания на уровне психических процессов, психофизических состояний и действий человека.

Когда создание и сохранение каких-либо состояний отличаются систематичностью и большой продолжительностью, то доминирующие стабильные состояния постепенно становятся свойствами личности, ее деятельности. Если достигнутые положительные изменения сохраняются надолго и закрепляются, то такие изме-

нения рассматриваются как развитие человека. В этом процессе выход на свойства личности представляет собой переход на стадию самовоспитания.

В самовоспитании одним из путей развития личности является создание и поддержание ситуативно необходимых состояний. Например, постоянно создаваемое состояние внимания способствует формированию внимательности; волевое состояние при преодолении препятствий — формированию воли; уравновешенность и здравый смысл в разнообразных жизненных ситуациях — формированию самообладания и т.д. С психическими состояниями тесно взаимосвязаны отношения. Управляя своими состояниями, регулируя и изменяя их продолжительность, можно постепенно изменять и наши отношения. А система отношений — одна из стержневых составляющих характера человека.

Те отношения, которые спортсмен формирует у себя самостоятельно и систематически, могут оказаться такими, какие невозможно создать внешними воздействиями.

Для саморегуляции необходимо овладеть способами ее осуществления. Способы саморегуляции классифицируют по различным принципам и признакам. Возможный логический подход к классификации может быть следующим. Наше сознание отражает то, на что оно направлено. В самом общем виде объекты сознания делятся на внешние и внутренние. Внешние объекты — это окружающий мир, который отражается в сознании человека посредством системы анализаторов. Внутренние объекты — это внутренний мир человека (его духовное, социальное и физическое «Я»). Это тройственное «Я» и является основным компонентом процесса саморегуляции.

В связи с таким подходом Г. Д. Горбунов выделяет четыре группы способов саморегуляции психических состояний.

1. Отключение—переключение. Эти способы связаны с контролем, чувствованием, переживанием в процессе восприятия окружающего мира.

2. Контроль и регуляция тонуса мимических мышц и скелетной мускулатуры, темпа движений и речи; специальные дыхательные упражнения, разрядка. Эти способы связаны с контролем и изменением соматических и вегетативных проявлений эмоций — своего *физического «Я»*.

3. Сюжетные представления и воображение, самовнушение—самоубеждение. Эти способы связаны с контролем и изменением образов, представлений, понятий, сопутствующих им переживаний и волевых усилий — того, что определяет содержание *духовного «Я»*.

4. Варьирование целеполаганием, создание системы ценностных ориентаций; предоставление себе права на ошибку; оптимизация реакций на критику; объективное соотнесение задач деятельности и своих возможностей в ней и др. Эти способы связаны



с контролем и изменением значимости деятельности, ее результатов, ценностных ориентаций, самооценок своих возможностей и достижений, своего социального статуса и т.д. — того, что определяет содержание *социального «Я»*.

На основании этой классификации становится понятно, что саморегуляция осуществляется на следующих уровнях: физиологическом, психическом, личностном и социальном.

Все способы саморегуляции взаимосвязаны и дополняют друг друга. В различных ситуациях доминирующим становится тот или иной способ. Овладеть ими необходимо, чтобы не оказаться застигнутым врасплох. Важным является развитие способности предвидеть возможные негативные изменения психического состояния и не допускать их возникновения. В таких случаях отпадает необходимость в саморегуляции. Предвидение ситуации и готовность к ней могут быть одним из принципов жизненной стратегии.

#### Контрольные вопросы и задания

1. В чем, на ваш взгляд, проявляется взаимосвязь самосовершенствования и развития.
2. Охарактеризуйте следующие цели самосовершенствования: стремление к гармонии наших черт характера, достижение согласия с самим собой, достижение гармонии с окружением.
3. Охарактеризуйте следующие цели самосовершенствования: устранение вредных привычек, контроль своих потребностей, развитие способностей.
4. Охарактеризуйте такие цели самосовершенствования, как овладение саногенным мышлением и восхождение к индивидуальности.
5. Что представляет собой познание себя как личности?
6. Расскажите о самооценке и ее тестировании.
7. Что представляет собой программа самовоспитания?
8. Как изменяется во времени отношение студентов к самовоспитанию?
9. Охарактеризуйте самообязательство, самовнушение и самоприказ как методы самовоспитания.
10. Дайте краткую характеристику таких методов самовоспитания, как самоубеждение, самоконтроль, самоотчет.
11. Проследите взаимосвязь различных методов самовоспитания.
12. Для чего спортсменам необходима саморегуляция?
13. Перечислите группы способов саморегуляции психических состояний?
14. Изложите свою точку зрения по поводу роли самовоспитания в достижении вершин творчества человека.

#### Рекомендуемая литература

1. Айзенко Г. Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. — Н. Новгород, 1994.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л., 1968.
3. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья. — СПб., 1905.
4. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. — М., 1986.
5. Елканов С. П. Профессиональное самовоспитание педагога. — М., 1986.
6. Кон И. С. В поисках себя. Личность и самопознание. — М., 1984.
7. Леви В. Л. Искусство быть собой. — Кемерово, 1978.
8. Марищук В. Л., Блаудов Ю. М., Плахтиенко В. А. Методики психодиагностики в спорте. — М., 1984.
9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. — М., 1986.
11. Психология личности (тесты, опросники, методики) / Сост. Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. — М., 1995.
12. Родионов А. В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. — М., 1983.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК ОПОРА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТ

Самореализация творческого потенциала человека происходит в различных сферах деятельности и на разных этапах жизненного пути. Для педагога таковой является образовательная система, которая сначала выступает как ведущий фактор профессионального становления и развития творческого потенциала, а затем как объективный фактор профессиональной самореализации творческого потенциала.

Достижение определенного уровня профессионализма позволяет педагогу разрабатывать собственные интегративные схемы, системы, модели различных типов, которые являются средствами реализации его творческого потенциала. Варианты авторских интегративных схем: схема синтеза знаний, полученных из различных источников; схема отобранных и систематизированных знаний с целью применения их для решения конкретных задач; схема согласования предполагаемой модели знаний обучаемых с реально полученной моделью в процессе обучения (для осуществления обратной связи) и т.д. Творчество может иметь широкий диапазон — от субъективных схем для повседневного использования до интегративных систем в форме технологий обучения. Проявление творческого стиля деятельности, уровня индивидуального развития находит отражение в педагогическом опыте — одной из основ достижения вершин самореализации творческого потенциала педагога. В связи с этим важен осознанный подход к формированию этого опыта, который затем становится опорой в творческой деятельности педагога.

### 4.1. Педагогический опыт в структуре содержания педагогического образования

В содержании педагогического образования можно выделить то, что относится непосредственно к педагогическому опыту. Согласно одному из концептуальных подходов, в содержании образования выделяют четыре блока.

1. Знания о мире и способах деятельности.
2. Опыт осуществления способов деятельности (то, что накоплено человечеством).

3. Опыт творческой деятельности (то, что накоплено человечеством, но у каждого человека, осуществляющего созидательную деятельность, может дополняться индивидуальным опытом).

4. Опыт эмоционально-волевого отношения к миру.

Каждый блок содержания профессионального образования содержит как общие элементы, которыми может овладеть каждый, так и специфические, т.е. относящиеся к определенному виду профессиональной деятельности.

Для педагога специфическими элементами первого блока являются профессионально-педагогические знания. Уровни и способы овладения этими знаниями, а также их проявления могут быть такими:

- а) восприятие, осмысление, запоминание;
- б) применение знаний в знакомой ситуации;
- в) применение знаний в новой ситуации.

Специфический элемент второго блока — это опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности. Уровни и способы овладения этим опытом, а также его проявления могут быть такими:

- а) эмпирическое осуществление профессионально-педагогической деятельности;
- б) осуществление профессионально-педагогической деятельности по образцу;
- в) применение способов профессионально-педагогической деятельности в новой ситуации.

Специфический элемент третьего блока — это опыт творческой педагогической деятельности. Уровни и способы овладения этим опытом, а также его проявления могут быть такими:

- а) формирование умения выявлять и формулировать проблемы образовательной системы;
- б) частично-поисковая педагогическая деятельность;
- в) исследовательская деятельность в области социализации подрастающего поколения.

Специфические элементы четвертого блока — опыт проявления личности педагога в процессе педагогических взаимодействий и ее профессионально-педагогическая направленность.

Таким образом, содержание педагогического образования должно включать следующие компоненты:

- 1) систему профессионально-педагогических знаний;
- 2) систему профессионально-педагогических навыков и умений;
- 3) опыт творческой педагогической деятельности;
- 4) сформированные личностные и профессионально значимые качества педагога.

Это общий подход, который можно использовать на этапе подготовки будущих педагогов, пока они еще не выполняют педагогические функции самостоятельно.

Овладение всеми этими компонентами в достаточной степени в процессе обучения в вузе не представляется возможным, поэтому оно продолжается и в период самостоятельной педагогической деятельности.

#### 4.2. Формирование педагогического опыта

С первого года самостоятельной деятельности начинается интенсивное формирование педагогического опыта. Именно педагогический опыт дополняет те знания, которые молодой специалист получил при обучении в высшем учебном заведении. В нем синтезируется и кристаллизуется опыт осуществления профессионально-педагогической и творческой деятельности. В процессе педагогической деятельности совершенствуются полученные знания, развиваются личностные качества и педагогические способности, формируются профессиональные умения и навыки. Проходит не один год, прежде чем педагог достигает вершин профессиональной деятельности и поднимает на уровень педагога-мастера. К сожалению, этого уровня могут достичь далеко не все педагоги.

Для грамотного осуществления педагогической деятельности необходима система профессионально-педагогических знаний, которая должна включать следующие составные части:

- 1) знание содержания образования;
- 2) знание обучаемых, их возможностей в осуществлении учебной деятельности;
- 3) знание собственной педагогической деятельности;
- 4) знание себя как личности и как профессионала;
- 5) знание педагогического процесса.

Система профессионально-педагогических умений и навыков должна включать следующие составные части:

- 1) отбор, дидактическую организацию и передачу содержания образования как объекта деятельности обучаемых;
- 2) общение с обучаемыми; использование возможностей их развития и воспитания в процессе обучения; перевод обучаемых с уровня «объект образования, воспитания» на уровень «субъект образования, воспитания»; формирование у них опыта осуществления учебной деятельности, направленной на усвоение содержания образования;
- 3) организацию и осуществление собственной педагогической деятельности в процессе обучения;
- 4) формирование себя как личности и как профессионала, развитие профессионально значимых качеств и педагогических способностей; формирование профессионально-педагогической и гражданской направленности, ценностных ориентаций личности; постоянное совершенствование себя как личности и как профессионала;

5) организацию педагогического процесса, т. е. использование системы умений и навыков в качестве инструментария педагогического воздействия для решения задач воспитания и развития обучаемых в процессе обучения.

Таким образом, эта система профессионально-педагогических умений и навыков необходима для достижения результата в соответствии с поставленной целью.

#### 4.3. Педагогический опыт как составляющая педагогического мастерства

На основании сказанного выше педагогический опыт можно определить как «совокупность педагогических знаний, умений, навыков эмпирического и научного происхождения, освоенных посредством практической деятельности в процессе воспитания, обучения и образования»<sup>1</sup>.

Педагогический опыт, являясь одной из составляющих педагогического мастерства, находится в органической взаимосвязи с другими его составляющими. Поэтому, говоря о мастерстве педагога, необходимо рассмотреть еще одну его составляющую — личность педагога. Ни в одной профессиональной деятельности личность человека не играет такой важной роли, как в педагогической.

Что же является главным в личности педагога для его профессиональной деятельности? Как показывают анализ высказываний педагогов-практиков, изучение и обобщение теоретических педагогических исследований и, наконец, подход авторов к данному вопросу, целесообразно выделить три аспекта. Во-первых, гражданскую и профессионально-педагогическую направленность личности, которая в общей структуре направленности личности педагога является ведущей; во-вторых, личностные качества педагога, в том числе профессионально значимые, важность которых для педагогического взаимодействия отмечают и сами педагоги, и их воспитанники; в-третьих, педагогические способности, которые помогают человеку овладеть профессией и осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне.

Личностный аспект основ педагогического мастерства — это не что иное, как осознаваемое или неосознаваемое педагогическое воздействие личности педагога на обучаемых, способствующее достижению конечной цели. Такое воздействие может проявляться по-разному. В одних случаях обучаемые его чувствуют и не

<sup>1</sup> Хозяинов Г. И. Определение понятия «педагогический опыт» // Методические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. — М., 1978. — С. 132.

скрывают этого (педагог им нравится, они его любят и поэтому, например, хорошо учатся); в других случаях происходит не осознаваемое ни педагогом, ни обучаемыми влияние на их внутренний мир, которое может оказаться решающим фактором в формировании личности.

В структуре педагогического мастерства его основы характерны для любого педагога-мастера, являюся его профессиональным фундаментом. В то же время она содержит и специфические элементы, характерные как для различных педагогических систем и учебных дисциплин, так и для каждой личности как субъекта деятельности. Особенно важное значение имеет индивидуальность личности. Именно она придает мастерству педагога своеобразие, неповторимость. Из опыта педагога-мастера можно перенять только идею, не пытаясь повторять в точности его действия.

По мере повышения уровня профессионализма педагога все больше интегрируются педагогическим опытом его знания, навыки, умения и личностные качества. В процессе осуществления профессиональной педагогической деятельности происходит увеличение объема знаний, дальнейшее формирование профессионально значимых личностных качеств, накопление педагогического опыта. Для повышения профессионального уровня важно, чтобы эти составляющие объединялись в педагогическом опыте. И чем больше он «впитывает в себя» знания и личностные качества, тем выше уровень осуществления педагогической деятельности.

Педагогический опыт, являясь результатом практической деятельности педагога, становится опорой для самореализации его творческого потенциала на пути к мастерству. Новый уровень педагогического опыта открывает новые возможности для творчества педагога.

#### 4.4. Виды педагогического опыта

Педагогический опыт (ПО) по уровню его сформированности можно разделить на три вида. Каждый вид имеет свои отличительные особенности (табл. 4).

Таблица 4

##### Отличительные особенности различных видов ПО

Виды ПО	Отличительные особенности
Традиционный	Деятельность соответствует известным образцам Удовлетворительные и хорошие стабильные результаты Стремление к реализации принципа соответствия дидактическим и методическим требованиям

Виды ПО	Отличительные особенности
Передовой	Деятельность не только соответствует известным образцам, но и основывается на новейших научно-методических достижениях Хорошие и высокие стабильные результаты Стремление к реализации принципа новизны приемов, методов и средств обучения
Новаторский	Деятельность имеет новые, не встречавшиеся ранее в практике элементы, выходит за рамки методических предписаний Высокие стабильные результаты Стремление к реализации принципа оптимальности деятельности педагога и учащихся, основанной на их взаимодействии в достижении результата

#### 4.5. Изучение передового педагогического опыта

В практике работы образовательных учреждений распространены изучение, обобщение и пропаганда передового педагогического опыта. Осознанное формирование своего педагогического опыта и его ориентация в творческом направлении может способствовать разработке новых образовательных технологий, а значит, и выходу на уровень новаторского опыта. Основными этапами этого процесса являются:

- анализ своего педагогического опыта (ПО);
- изучение и анализ передового и новаторского ПО;
- формирование своего ПО на уровне передового или новаторского педагогического опыта.

Изучение педагогического опыта может быть направлено на решение следующих основных задач:

- 1) определение достоинств и недостатков ПО;
- 2) определение причин недостатков ПО;
- 3) поиск путей устранения этих недостатков;
- 4) формирование педагогических образцов (эталонов);
- 5) разработка критериев и показателей эффективности ПО;
- 6) выявление основных тенденций развития ПО;
- 7) поиск эффективных форм, методов, средств и способов практического внедрения ПО.

Решение этих задач может привести к рациональной и эффективной организации собственной деятельности, деятельности отдельных педагогов, педагогических коллективов и педагогических систем.

#### 4.6. Анализ перспективности педагогического опыта

Таблица 5

Представляется целесообразным анализ ПО перед его практическим внедрением. Этот анализ можно осуществить по системе критериев, которые позволяют более объективно оценить перспективность пропагандируемого опыта.

##### Критерии оценки перспективности ПО (вариант)

1. Стабильность высоких результатов.
2. Оптимальность (рациональность) сочетания деятельности педагога и обучаемых.
3. Соответствие дидактическим и методическим требованиям.
4. Доступность распространения.
5. Наличие перспективной педагогической идеи.
6. Новизна предлагаемых приемов, методов и средств.
7. Творческое применение в педагогической практике научных достижений в области педагогики, психологии и смежных с ними наук.
8. Создание своего интегрированного педагогического опыта из отдельных элементов существующего опыта других педагогов.
9. Возможность разработки на основе данного опыта:
  - а) технологической системы;
  - б) технологической цепочки;
  - в) технологического звена.

В случае необходимости эта система критериев может быть дополнена шкалой оценки по критериям и шкалой уровней. Естественно, что для анализа педагогического опыта могут быть предложены другие критерии.

Возможен анализ какой-то части педагогического опыта, связанного со звеном учебного процесса. Например, был осуществлен сравнительный анализ способов оценки учебной работы, которые применяли различные педагоги-новаторы в своей педагогической деятельности (табл. 5).

Обобщая материалы по анализу педагогического опыта, можно отметить, что основными его составляющими являются:

- 1) содержание ПО;
- 2) особенности ПО;
- 3) научная обоснованность ПО;
- 4) педагогическая идея ПО;
- 5) ценность и целесообразность изучения и распространения ПО (с учетом системы критериев);

б) причинно-следственные связи и механизмы взаимодействия различных компонентов педагогического процесса, позволяющие достичь высоких результатов.

Эти составляющие анализа ПО в их логической взаимосвязи позволяют рассмотреть его в системном варианте. Например, на их

##### Способы оценки учебной работы

В опыте В. Ф. Шаталова («победное обучение»)	В опыте В. П. Пазиной («корректировочное обучение»)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Учащиеся всегда знают, когда и о чем их спросят</li> <li>2. Оценка-отметка выставляется за любой ответ (лист открытого контроля)</li> <li>3. Ответы учащихся тщательно готовятся</li> <li>4. Неудовлетворительные оценки-отметки не выставляются</li> <li>5. Систематически проводятся общие опросы по нескольким темам и так называемые «релейные» контрольные работы (учащиеся решают 6—8 задач из числа решенных ими в течение полугодия)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Овладение учебным минимумом (обязательные знания и умения)</li> <li>2. Отказ от показателя «успеваемость» и балльной системы отметок; замена их показателем «выполнение плана» (объем содержания и промежуток времени)</li> <li>3. Введение листа учета с указанием знаний, умений, входящих в учебный минимум, и соответствующих им контрольных вопросов и задач для само- и взаимоконтроля</li> <li>4. Проверка педагогом овладения знаниями и умениями консультантов, контролеров и ассистентов</li> <li>5. Проведение тематических контрольных письменных работ (с оценкой и решением о выполнении плана)</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Вопросы</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Не происходит ли либерализация и девальвация оценки?</li> <li>2. Способствует ли оценка развитию творческих начал?</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Вопросы</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Когда возможна такая организация контрольно-оценочной деятельности?</li> </ol>

основе студенты и педагоги в период своего профессионального становления и совершенствования могут осуществлять изучение и анализ деятельности и опыта выдающихся педагогов прошлого и настоящего. Здесь важно осознать новизну, наличие творческого, новаторского подхода к образовательному процессу в определенный исторический период развития человеческого общества.

Одновременно с этим необходимо отметить, что появление новой науки акмеологии открывает новые перспективы для анализа педагогического опыта. Так, внимание может быть уделено более глубокому изучению структуры умелости педагога, влиянию профессионального и социального контекста на формирова-

ние опыта, психологическим предпосылкам готовности педагога к решению творческих задач, личностному аспекту педагогического мастерства.

Определенно можно сказать, что образовательная система — это безграничное поле деятельности, позволяющее талантливому педагогу развить и реализовать свой творческий потенциал.

#### Контрольные вопросы и задания

1. Объясните, почему образовательная система позволяет развить и реализовать творческий потенциал педагога.
2. Охарактеризуйте содержание профессионально-педагогического образования.
3. Расскажите, что представляет собой система профессионально-педагогических знаний.
4. Что такое профессионально-педагогические умения и навыки?
5. Какие определения понятия «педагогический опыт» вам известны?
6. Что такое традиционный педагогический опыт и каковы его характерные особенности?
7. Что такое передовой педагогический опыт и каковы его характерные особенности?
8. Что такое новаторский опыт и каковы его характерные особенности?
9. Охарактеризуйте основные этапы изучения и формирования передового педагогического опыта.
10. Расскажите о методах анализа педагогического опыта.
11. Перечислите критерии оценки перспективности педагогического опыта и раскройте их смысловое содержание.
12. Изложите свою точку зрения на педагогический опыт как фактор самореализации творческого потенциала педагога.

#### Рекомендуемая литература

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей: Сборник научных трудов. — Вып. 1 / Отв. ред. Н. В. Кузьмина, Е. С. Гуртовой. — М.; Шуя, 1998.
2. Краевский В. В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. — М., 1989.
3. Кузьмина (Голово-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М., 2001.
4. Леднев В. С. Содержание образования. — М., 1989.
5. Методические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта: Сборник статей / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1978.
6. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. — М., 1989.
7. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
8. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. — М., 1988.

## Глава 5

### ВЕРШИНЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЫДАЮЩИХСЯ ЛЮДЕЙ

Достижению зрелости человека предшествует достаточно длительный период жизни. За это время могут произойти различные события, которые оказывают положительное или отрицательное влияние на его развитие. Если на ранних этапах жизни было много событий, различных ситуаций, негативно влияющих на здоровье, становление личности, формирование способностей, то с наступлением зрелости это приведет к занижению вершин возможных достижений даже у способного человека. Особенно значимым тормозом является слабое использование благоприятных сенситивных периодов. Бывают случаи, когда заболевания, перенесенные в детстве, исключают занятия той деятельностью, к которой у человека есть призвание. Возможен и такой вариант. У человека обнаруживаются определенные способности и при систематической работе он мог бы достичь больших творческих успехов. Однако определенные пробелы в формировании личности (недостаток волевых усилий и целеустремленности, отсутствие привычки систематически трудиться, склонность к бездуховному времяпрепровождению и т. п.) приводят к тому, что из этого человека не получается создателя.

Общие и частные обстоятельства жизни человека оказывают влияние на достижение вершин творческого потенциала. Его жизнь в период зрелости состоит из взлетов и падений — это обуславливают макро-, мезо-, микросоциумы, природные условия, наследственность, воспитание. Внешне незаметные изменения в организме, в состоянии здоровья, в сознании, в опыте общения и деятельности приводят к улучшению физического состояния, изменению социальной значимости поступков, повышению эффективности деятельности. Эти изменения могут происходить в виде серии «скачков» у одних людей или одного резкого «скачка» — у других.

Достижение вершин творческого потенциала зависит от личностных характеристик человека, особенностей жизненного пути, от социальных, экономических, политических и других условий, которые создаются в период достижения «акме». Большие возможности имеют те люди, которые умеют противостоять неблагоприятным обстоятельствам и вопреки им достигают поставленной цели.

## 5.1. От «микроакме» к «макроакме»

Анализ процесса формирования индивидуальных, личностных, субъектно-деятельностных характеристик многих выдающихся людей позволяет предположить, что достижение ими вершин в решении творческих задач было связано с нормальным (или близким к норме) воспитанием, развитием, а также с формированием перечисленных характеристик в предыдущие возрастные периоды. У ряда людей, которые оставили заметный след в истории, можно проследить на каждой возрастной ступени их жизни наличие своеобразных «микроакме», являющихся своего рода предвестниками возможного достижения ими в зрелый период «макроакме» (при отсутствии значимых неблагоприятных обстоятельств). Такие «микроакме» на ранних этапах личностного и деятельностного развития отмечались, например, у В.-А. Моцарта, М. Ю. Лермонтова, С. В. Рахманинова, И. Е. Репина, Н. Паганини.

В настоящее время такой подход можно рассматривать как направление серьезных исследований по разработке и экспериментальной проверке поэтапного продвижения человека к высокому уровню творческих результатов — как индивида, как личности и как субъекта деятельности. Конечно, относительное соответствие развития этих аспектов у человека наблюдается во многих случаях, однако есть множество фактов, когда «акме» проявляется у него в каком-либо одном аспекте: физическом, личностном или субъектно-деятельностном. Проявление многогранности, разностороннего творческого потенциала, высокой результативности является, к примеру, жизнь Леонардо да Винчи, М. В. Ломоносова. Для этих людей характерно довольно продолжительное проявление «акме», что было обусловлено их многообразными интересами, мощным интеллектом, прочно усвоенными общечеловеческими ценностями, которые органично проявлялись и трансформировались в мотивы, побуждающих их к созидательной деятельности.

Некоторые люди способны демонстрировать мобилизацию физических, духовных сил на высоком уровне лишь непродолжительное время. Краткосрочное проявление целеустремленности, имеющихся способностей позволяют им реализовать себя в деятельности в пределах своих притязаний, а затем наступают подавленность, пустота, что порой приводит к потере смысла жизни. Анализ причинно-следственных зависимостей подобных случаев показывает, что у этой группы людей не сформирована такая стратегия жизни, которая предполагала бы постановку и решение более сложных задач, достижение результатов, значимых не только для себя, но и для других.

Жизнь многих выдающихся людей, анализ их поступков и деятельности подтверждает, что их духовное и творческое развитие,

их вклад в достижение результата осуществлялись по восходящей линии. Рассмотрим это на примерах биографий Н. И. Пирогова, П. Ф. Лесгафта и В. М. Бехтерева.

## 5.2. Предвестники фундаментальной акмеологии

### 5.2.1. Николай Иванович Пирогов

Н. И. Пирогов (1810—1881) — великий русский хирург и анатом. Его исследования положили начало анатомо-экспериментальному направлению в хирургии. Основоположник военно-полевой хирургии и хирургической анатомии. Стал академиком в 1847 г., т. е. в 37 лет.

Н. И. Пирогов родился в Москве, в семье казначейского чиновника. Первоначальное образование получил дома, некоторое время обучался в частном пансионе.

Его профессиональное самоопределение произошло очень рано. Профессор физиологии Московского университета Е. О. Мухин, друг семьи, в день рождения подарил 9-летнему Коле коллекцию костей скелета человека с латинскими названиями. Мальчик не только научился их различать по признакам формы, но и безукоризненно выучил все латинские названия.

Изучение жизненного пути Н. И. Пирогова позволяет сделать вывод, что самореализация творческого потенциала осуществляется легче и быстрее, если она поддерживается окружающими. Акмелевые программы становятся успешнее, если согласуются с возможностями человека.

Семейная среда была благоприятной для развития Н. И. Пирогова: его талант был рано замечен и поддержан родителями. Обучение в семье языкам и всем основным предметам было организовано таким образом, что в 1824 г. (в 14 лет!) он выдержал вступительные экзамены и был зачислен студентом Московского университета. Когда встал вопрос о выборе специализации, профессор Е. О. Мухин посоветовал Николаю идти не по физиологии, как тот хотел, а по анатомии, чтобы впоследствии заняться хирургией.

Признаком особой одаренности мальчика, по которому Е. О. Мухин «угадал» в нем будущего хирурга, был тот самый интерес к костям скелета человека, его особая наблюдательность, касающаяся их строения, соединения.

Жизненное кредо было сформулировано Н. И. Пироговым рано: «Быть счастливым счастьем других». Под этим девизом он прожил счастливую жизнь.

Несмотря на свое раннее самоопределение, Н. И. Пирогов впоследствии многократно говорил о необходимости широкого общего образования и духовно-нравственного воспитания.



Любой университет осуществляет образовательную деятельность по своим программам. Студент-подросток Николай Пирогов принял их с интересом и увлеченностью. В 17 лет, т.е. в юношеском возрасте, он окончил университет настолько блестяще, что был рекомендован для подготовки к профессорскому званию. Данный результат является свидетельством его целеустремленности, прилежания, проявления незаурядных способностей будущего великого хирурга.

Для подготовки к профессорскому званию Н. И. Пирогов был определен в Дерптский (Тартусский) университет на кафедру анатомии и хирургии под руководством профессора И. Ф. Мойера. Но уже через год «закончился» послушный ученик, прилежно штудирующий программы, которые ему предлагали местные профессора. Они не соответствовали его потребности достичь вершин в искусстве хирургии. Неудовлетворенный качеством подготовки к профессорскому званию Н. И. Пирогов решил оставить докторантуру. Данный факт в его биографии можно считать началом сознательного построения акмецелевых программ самореализации.

Неизвестно, как бы сложилась дальнейшая судьба Н. И. Пирогова, если бы к его решению И. Ф. Мойер отнесся равнодушно или с раздражением. Но тот убедил Н. И. Пирогова не оставлять подготовку к профессорскому званию, но изменить ее форму. В этом случае сохранялась стипендия. Молодому человеку было разрешено самостоятельно определить для себя корифеев в области хирургии и патологической анатомии и учиться у них по своей программе. Таким образом, в 20 лет Н. И. Пирогову была предоставлена возможность самостоятельно принимать решения, у кого, чему и как учиться. Каждое из них было шагом на пути к вершинам. Свобода выбора, ответственность за организацию собственного времени, самообразование и самоконтроль — все это было ему присуще уже в 20 лет.

Объектами наблюдения Н. И. Пирогова стали не просто врачи и хирурги в процессе их деятельности. Он вынужден был очень рано сформулировать оценочные критерии для принятия собственных обоснованных решений: за кем наблюдать, что именно сделать предметом своих наблюдений — какие связи и зависимости. Без этого процесс наблюдения не может быть целенаправленным.

Таким образом, можно высказать предположение, что Н. И. Пирогов состоялся потому, что в возрасте сегодняшних студентов (в 20 лет) он перешел к акмецелевому программированию своей судьбы, поиску возможностей для реализации своего творческого потенциала, для достижения высоких результатов в овладении искусством хирургии, ориентируясь на образцы, которые бы устраивали прежде всего его самого и согласовывались с его собственной природой.

О том, насколько плодотворными были его акмецелевые программы, свидетельствуют последующие события его жизни.

В 1832 г. (в 22 года) он блестяще выдержал экзамены на докторскую степень и защитил диссертацию на тему: «Является ли перевязка брюшной аорты при аневризме паховой области легко выполнимым и безопасным вмешательством». В ней он опроверг представления известного в то время английского хирурга А. Купера о причинах смерти при этой операции.

После защиты диссертации, в 1833—1835 гг., он продолжил изучать анатомию и хирургию в Германии. И снова обучение осуществлялось по его собственной программе. Снова он занялся поиском лучших хирургов по признакам мастерства, которому упорно и неутомимо стремился научиться.

Готовясь к преподаванию анатомии и хирургии, свои первые акмецелевые программы (до и после защиты диссертации) Н. И. Пирогов целиком посвятил освоению специальности: чем надо овладеть самому, чтобы потом обучать других.

Современная психология творчества, выявившая роль интуиции в творческом акте, позволяет объяснить причину последующей творческой активности Н. И. Пирогова — плодотворной, реализованной в создании научных трудов на уровне европейских светил. В процессе сравнительных наблюдений за деятельностью хирургов разных уровней продуктивности было выявлено, что в ней активно участвуют сознание и подсознание. За интуицию «отвечает» подсознание. При системном наблюдении что-то попадает в доминанту сознания, а что-то оседает и остается в подсознании, обогащая интуицию. Можно предположить, что в процессе сравнительных наблюдений, когда Н. И. Пирогов определил для себя, в чем заключаются искусство, мастерство и творчество хирурга, а в чем и почему возникают ошибки (ведь сознательно делать ошибки никто не хочет), у него сформировалась мощнейшая интуиция врача.

В 1836 г. Н. И. Пирогов был избран профессором кафедры хирургии Дерптского университета. Со вступлением на эту должность у него сразу же изменились доминанты в акмецелевых программах самореализации. Профессор обязан искусно сочетать научную и преподавательскую деятельность. Потребовались обобщение и систематизация материала, накопленного в процессе исследований и наблюдений, не вошедшего в докторскую диссертацию. Кроме того, ему нужно было состояться как профессору, умеющему взаимодействовать со студентами с помощью средств своей научной дисциплины, т.е. в сфере образовательного искусства. Возникли две разные доминанты, обусловленные разными целями и результатами. Они требовали, с одной стороны, создания двух разных акмецелевых программ самореализации; с другой стороны, их совмещения на жизненном пути. Искусство самореализации



состоит в творческом решении проблемы. Н. И. Пирогову такое совмещение удалось.

В 1837—1838 гг. Пирогов опубликовал свой первый научный труд «Хирургическая анатомия артериальных стволов и фасций», в котором он заложил основы хирургической анатомии и определил пути ее дальнейшего развития. Эта работа сразу же стала учебным пособием.

С первых шагов своей педагогической деятельности Н. И. Пирогов становится новатором в организации подготовки студентов. В целях обеспечения каждому студенту возможности практического изучения своего дела он реорганизовал преподавание хирургии.

Особое внимание он уделял анализу допущенных ошибок в лечении больных, считая критический анализ и самоанализ важными дидактическими средствами обучения. Свой опыт обучения он обобщил в двухтомнике «Критические анналы» (1837—1839). В нем он подверг критике собственные ошибки в лечении больных, что свидетельствует о его ярко выраженных рефлексивных способностях. Таким образом, современная психология позволяет объяснить еще одну причину творческой активности Н. И. Пирогова — самоанализ причин собственных успехов и неудач. Начав работать со студентами, он понял необходимость обучения будущих хирургов самоанализу и рефлексии. Положения, сформулированные Н. И. Пироговым по этому вопросу, имеют общеакмеологическое значение для повышения качества подготовки различных специалистов в современной высшей школе.

Имя Н. И. Пирогова после опубликованных трудов приобрело европейскую известность. Этим объясняется, что в 31 год (в 1841 г.), по приглашению Медико-хирургической академии, он переехал в Петербург и возглавил кафедру хирургии. Одновременно он был назначен руководителем клиники госпитальной хирургии, организованной по его инициативе.

Вступление в новую должность в столице России, в знаменитой Медико-хирургической академии, открывало для Николая Ивановича новые возможности для самореализации творческого потенциала для служения людям и Отечеству средствами своей профессии. Спектр его возможностей и обязанностей был чрезвычайно широк, что потребовало создания новых акмецелевых программ, совмещающих уже несколько доминант — в том числе трех важнейших, связанных с занимаемыми им должностями: заведующего кафедрой хирургии, руководителя клиники госпитальной хирургии, заведующего технической частью завода военно-врачебных заготовлений (здесь им были созданы различные типы хирургических наборов, которое долгое время применялись в полевой хирургии и гражданских учебных заведениях).

Совмещение возможно, если объект творческой деятельности умеет выбрать главное ее звено, сосредоточить на нем внимание и

подчинить главной программе другие акмецелевые программы. Новые задачи значительно отличались от прежних, связанных с подготовкой к профессорскому званию и с работой в должности профессора кафедры хирургии Дерптского университета. Эти задачи Н. И. Пирогов решал на протяжении всей своей научно-исследовательской, организаторской и изобретательской деятельности, подчинив ее работе со студентами, созданию информационного обеспечения подготовки врачей и хирургов.

В 1846 г. он опубликовал «Анатомические изображения человеческого тела, назначенные преимущественно для судебных врачей», а в 1850 г. — «Анатомические изображения наружного вида и положения органов, заключающихся в трех главных полостях человеческого тела». В 1851—1854 гг. им был опубликован атлас «Топографическая анатомия, иллюстрированная разрезами, проведенными через замороженное тело человека, в трех направлениях» в четырех томах. Этот труд принес Н. И. Пирогову мировую известность. В атласе было не только дано описание топографического соотношения отдельных органов и тканей в различных плоскостях, но и впервые показано значение экспериментальных исследований на трупе.

Эта акмецелевая программа самореализации была столь успешной, что трудно перечислить все созданное Н. И. Пироговым для повышения качества подготовки врачей, в том числе хирургов. Собственная преподавательская деятельность, т. е. деловые контакты со студентами, многочисленные контакты с начальством и другими людьми в организаторской деятельности, общение и контакты с коллегами, заставляла Н. И. Пирогова думать о людях, их духовности и нравственности, роли образования в их становлении.

В 1856 г. российское общество было взбудоражено статьей Н. И. Пирогова «Вопросы жизни». По существу, в ней была сформулирована новая акмецелевая программа, резко изменившая его жизнь. Частично она была реализована, когда Пирогов занимал должность попечителя Одесского учебного округа (с 1856 г.), а позднее Киевского учебного округа (с 1856 по 1862 г.)

В статье были сформулированы мысли, выношенные в течение предыдущих лет жизни и профессиональной деятельности: о соотношении общечеловеческого и профессионального в образовании, о способах их сочетания. Изучая организм человека, он думал о его духовности и силе его духа.

В настоящее время интерес представляют мысли Н. И. Пирогова, высказанные в статье «Вопросы жизни», обращенной к молодежи: «Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ, но зато на него можно будет

вернее положиться; он не за свое не возьмется. Дайте выработаться и развиваться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане»<sup>1</sup>.

При рассмотрении проблемы соотношения общечеловеческого и реального образования Пирогов отдавал предпочтение университетскому, как общечеловеческому. Реальное образование, по его мнению, должно начаться, когда человек осознает свое предназначение, сам выберет для себя профессию и учебное заведение. Можно сказать, что история пошла по пути, предложенному Н. И. Пироговым: современные подростки и молодежь выбирают профессию после общеобразовательной подготовки.

Зрелость «внутреннего» человека, по Н. И. Пирогову, измеряется силой его убеждений, которые даются не каждому: «Это дар неба, требующий усиленной разработки. Прежде, чем захотелось иметь убеждения, нужно было бы узнать: можете ли вы еще их иметь. Только тот может иметь их, кто приучен с ранних лет проникательно смотреть в себя, кто приучен с первых лет жизни любить искренно правду, стоять за нее горю и быть непринужденно откровенным как с наставниками, так и сверстниками. Без этих свойств вы никогда не достигнете никаких убеждений. А эти свойства достигаются верой, вдохновением, нравственной свободой мысли, способностью отвлечения, упражнением в самопознании»<sup>2</sup>.

И еще одна очень важная мысль принадлежит Н. И. Пирогову, к которой он возвращался неоднократно: наука является средством не только образования, но и воспитания.

Свои теоретические положения в области образования Н. И. Пирогов стремился реализовать на практике, будучи попечителем Одесского, а затем Киевского учебных округов. То, что он делал в медицине, становилось предметом обсуждения специалистов. То, что он делал в высшей школе, вызывало восторг или порицание в обществе. Консерватизм, существовавший в области образования, привел к тому, что в 1861 г., в возрасте пятидесяти одного года, Н. И. Пирогов был уволен со своего поста.

Его новая акмецелевая программа самореализации начала осуществляться с 1862 г. Вплоть до 1866 г. он находился в заграничной командировке в качестве руководителя молодых ученых, отправленных для подготовки к профессорскому званию. По возвращении из командировки он поселился в с. Вишня около г. Винницы (ныне — Пирогово). Здесь были написаны «Записки старого врача».

Н. И. Пирогов был необычайно требователен к себе и самокритичен. Он думал, что при более глубоком и разностороннем образовании смог бы сделать значительно больше.

Как анатом, хирург, преподаватель высшей школы, теоретик и практик в области общего и профессионального образования, как личность Н. И. Пирогов своим творчеством и своими научными трудами оказал огромное влияние не только на своих современников, но и на потомков. Его последователем в анатомической и педагогической теории и практике стал Петр Францевич Лесгафт.

Если вернуться к акмецелевым программам самореализации Н. И. Пирогова, то можно сказать, что в течение жизни он стремился активно реализовывать себя. Основы его духовности были заложены в семье. Родители увидели одаренность мальчика и пригласили к нему замечательных педагогов. Именно в семье обнаружили его склонность к биологическим наукам. А профессор физиологии Е. О. Мухин подсказал ему путь в хирургию. Его призвание как воспитателя осуществлялось средствами хирургии, а овладение педагогическим мастерством стимулировало его творчество в области хирургии.

Служение людям средствами своей профессии приносило ему счастье, радость, вдохновение.

### 5.2.2. Петр Францевич Лесгафт

Петр Францевич Лесгафт (1837—1909) — выдающийся анатом, врач, преподаватель высшей школы, педагог; основоположник научной системы физического воспитания и организации врачебно-педагогического контроля в физической культуре в России. И. П. Павлов называл его «вдохновенным учителем».

П. Ф. Лесгафт, как и Н. И. Пирогов, обратился к проблемам педагогики и психологии после продолжительной образовательной деятельности, связанной с подготовкой профессиональных врачей. Научная система физического воспитания П. Ф. Лесгафта стала как бы практическим выходом функциональной анатомии, теоретически им обоснованной и развитой.

В создании функциональной анатомии, теории физического воспитания, в обосновании взаимообусловленности физического и нравственного развития, в теории и практике подготовки преподавателей физического воспитания П. Ф. Лесгафт испытал на себе прямое и опосредованное влияние Н. И. Пирогова.

Отличительными особенностями акмецелевых программ самореализации его творческого потенциала на протяжении жизни были следующие.

1. Самоутверждение в семье. Отец противился его выбору. Пришлось отстаивать свое право на самостоятельный выбор жизненного пути. В результате — уход из семьи и отказ взять имя отца в качестве отчества.

2. Самостоятельный выбор «вершины» — кому следовать в период обучения в Медико-хирургической академии, а после ее

<sup>1</sup> Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. — М., 1985. — С. 37.

<sup>2</sup> Там же. — С. 45—46.

окончания — в процессе исследовательской работы по созданию функциональной анатомии.

3. Создание теории, методики и организации подготовки специалистов физической культуры.

П. Ф. Лесгафт родился в Петербурге, в многодетной семье ювелира. Строгого отца звали Петром Карловичем. Его добрая мать иногда выполняла роль повивальной бабки. В семье царили уважение к труду, нетерпимость к лени, неправде, принципиальность и бескорыстие. Впоследствии все эти качества стали неотъемлемыми чертами характера П. Ф. Лесгафта, снискавшими ему любовь и уважение людей.

Если в семье Н. И. Пирогова рано заметили природные склонности мальчика и содействовали их развитию, то П. Ф. Лесгафту отец хотел навязать свою волю и заставить стать ювелиром или фармацевтом. Акмецелевые программы Петра Лесгафта уже в раннем возрасте пришли в противоречие с волей отца. Ему пришлось защищать свои потребности в познаниях, в самореализации творческого потенциала.

Важнейшим событием в жизни маленького Петра было поступление в «Петришуле». Но как только отец заметил, что сын увлечен школой, что от прилежных занятий он побледнел и осунулся, то решительно воспротивился продолжению образования. В 14 лет он определил сына в ученики к знакомому аптекарю. Не выдержав там и года, Петр Лесгафт сбежал домой, вызвав гнев отца и матери. Заканчивать обучение ему пришлось в мужском отделении училища св. Анны — «Анненшуле».

П. Ф. Лесгафт поступил в Медико-хирургическую академию в 19 лет. Это был год опубликования статьи Н. И. Пирогова «Вопросы жизни». В Академии хранили память о Н. И. Пирогове. В анатомическом музее лежали его инструменты, коллекции препаратов, альбом рисунков по топографической анатомии — все, что он создавал в целях лучшей подготовки хирургов. Многие созданные им используются и в современной системе образования.

В Медико-хирургической академии П. Ф. Лесгафт встретил много замечательных преподавателей — было у кого учиться. Но главным событием в его профессиональном становлении стала встреча с Венцеславом Леопольдовичем Грубером (1814 — 1890). Родом из чешской Богемии (как и Ян Амос Коменский), он получил образование в Пражском университете, около семи лет занимался анатомией у прославленного Гиртля. В 1842 г. (в 28 лет) стал доктором хирургии, а через два года — доктором медицины. В 1846 г., находясь в Праге, Н. И. Пирогов познакомился с В. Л. Грубером и предложил ему перейти в Медико-хирургическую академию, в только что им основанный анатомический институт. В. Л. Грубер согласился. Весной 1847 г. он приехал в Петербург и вступил в должность проректора института. Когда П. Ф. Лесгафт познакомился

с В. Л. Грубером, тому было 42 года. В 19 лет Петр Лесгафт ушел из дома, поссорившись с отцом. Причиной ссоры стали его систематические задержки у друзей за книгами и учебой.

Лишенный родительской опеки и внимания, Лесгафт нашел в Грубере истинного наставника, учителя, старшего друга. Ни разница в возрасте и положении, ни некоторое расхождение во взглядах по поводу основ любимой ими анатомии не мешали их дружбе.

Уже в студенческие годы у П. Ф. Лесгафта сформировалась главная жизненная позиция, аксиологическая система ценностей, которой он руководствовался в течение всей жизни: главное для человека — быть полезным другим людям, бороться за справедливость и правду, отстаивать свободу личности от гнета и произвола. Именно она определила акмецелевые программы самореализации его творческого потенциала.

Многие черты личности Грубера казались ему идеальными и совершенно необходимыми для человека науки, и он воспитывал в себе неутомимость в работе, принципиальность, чувство долга и справедливости.

За успешное выполнение бальзамирования во время обучения в Академии студент П. Ф. Лесгафт получил денежную премию — 300 рублей. Он окончил Медико-хирургическую академию с серебряной медалью и только тогда навел на семью.

Судьба П. Ф. Лесгафта — замечательный пример самоосознания своего творческого потенциала и неукротимой энергии, направленной на его самореализацию. Очевидно, став ювелиром или аптекарем, как хотел отец, в материальном отношении он смог бы жить лучше, однако потребность в самореализации возобладала.

Об уровне научной подготовки П. Ф. Лесгафта в период его обучения в Академии свидетельствуют такие результаты. В 24 года он сдал экзамен на степень доктора медицины; в 25 лет — на степень доктора медицины и хирургии; в 28 лет сделал блистательный доклад по антропологии. В 29 лет П. Ф. Лесгафт выступил на заседании Общества русских врачей в Петербурге с сообщением «О круговой мышце глаза и влиянии ее на механизм всасывания слез». Доклад поразил специалистов глубиной и убедительностью исследования, имевшего не только теоретическое, но и сугубо практическое значение.

В 1868 г. (в 31 год) П. Ф. Лесгафт получил степень доктора медицины и хирургии, был избран по конкурсу на медицинский факультет Казанского университета и утвержден профессором кафедры физиологической анатомии. С 1868 г. он заведовал кафедрой физиологической анатомии. В 1871 г. был уволен за выступление против установления правительственного надзора над университетом.

Этот факт свидетельствует о том, что высшие, духовные принципы были для П. Ф. Лесгафта не пустыми словами, а руководством к действию. Вернувшись в Петербург, он по существу остал-

ся без постоянного места работы. Потому его акмецелевая программа самореализации творческого потенциала стала еще и программой выживания.

В 1872—1874 гг. П. Ф. Лесгафт руководил занятиями по анатомии первых русских женщин-врачей при лаборатории В. Л. Грубера. С этого момента, в возрасте 35 лет, началась его работа над теорией и практикой физического образования, над созданием научных основ педагогической и лечебной гимнастики. За плечами уже был опыт исследований анатомических особенностей органов движения. Лесгафт вновь и вновь убеждался в теснейшей связи функций органа с его формой. Было ясно, что анатомо-физиологическая сущность человека определяется его деятельностью. В связи с этим упражнения, тренировку органов и систем он считал необходимой предпосылкой для нормального функционирования организма, для здоровья и активной жизни человека.

Главные события в жизни П. Ф. Лесгафта после окончания Академии можно разделить на два больших периода, подчиненных единой конечной цели, но опирающихся на различные акмецелевые программы. Первая программа охватывает период от 35 до 57 лет, т. е. от начала разработки теоретических основ функциональной анатомии до создания курсов подготовки руководителей физических упражнений и игр. Вторая программа охватывает период от 57 до 72 лет (вплоть до кончины П. Ф. Лесгафта). Оба периода насыщены научными поисками, организаторским творчеством и борьбой.

Первым практическим шагом П. Ф. Лесгафта на пути организации курсов подготовки руководителей физических упражнений и игр было предложение А. Г. Берглинду, известному петербургскому «гимназиарху», своих услуг по консультированию его курсов (в 1872 г.). Здесь Лесгафт реализовал на практике те принципы, которые впоследствии составили научно-теоретическую основу его рациональной гимнастики.

Параллельно он открыл Общеобразовательные анатомические курсы у себя на квартире. Одновременно с ними работали Владимирские курсы — предшественники Бестужевских. С декабря 1874 г. П. Ф. Лесгафт начал занятия гимнастикой с воспитанниками Второй Петербургской военной гимназии.

В 1875—1876 гг., после поступления в Главное управление военными учебными заведениями, Лесгафта ежегодно командировали за границу «для подробного ознакомления с педагогической гимнастикой и с учреждениями для специального приготовления учителей этого искусства». Это позволило ему изучить немецкую и шведскую системы и разработать свою систему на основе сравнительного анализа. В мае 1875 г. он познакомился с постановкой обучения гимнастике в ряде европейских государств: Швеции, Германии, Англии, Франции, Италии и др.

В 1877 г. П. Ф. Лесгафту удалось добиться, чтобы при Второй Петербургской военной гимназии были организованы двухгодичные учебно-гимнастические курсы. Для них были созданы программы по антропологии, анатомии, физиологии, гигиене, теории телесных движений, методике гимнастического искусства, математике, физике, химии, рациональной гимнастике, фехтованию, плаванию, теории и практике игр и ремесел.

Процесс физического образования П. Ф. Лесгафт разделил на три этапа: 1) обучение ребенка правильным движениям (в младших классах); 2) постепенное увеличение нагрузок с учетом физиологических особенностей организма подростка; 3) обучение умению точно рассчитывать свои силы во времени и пространстве.

Были сформулированы и проверены на практике основные принципы организации физического образования:

1) постепенность и последовательность;

2) необходимость отчетливого представления исполнителем того, что он должен сделать, чего достичь (образ искомого результата, обеспечивающий предвидение в достижении реальных результатов деятельности).

Можно предположить, что именно опыт практической работы в области подготовки специалистов физического образования позволил П. Ф. Лесгафту по-новому взглянуть на проблемы анатомии, когда появилась возможность работать в Медико-хирургической академии.

В январе 1878 г. на конференции Академии его избрали на должность второго проректора. Он получил возможность не только преподавать, но и руководить работами диссертантов. П. Ф. Лесгафт избрал новое направление исследований, взяв за основу понимание анатомии как науки не о мертвом, а о живом. Именно это и позволило ему стать основоположником функциональной анатомии, которую он противопоставил описательной.

В небольшой статье «Об общих законах в анатомии и выяснении их при преподавании», опубликованной в 1881 г. в газете «Врач», П. Ф. Лесгафт высказал свое отношение к описательной анатомии и новое представление о ней как о функциональной науке, позволяющей познать общие законы морфологии. Позднее это новое представление он подробно раскрыл в трудах «Общая анатомия» (1885) и «Основы теоретической анатомии», ч. I (1892).

Теоретическая анатомия поставила П. Ф. Лесгафта в один ряд с такими выдающимися основоположниками новых направлений, как Н. И. Пирогов, Д. И. Менделеев, И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, К. А. Тимирязев.

Последовательно разрабатывая закономерности анатомического строения мышц, костей и суставов и их функциональных особенностей, П. Ф. Лесгафт выявил решающее значение мышц в формировании суставных поверхностей. Одним из первых он устано-

вил, что особенности функции мышц зависят от способа соединения друг с другом пучков мышечных волокон.

Выход на новый уровень обобщений, т.е. на новые вершины, открывает перед исследователем новые горизонты. Так было и с П. Ф. Лесгафтом. Новизна заключалась в сочетании серьезных анатомических исследований с математическими расчетами, которые легли в основу изучения простых и сложных суставов. Результаты этих исследований были обобщены в работах: «Архитектура костей», «О соединении костей между собою», «О причинах, влияющих на форму костей», «О силах, удерживающих суставные поверхности в соприкосновении».

Преподавательскую деятельность в Академии П. Ф. Лесгафт сочетал с научно-исследовательской работой — не только в Академии, но и в комиссии по школьной гигиене при Педагогическом музее военно-учебных заведений. По его программе и под его руководством было проведено сравнительное исследование в Первой и Второй военных гимназиях. Во Второй военной гимназии, в отличие от Первой, практические занятия вели слушатели учебно-гимнастических курсов. По рекомендации П. Ф. Лесгафта они систематически измеряли у занимающихся рост, вес, объем легких и мышечную силу. Было установлено, что учащиеся Второй военной гимназии, занимавшиеся гимнастикой, меньше болели, были более крепкими, выносливыми, ловкими, сильными. В обработке результатов исследований П. Ф. Лесгафту помогал его ученик, ставший впоследствии известным ученым-статистиком, Алексеем Федоровичем Фортунатов.

В 1881 г. началось сотрудничество П. Ф. Лесгафта с Владимиром Яковлевичем и Марией Николаевной Стоюниными. Он участвовал в создании проекта деятельности новой гимназии, ее устава, учебных планов и программ. По В. Я. Стоюнину (вслед за Н. И. Пироговым), главная задача школы состояла в том, чтобы дать детям общее образование, сформировать личность будущих граждан, выработать нравственные идеалы. Он ратовал за единство обучения и воспитания, объединение усилий семьи и школы, подчеркивая, что школа должна пробуждать в юноше и девушке бескорыстную любовь к истине, правде, добру, прекрасному.

В гимназии М. Н. Стоюниной впервые в России физические упражнения были включены в число обязательных ежедневных занятий. Значительная часть времени отводилась играм, во время которых, по мнению П. Ф. Лесгафта, достаточно ярко проявляется характер ребенка. Новым было также, что по предложению Лесгафта решено было отказаться от оценок, заменив их аттестацией, воздержаться от поощрений и полностью исключить наказания.

Новшества проявились и в способах предъявления учебной информации. Основой преподавания было слово: по рассказу пре-

подавателя, по данному им словесному описанию учащиеся должны были мысленно составить себе представление о предмете. Лишь после этого преподаватель демонстрировал действие, движение; показывал рисунок, модель, предмет. Это заставляло учащихся активно мыслить, развивало воображение. Ежедневные физические упражнения компенсировали недостаток мышечной нагрузки, способствовали устранению дефектов физического развития.

В гимназии М. Н. Стоюниной П. Ф. Лесгафт в течение пяти лет почти ежедневно проводил занятия, следил за проведением занятий другими преподавателями, беседовал с родителями, систематически проводил антропометрические измерения и врачебные осмотры детей, исследовал их психологическую типологию. Эти исследования были обобщены в двух замечательных работах: «Школьные типы» и «Семейное воспитание ребенка и его значение». П. Ф. Лесгафт выделил и описал шесть основных школьных типов: лицемерный, честолюбивый, добродушный, заласканный, злостно-забитый, угнетенный. В его работах детально разбирались условия формирования характера и роль семейного воспитания, взаимоотношения родителей и детей.

Изучение проблем физического и нравственного воспитания в гимназии М. Н. Стоюниной, его доклады «Об играх и физическом воспитании в школе» и «О наказаниях в семье» (октябрь 1883 г.) в Обществе русских врачей в Петербурге заставили Лесгафта вновь обратиться к трудам Н. И. Пирогова и проследить развитие его идей в своем творчестве — как анатома, с одной стороны, и как педагогического психолога — с другой.

Покинув Военно-медицинскую академию в 47 лет, П. Ф. Лесгафт, по существу, перестал участвовать в подготовке будущих врачей и вынужден был искать возможности для того, чтобы сделать фонд накопленных им знаний (анатомических, гистологических, антропологических и функционально-анатомических) средством общеобразовательной подготовки людей, проявляющих к ним интерес. Основными средствами его существования стали: чтение лекций при Педагогическом музее военно-учебных заведений; домашние анатомические курсы, популярность которых ежегодно возрастала; работа в Фехтовально-гимнастическом центре, который занимался усовершенствованием учителей гимнастики и фехтования для армии и разработкой единой программы и методов преподавания этих дисциплин; должность приват-доцента в Петербургском университете.

В 1889 г. П. Ф. Лесгафту предложили принять участие в работе комиссии по техническому образованию, созданной Русским техническим обществом. В апреле 1890 г. он возглавил комиссию по вопросам преподавания естественных наук в технических учебных заведениях. Были обсуждены программы по физике, химии, минералогии, ботанике, зоологии. Особое внимание при составле-



нии программ уделялось последовательности изложения материала, наглядности и практической направленности.

Как врач, П. Ф. Лесгафт систематически вел бесплатные приемы больных на дому; особенно любил заниматься с детьми. Особенностью его врачебной деятельности была вера в целебную силу простых, доступных каждому средств: прогулок, плавания, лечебной гимнастики, дозированного труда, свободной одежды и обуви.

Он всегда был окружен учениками и сподвижниками. Именно они помогали П. Ф. Лесгафту справляться с новыми, сложнейшими задачами. Одной из таких задач было создание в январе 1896 г. биологической лаборатории и специальных курсов по подготовке руководителей и воспитательниц физического образования — прообраза современной Государственной академии физической культуры имени П. Ф. Лесгафта.

К моменту создания этих двух учреждений, существующих до настоящего времени, Лесгафт пришел с огромным багажом знаний, опыта и практических результатов. Открытие этих учреждений финансировал ученик П. Ф. Лесгафта, Иннокентий Михайлович Сибиряков, брат русского золотопромышленника и патриота А. М. Сибирякова. Он принес в дар П. Ф. Лесгафту 200 тысяч рублей наличными и дом стоимостью 150 тысяч рублей. Это случилось 24 августа 1893 г. Весной 1894 г. П. Ф. Лесгафт разработал устав биологической лаборатории (после того, как его устав Музея был отвергнут министром народного просвещения), а 19 октября того же года биологическая лаборатория получила официальное разрешение на существование. В штат лаборатории вошли П. Ф. Лесгафт, его ученики — А. О. Ковалевский, И. В. Мушкетов, П. П. Фан-дер-Флит. С 1896 г. началось издание специального журнала «Известия Санкт-Петербургской биологической лаборатории».

Летом 1895 г. было создано Общество помощи в чтении больным и бедным. П. Ф. Лесгафт стал его председателем. Таким образом, акмецелевая программа самореализации на пути к созданию курсов характеризуется необычайной увлеченностью П. Ф. Лесгафта педагогической деятельностью, необыкновенным трудолюбием, собранностью, целеустремленностью.

Создание биологической лаборатории, располагавшей достаточным количеством помещений, позволило П. Ф. Лесгафту организовать учебные курсы на строгой научной основе. Здесь была как бы продолжена работа, начатая во Второй Петербургской военной гимназии. В создании курсов заметную роль сыграло Общество содействия физическому развитию, зародившееся в 1893 г. Инициатором его создания был директор Педагогического музея военно-учебных заведений Аполлон Николаевич Макаров. Должность ученого секретаря в нем занимал П. Ф. Лесгафт.

«Положение о временных курсах для приготовления руководителей физических упражнений и игр», разработанное в 1894 г.,

было утверждено 19 января 1896 г., и начались занятия. На первом занятии присутствовало 109 «лесгафтичек», из них 44 вольнослушательницы. В программе обучения были основы анатомии и физиологии человека, гигиена, теория телесных движений, химия, физика, математика, основы методики проведения физических упражнений и игр.

Уже со второго года программа курсов стала расширяться. Были введены новые предметы: зоология, ботаника, психология, педагогика, пение, всеобщая история, литература, чтение, рисование. Первоначально определенный срок обучения — два года — оказался недостаточным, поэтому был добавлен еще год. Курсы стали единственным в России высшим учебным заведением, готовившим организаторов и руководителей физического образования с широкой и всесторонней подготовкой.

В новом учебном заведении была очень целесообразно составлена программа обучения; для него были также характерны правильное сочетание теоретического и практического обучения, равномерное распределение умственной и физической нагрузок. Здесь царили взаимное уважение и доверие. В распоряжение слушательниц были предоставлены все кабинеты и музеи биологической лаборатории. Была организована самая дешевая в городе курсовая столовая: за питание слушательницы платили 7 рублей в месяц; жилье они снимали вблизи курсов. Сборы от своих публичных лекций П. Ф. Лесгафт отдавал в пользу слушательниц курсов.

Петр Францевич считал, что задачи физического образования не исчерпываются только оздоровлением и укреплением организма, что необходимо его гармоничное сочетание с умственным образованием. Средствами такой гармоничности он считал постепенность и последовательность физических нагрузок, знание их физиологических пределов.

Таким образом, жизненный путь П. Ф. Лесгафта явился прекрасным доказательством наличия у человека творческого потенциала, который может быть реализован на пути к высшим достижениям. Вполне возможно, что именно высшие духовные идеалы служения человечеству наполняют жизнь таких людей, как П. Ф. Лесгафт, особым смыслом и особой энергией.

### 5.2.3. Владимир Михайлович Бехтерев

Владимир Михайлович Бехтерев (1857—1927) — выдающийся русский невропатолог, психиатр и психолог, морфолог и физиолог нервной системы.

В. М. Бехтерев родился в с. Сорали Вятской губернии, в семье коллежского секретаря. В 16 лет, по окончании гимназии, он поступил в Медико-хирургическую академию, впоследствии переименованную в Военно-медицинскую. Из-за сильного переутом-

ления при подготовке к вступительным экзаменам и нервного стресса, связанного со сдачей экзаменов, в сентябре он попал на лечение в клинику нервных болезней профессора Н. Н. Сикорского. Знакомство и беседы с профессором произвели на юношу такое большое впечатление, что это определило его выбор специализации и активную позицию в овладении будущей профессией.

Стимулом к самореализации творческого потенциала Владимира Бехтерева стала возможность, начиная уже с третьего курса, активно включиться в исследовательскую работу.

В 1878 г., по окончании Академии, он был оставлен на кафедре нервных болезней у профессора И. П. Мержеевского для подготовки к профессорскому званию.

Об активной самореализации творческого потенциала В. М. Бехтерева свидетельствует такой факт. В 24 года он успешно защитил диссертацию на степень доктора медицины на тему «Опыт клинического исследования температуры тела при некоторых формах душевных заболеваний».

На его научное творчество большое влияние оказал труд И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга».

Физиологические работы В. М. Бехтерева, имеющие особое значение, посвящены выяснению роли различных отделов нервной системы в деятельности органов и систем высших животных и человека. Начиная с 1883 г., он тщательно изучал вопросы, связанные с раздражением различных участков нервной системы, особенно высших ее отделов. В частности, большое значение имеют физиологические исследования В. М. Бехтерева (совместно с Н. А. Миславским), показавшие, что в промежуточном мозге (таламической области) существуют центры, управляющие деятельностью сердца, кровеносных сосудов, желудочно-кишечного тракта, мочевого пузыря, глаз и других органов и систем. Исходя из этих данных, В. М. Бехтерев утверждал, что в этом отделе центральной нервной системы существуют высшие вегетативные (в частности, симпатические) центры. Таким образом, учение о том, что в таламической области мозга заложены высшие симпатические центры, выдвинутое в 1909—1912 гг. австрийскими неврологами Карплусом и Крейдлем, было задолго до них обосновано и детально разработано В. М. Бехтеревым. В частности, он показал значение таламических нервных центров в возникновении эмоций.

Во время заграничной командировки, предпринятой для ознакомления с зарубежными достижениями в области психиатрии и психологии, В. М. Бехтерев получил известие о том, что он избран ординарным профессором кафедры психиатрии Казанского университета. Это случилось в 1885 г., когда ему было 28 лет. Здесь в полной мере раскрылся его творческий потенциал как организатора науки. В. М. Бехтерев стал основателем первого русского

журнала по неврологии — «Неврологического вестника» и первого в России Казанского общества неврологов и психиатров. В 1895 г. в Казани он создал экспериментальную психологическую лабораторию. В 1888 г. опубликовал монографию «Сознание и его границы». Здесь, в Казани, развернулись в полной мере его исследования в области морфологии и физиологии нервной системы.

В работах В. М. Бехтерева освещались также ключевые вопросы психологии, клинической невропатологии и психиатрии. Морфологические работы В. М. Бехтерева посвящены строению всех отделов центральной нервной системы: спинного, продолговатого, промежуточного мозга, больших полушарий головного мозга. Он значительно расширил сведения о проводящих путях и строении нервных центров; впервые описал ряд не известных до него пучков (проводящих путей) и клеточных образований (ядер). Так, было описано клеточное скопление, находящееся снаружи от угла четвертого желудочка, которое получило название «ядро Бехтерева».

Результаты своих многочисленных исследований Бехтерев обобщил в фундаментальном труде «Проводящие пути спинного и головного мозга» (1893). Второе двухтомное издание вышло в свет, когда он уже работал в Петербурге (1896—1898).

В 37 лет В. М. Бехтерев стал профессором Военно-медицинской академии, а в 1897 г. — профессором женского медицинского института. Здесь он создал вторую (после Казани) психологическую лабораторию. Исследуя влияние коры больших полушарий на деятельность различных органов и функциональных систем, В. М. Бехтерев показал, что органы кровообращения, пищеварения, дыхания, мочеотделения и др. представлены в коре больших полушарий соответствующими центрами. Им была установлена также локализация других центров в коре больших полушарий.

В 1895 г. В. М. Бехтерев доказал, что раздражение определенных центров мозга ведет к одновременному торможению соответствующих антагонистических центров. Этот принцип имел существенное значение в деятельности нервной системы.

Результаты своих двадцатилетних исследований в области физиологии нервной системы В. М. Бехтерев обобщил в капитальном труде «Основы учения о функциях мозга», вышедшем в семи тиражах (1903—1907).

Клинические работы В. М. Бехтерева посвящены различным вопросам невропатологии и психиатрии. Он первым выделил ряд характеристических рефлексов и симптомов, имеющих важное значение для диагностики нервных болезней. Кроме того, им был впервые поставлен вопрос о необходимости изучения костных рефлексов. В. М. Бехтеревым описаны самостоятельные формы заболеваний, ранее не выделенные невропатологией, например, одревенелость позвоночника, названная «болезнью Бехтерева».

Клиническим исследованиям посвящено более 150 опубликованных им работ; некоторые из них нашли отражение в монографиях «Нервные болезни в отдельных наблюдениях» (вып. 1—2, 1894—1899) и «Общая диагностика болезней нервной системы» (ч. 1—2, 1911—1915).

В работах по психиатрии В. М. Бехтерев рассматривал расстройство психических процессов во взаимосвязи с нарушением телесных функций. Он выступал против стеснения психических больных, широко применял методы трудовой терапии, физкультуру, водолечение и др., предложил свои способы лечения ряда болезней (в частности, лечение алкоголизма гипнозом). Специальная микстура, имеющая широкое лечебное применение в клинике нервных болезней, известна под названием «бехтеревской».

В психологической лаборатории при Военно-медицинской академии было выполнено большое количество экспериментальных исследований различных видов чувствительности (кожной, болевой, зрительной, слуховой, кинестетической, вибрационной). Для этих исследований были сконструированы ценные приборы: трихоэстезиометр, болемер, барбэстезиометр, миоэстезиометр, акстометр, сейсмометр и др. Материалы публиковались в специальном журнале «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии», который был основан В. М. Бехтеревым в 1896 г.

Занимаясь практическим лечением детей и взрослых, В. М. Бехтерев обобщил свои наблюдения за особенностями психики взрослых людей и причинах их болезней. В этих обобщениях по существу заложены основы современной акмеологии.

Современники в России и за рубежом отзывались о В. М. Бехтерева как об ученом, который больше и лучше других знал об устройстве и функциях головного мозга. Благодаря его трудам было установлено, что мозг есть орган психики. В связи с этим все рассуждения о психических явлениях вне связи с мозгом, функцией которого они являются, становились бесплодной мистикой. Анатомо-физиологические исследования головного мозга явились важным условием для перевода умозрительной психологии на естественно-научные рельсы.

В. М. Бехтерев отвергал методы и теории господствовавшей субъективной психологии и выдвигал теорию изучения объективно наблюдаемых реакций организма взамен внутреннего содержания психических процессов. Он ратовал за объективную психологию (1907), называя ее «наукой поведения». В свое время это имело положительное значение в борьбе против идеализма в психологии.

Свидетельством исключительного организаторского таланта В. М. Бехтерева является создание им в 1908 г. Психоневрологического института, построенного на пожертвования специально выделенных для этих целей царских земель. Деньги надо было по-

лучить, а строительство — организовать. И все это В. М. Бехтерев сумел сделать.

Уникальность этого научно-образовательного комплекса состояла в том, что в нем располагались университет, который принимал слушателей независимо от сословного происхождения, и научно-исследовательские учреждения. На его базе была создана целая сеть научно-клинических и научно-исследовательских институтов, в том числе первый в России Педагогический институт. Это позволило В. М. Бехтереву связать теоретические и практические исследования в области как психиатрии и неврологии, так и психологии.

В состав преподавателей Психоневрологического института входили такие передовые ученые, как М. М. Ковалевский, Н. Е. Введенский, В. Л. Комаров. Его студентом впоследствии был самый знаменитый социолог XX в. Питирим Сорокин.

Огромный диапазон объектов экспериментальных исследований — от новорожденных до стариков, от глубинных структур мозга до поведения человека в разной социальной среде — позволил В. М. Бехтереву сделать обобщение, касающееся структуры личности зрелого человека и человеческого бессмертия.

Проанализировав различные определения личности, данные психологами того времени, В. М. Бехтерев установил, что не только и не столько синтез памяти, характера, ума, эмоций, способностей и других граней создают личность. Главное — ее направленность, устремленность и нацеленность, т. е. тот организующий стержень, вокруг которого собираются в неповторимый ансамбль все остальные особенности человека.

В конце февраля 1916 г., в годовщину открытия курсов Психоневрологического института, В. М. Бехтерев выступил с речью о бессмертии человеческой личности и человека вообще.

В 1918 г. В. М. Бехтерев стал основателем нового научно-исследовательского учреждения — Института по изучению мозга и психической деятельности. В качестве самостоятельной области знания он рассматривал рефлексологию. Составной частью рефлексологии является учение В. М. Бехтерева о «сочетательных» рефлексах, приобретаемых животным и человеком в индивидуальной жизни в результате совпадения, «сочетания» различных явлений внешнего мира с теми или иными врожденными реакциями организма. Совместно с М. В. Ланге и В. М. Мясищевым В. М. Бехтерев проводил свои эксперименты в группах студентов Медицинского, Педагогического и Психоневрологического институтов. В опытах сначала определялись показатели каждого студента (они фиксировались на одном листе); затем проводилось обсуждение результатов и голосование. Испытуемым предлагалось внести дополнения и изменения в свои прежние показатели (они фиксировались на другом листе).



В результате исследований В. М. Бехтерев установил: коллектив увеличивает объем знаний своих членов, исправляет их ошибки, смягчает отношение к поступку, дает общие сдвиги в сформулированных показателях. Были выявлены половые, возрастные, образовательные и врожденные различия в отношении к сдвигам психических процессов в условиях коллективной деятельности.

Результаты экспериментальных социально-психологических исследований были обобщены В. М. Бехтеревым в его работах: «Сознание и его границы» (Казань, 1888 г.), «О локализации сознательной деятельности у животных и человека» (СПб., 1896 г.), «Невропатологические и психиатрические наблюдения» (СПб., 1900 г.), «Психика и жизнь» (СПб., 1904 г.), «Основы учения о функциях мозга», вып. 1—7 (СПб., 1903—1907 гг.), «Гипноз, внушение и психотерапия» (СПб., 1911 г.), «Коллективная рефлексология» (Петроград, 1921 г.), «Мозг и его деятельность» (М.; Л., 1928 г.).

В. М. Бехтерев является основоположником целостного подхода к изучению человека, ставшего методологическим принципом современной акмеологии.

После загадочной смерти В. М. Бехтерева в 1927 г. — когда он был здоров, весел, энергичен, полон новых идей и проектов, — начались критика его научного наследия, последовательное его противопоставление И. П. Павлову, замалчивание его заслуг. Особенно резкой критике подверглись его собственно психологические работы.

В 1948 г. в связи с борьбой против генетики Институт по изучению мозга и психической деятельности был закрыт. В этих условиях сохранение и развитие психологического направления исследований, заложенного В. М. Бехтеревым, потребовало от его последователей большого мужества, целеустремленности и проявления организаторского таланта в новых условиях. Одним из талантливых продолжателей идей В. М. Бехтерева, основателя ленинградской школы психологов, стал Б. Г. Ананьев.

#### Контрольные вопросы и задания

1. Какие условия влияют на проявление творческого потенциала?
2. Как вы понимаете смысл понятий «микроакме» и «макроакме»?
3. Какой фактор сыграл решающую роль в раннем самоопределении Н. И. Пирогова?
4. В каком возрасте у него появились осмысленные акмецелевые программы и как они реализовались на практике?
5. Расскажите о разноплановых акмецелевых программах Н. И. Пирогова. Каким жизненным кредо они были объединены?
6. Каково ваше отношение к отдельным мыслям Н. И. Пирогова, высказанным в статье «Вопросы жизни»?
7. Назовите основные направления реализации творческого потенциала П. Ф. Лесгафта.

8. Разработка каких теорий П. Ф. Лесгафтом послужила основой для научного обоснования физического образования?

9. Какие работы П. Ф. Лесгафта вам известны?

10. Расскажите, в каких направлениях проявились разносторонние научные интересы В. М. Бехтерева.

11. Каким образом новые теории и концепции В. М. Бехтерева находили развитие в организации творческих научных коллективов?

12. Охарактеризуйте основные вершины творчества В. М. Бехтерева.

#### Рекомендуемая литература

1. Бехтерев В. М. Психика и жизнь. — СПб., 1904.
2. Губерман И. Бехтерев: страницы жизни. — М., 1977.
3. Красновский А. А. Педагогические идеи Н. И. Пирогова. — М., 1949.
4. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабалева М. Ф. История педагогики. — М., 1982.
5. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. — М., 1985.
6. Учение П. Ф. Лесгафта о физическом воспитании и его педагогическая деятельность // Столбов В. В. История физической культуры: Учебник для пед. ин-тов. — М., 1989.

## РАЗДЕЛ II

### АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

#### Глава 6

#### СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ

Содержание образования является одним из основных средств развития личности. При традиционном, классическом подходе содержание образования можно определить как точно очерченный круг систематизированных знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся в процессе обучения в учебном заведении определенного типа, и на этой основе — сформированность взглядов, убеждений, мировоззрения, личностных качеств и определенного уровня развития познавательных возможностей учащихся. В настоящее время этот подход определяется как *знаниево-ориентированный*. Знания, безусловно, являются одной из важнейших социальных ценностей, играют большую роль в социализации и развитии личности. Но если знаниево-ориентированный подход становится доминирующим, то развитие личности превращается во второстепенную задачу.

Подход к содержанию образования на основе идеи гуманизации образования называется *личностно ориентированным*. Он нашел отражение в работах ряда авторов, и прежде всего М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада, А. В. Петровского.

М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер рассматривают содержание образования как адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-волевого отношения к миру.

В. С. Леднев под содержанием образования понимает содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием которого является особым образом организованная деятельность.

В связи с этим личностно ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека, его социальных и культурных свойств (свободы, гуманности, духовности, творчества). Процесс овладения содержанием имеет общечеловеческую ценность.

#### 6.1. Детерминанты содержания образования

Детерминантами содержания образования называют такие факторы, которые определяют его структурные компоненты и взаимосвязи между ними.

Наиболее значимыми детерминантами содержания образования являются нижеследующие.

**Цель.** В ней отражаются интересы как общества в целом, так и каждой личности. Обществу для обеспечения своего существования и для прогресса необходимо готовить высокообразованных, воспитанных и гармонично развитых граждан с творческой ориентацией.

Одновременно цель в определенной мере отражает интересы личности, которая получает то, что необходимо для ее социализации и включения в общественно и личностно значимую деятельность. Для усиления личностного аспекта в практической реализации поставленной цели необходимо учитывать, что человек есть система динамическая, поэтому его личность должна рассматриваться в развитии и во взаимодействии с окружающей средой.

**Деятельность.** Развитие личности является составной частью продукта ее деятельности как субъекта. Учение можно рассматривать как развивающий вид деятельности. По мнению П. Я. Гальперина, всякую деятельность можно назвать учением, поскольку в процессе ее осуществления у субъекта формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества.

**Опыт.** Передача опыта, накопленного предшествующими поколениями, считается главной социальной функцией образования.

#### 6.2. Структура содержания образования и уровни его усвоения

Как уже отмечалось ранее (см. главу 4), в структуре содержания образования можно выделить четыре блока.

Первый блок включает формирование знаний об окружающем мире и методологического подхода к познавательной и практической деятельности.

Второй блок позволяет овладеть тем, что накоплено человечеством, в процессе осуществления деятельности.

Третий блок сориентирован на дальнейшее познание и творческий поиск в осуществлении деятельности.

Четвертый блок позволяет регулировать поведение, проявление эмоций, ценностные ориентации, потребности, мотивы и т. д. в многообразии окружающего мира.

Таблица 6

## Структура содержания образования (по М. Н. Скаткину, И. Я. Лернеру)

Уровни усвоения	Знания о мире и способах деятельности	Опыт осуществления способов деятельности	Опыт творческой деятельности	Опыт эмоционально-волевого отношения к миру
1-й	Восприятие. Осмысление. Запоминание	Эмпирическое осуществление способов деятельности	Выявление и формулировка проблемы	—
2-й	Применение знаний в знакомой ситуации	Осуществление способов деятельности по образцу	Частично-поисковая деятельность	—
3-й	Применение знаний в незнакомой ситуации	Осуществление способов деятельности в незнакомой ситуации	Учебно-исследовательская деятельность. Творческая деятельность	—

М. Н. Скаткин и И. Я. Лернер структуру содержания образования дополняют уровнями усвоения (табл. 6).

Любой из этих блоков и уровней усвоения оказывает влияние на развитие личности. При этом усвоение каждого элемента содержания образования определяет качество усвоения других его элементов. В этом заключается особенность взаимосвязи всех составляющих содержания образования, которая включает:

- содержание общего образования;
- содержание политехнического образования;
- содержание профессионального (специального) образования.

### 6.3. Педагогические умения и навыки, необходимые специалистам по физической культуре и спорту

Содержание образования в профессиональной подготовке специалистов по физической культуре и спорту включает теоретические знания, педагогические умения и навыки.

*Теоретические знания* подразделяются на две группы: общие и специальные.

*Педагогические умения и навыки* тоже подразделяются на две группы: общие и специальные.

Рассмотрим подробнее педагогические умения и навыки.

Наиболее значимыми *общими педагогическими умениями и навыками* являются:

- организация целесообразной структуры содержания образования с учетом его восприятия обучаемыми;
- умение воздействовать на личность обучаемого с целью предельно быстрого его перевода на уровень «субъект учебной деятельности»;
- организация коллективной и индивидуальной учебной деятельности обучаемых;
- эффективная организация обучающей деятельности педагога;
- структурно-композиционное построение педагогического процесса, обеспечивающее достижение необходимого результата.

*Специальные педагогические умения и навыки* включают:

- умение диагностировать состояние спортсмена;
- умение прогнозировать результат;
- умение планировать учебно-тренировочный процесс;
- умение осуществлять учебно-тренировочный процесс;
- умение регулировать и корректировать учебно-тренировочный процесс;
- умение учитывать и оценивать результаты деятельности и определять последующие задачи.

Специальные педагогические умения и навыки должны быть сориентированы на формирование и развитие:

- а) физических качеств;
- б) функциональных возможностей;
- в) технико-тактической подготовленности;
- г) психологической подготовленности занимающихся физической культурой и спортом.

Содержание образования является одновременно объектом деятельности и педагога, и обучаемого. При этом каждый из них решает свои задачи, что в конечном счете приводит к результату, соответствующему поставленной цели.

#### Контрольные вопросы и задания

1. В чем заключается различие между знаниево-ориентированным и личностно ориентированным подходами к содержанию образования?
2. Что такое детерминанты содержания образования? Назовите наиболее значимые детерминанты образования.
3. Расскажите о структуре содержания образования (по М. Н. Скаткину, И. Я. Лернеру).
4. Охарактеризуйте уровни усвоения каждого блока содержания образования.

5. Расскажите о педагогических умениях и навыках, необходимых в профессиональной подготовке специалистов по физической культуре и спорту.

6. Расскажите о педагогических умениях и навыках.

#### Рекомендуемая литература

1. Дидактика средней школы: Учеб. пособие / Под ред. М. Н. Скаткина. — М., 1982.

2. Леднев В. С. Содержание образования. — М., 1989.

3. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учеб. пособие. — М., 2002.

4. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. — М., 2000.

## Глава 7

### ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Любая профессиональная деятельность имеет свою структуру и свой объект. Педагоги разных специальностей, осуществляя профессионально-педагогическую деятельность, должны знать ее общую структуру, соотношенную со структурой педагогического процесса, а также учитывать специфику и профиль избранной специальности.

Любая трудовая деятельность включает определенные компоненты, обеспечивающие ее целостность при взаимодействии друг с другом. К ним относятся цель, мотивы, содержание, способы действий, протекающие при определенных напряжениях воли, а также физических и интеллектуальных сил; способы регулирования действий и контроля за их результативностью.

Ю. К. Бабанский выделяет следующие основные компоненты деятельности педагога:

- целевой;
- стимулирующе-мотивационный;
- содержательный;
- операционно-деятельностный;
- контрольно-регулирующий;
- оценочно-результативный.

Каждый компонент связан с соответствующей учебной деятельностью обучаемых. В то же время все эти компоненты деятельности педагога (и соответственно процесса обучения) находятся в закономерной взаимосвязи и в совокупности определяют ее конечный результат.

Цель обучения определяет его содержание. Цель и содержание требуют определенных форм, методов и средств стимулирования и организации обучения.

Учебный процесс предусматривает его контроль и регулирование. Все его компоненты расположены в определенной логической последовательности, поэтому их можно рассматривать как этапы или звенья процесса обучения.

На основании общего подхода к структуре деятельности педагога можно дать краткую характеристику ее видов с целью выявления постоянно доминирующего вида деятельности, признавая все другие значимыми и обязательными и определяя их как ситуативно доминирующие.

## 7.1. Структура и объект обучающей деятельности педагога

Обучающая деятельность педагога (ОДП) направлена на формирование системы знаний, умений и навыков обучаемых, включая одновременно цели развития и воспитания личности. Как уже говорилось в главе 2, ОДП должна включать следующие виды: планирование; организацию учебно-познавательной деятельности; предъявление информации; формирование умений и навыков; систематизацию и обобщение знаний, умений и навыков; стимулирование и мотивацию личности обучаемого в процессе учебной деятельности; педагогическое диагностирование; контроль за ходом процесса обучения, проверку и оценку усвоения содержания образования; корректировку учебного процесса; анализ обучающей деятельности и ее результатов. Каждый из этих видов деятельности необходим, и все они взаимосвязаны. Однако важно определить, какой из них является основой, обеспечивающей взаимосвязь деятельности педагога и обучаемых, а также всех компонентов процесса обучения.

Такой основой является организация учебно-познавательной деятельности. Именно она необходима на всех этапах обучения. Это обусловлено тем, что усвоение знаний, формирование умений и навыков учащихся осуществляется в процессе их учения. Взаимосвязь деятельности педагога и учащихся обеспечивается организацией деятельности последних по определению цели, планированию ее достижения, осуществлению процесса усвоения знаний, умений и навыков, самоконтролю за ходом своего учения. Организация учебно-познавательной деятельности, неразрывно связанная с личностью учащегося, способствует одновременно его развитию и воспитанию. В этом заключается ее сущность и особая роль: без нее невозможно обучение, т. е. специально организованное познание. Только данный вид обучающей деятельности педагога охватывает все составляющие ее объекта (учащегося как личность, его учебно-познавательную деятельность, содержание образования) и взаимосвязан с другими видами этой деятельности. Это позволяет назвать организацию учебно-познавательной деятельности *постоянно доминирующим* видом обучающей деятельности педагога. Другие виды ОДП могут быть *ситуативно доминирующими*.

Анализ обучающей деятельности и ее результатов является видом деятельности педагога, носящим рефлексивный характер, т. е. направленным на познание себя, своей деятельности. Он необходим для выявления отрицательных и положительных сторон деятельности, для поиска путей и средств устранения недостатков, для совершенствования своей деятельности и учебно-воспитательного процесса в целом. Этот вид наиболее эффективен в том слу-

чае, когда педагог анализирует свою деятельность с определенных теоретических позиций; для этого он должен быть достаточно вооружен психолого-педагогическими знаниями. Без данного вида деятельности педагог не сможет осуществлять грамотный анализ собственного педагогического опыта и опыта других преподавателей. Вначале необходим систематический анализ обучающей деятельности и ее результатов после проведения каждого учебного занятия, каждого дня педагогической деятельности. Большую помощь в этом может оказать выявление критериев, которые следует использовать педагогу для оценки своей деятельности.

Анализ обучающей деятельности педагога и ее результатов завершает цикл обучения.

Рассмотренные виды обучающей деятельности педагога взаимосвязаны и в педагогической деятельности часто применяются в различных сочетаниях. Обучающая деятельность педагога наиболее эффективна, когда осуществляется определенная ориентация всех ее видов на достижение необходимого результата. Важная особенность такого подхода заключается в том, что доминирующий вид, с одной стороны, усиливает, делает более целенаправленными другие виды обучающей деятельности педагога, с другой стороны, он усиливается сам и становится более эффективным за счет их «поддержки». Кроме того, усиливаются взаимосвязи всех других видов посредством ориентации познавательной деятельности учащихся.

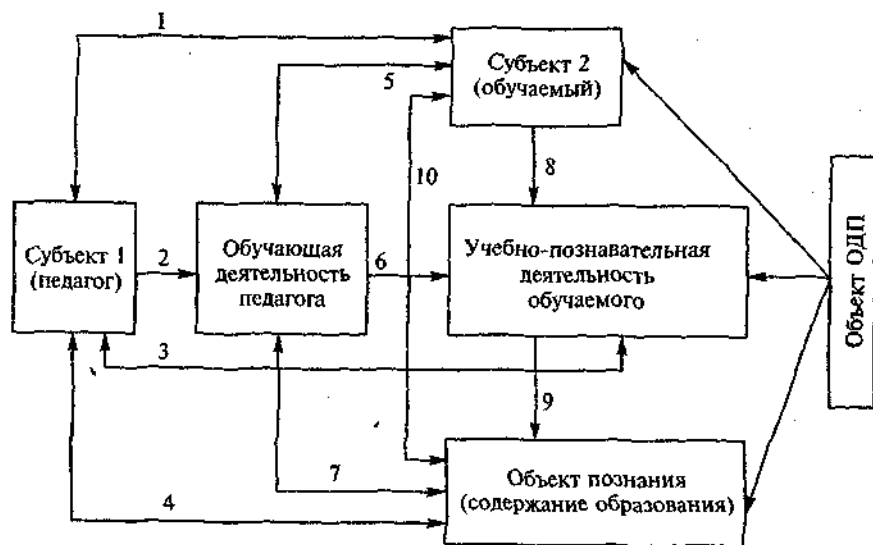
Таким образом, структура обучающей деятельности педагога, основанная на выделении ее доминирующего вида и определенной ориентации остальных видов, позволяет педагогу усилить целенаправленность процесса обучения, постоянно находиться во взаимосвязи со всеми элементами объекта своей деятельности и предельно использовать возможности каждого компонента учебного процесса для достижения поставленной цели. При таком подходе обучение может рассматриваться как система организации познавательной деятельности учащихся.

Одним из важнейших аспектов предмета акмеологических исследований являются подготовка и становление студента как профессионала. В этот период происходит интенсивное развитие способностей и личностных качеств; формируется опыт создания собственных интегративных схем — в виде синтеза знаний из различных источников, системы знаний в форме, удобной для решения практических и теоретических задач; способов осуществления внутренней обратной связи (цель—деятельность—результат—степень рассогласования цели и результата). Активная познавательная деятельность способствует развитию и наращиванию творческого потенциала.

Для успешности этого процесса педагогу необходимо осуществить перевод обучаемого с уровня «объект обучения» на уровень

Схема 3

**Объект обучающей деятельности педагога в функциональной дидактической системе**



Примечание. Цифрами на схеме обозначены взаимосвязи между компонентами дидактического базиса.

«субъект обучения». Для этого педагог должен грамотно, с методологических позиций рассматривать объект обучающей деятельности. Как это может быть сделано, показано на схеме 3.

Конечно, каждый компонент объекта ОДП может стать предметом специального исследования, однако только их взаимосвязь в виде функционирующей трехзвенной цепочки («обучаемый как личность — учебно-познавательная деятельность — содержание образования») позволяет рассматривать объект ОДП как целостное педагогическое явление.

## 7.2. Особенности педагогической деятельности специалистов по физической культуре и спорту

### 7.2.1. Деятельность учителя физической культуры

Основными задачами физического воспитания в школе являются:

1) содействие правильному физическому развитию школьников, их адаптации к неблагоприятным условиям внешней среды,

укреплению здоровья; воспитание навыков соблюдения правил личной гигиены;

2) обучение основным видам движений и формирование двигательных умений и навыков на основе знаний из области физической культуры;

3) достижение возможного для каждой возрастной группы уровня развития физических (двигательных) качеств;

4) воспитание потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и спортом.

Эти задачи отражают общее направление физического воспитания в школе.

Для учителей физической культуры государственные программы четко формулируют задачи, дифференцированные по целевой направленности.

Первая группа — задачи физического образования. Они включают:

- усвоение школьниками каждой возрастной группы доступных знаний из области физической культуры и спорта;
- формирование необходимых двигательных умений и навыков, их закрепление и совершенствование в соответствии с возрастными возможностями и потребностями учащихся;
- формирование и закрепление гигиенических навыков.

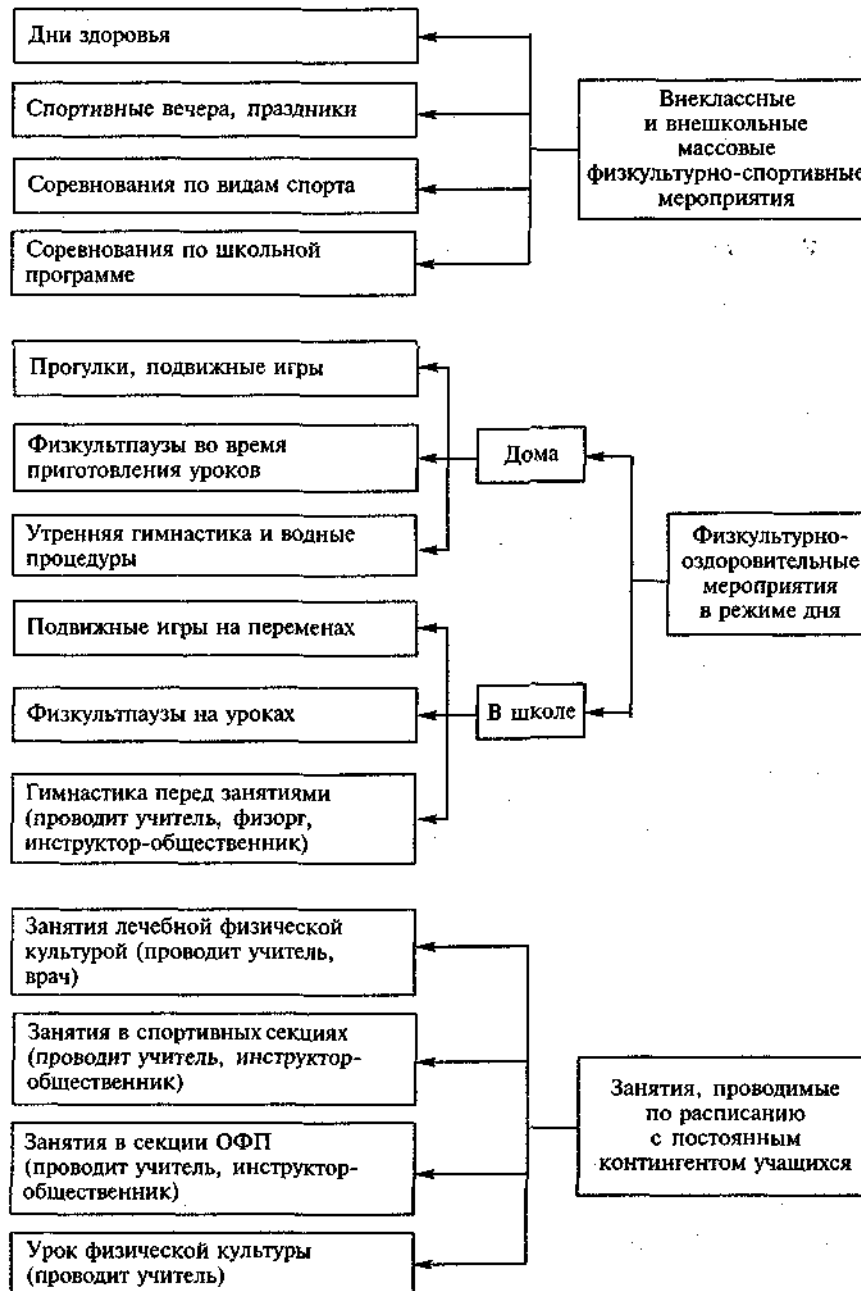
Вторая группа — задачи, содействующие гармоничному развитию растущего организма, укреплению здоровья, всестороннему развитию физических способностей. Они включают:

- закаливание организма;
- развитие физических способностей и основных физических качеств;
- формирование правильной осанки и коррекция отдельных недостатков телосложения.

Третья группа — задачи, решение которых обеспечивает взаимосвязь физического, нравственного, умственного, эстетического и трудового воспитания. Все перечисленные задачи должны решаться не только учителем физической культуры на его уроках, но и всем школьным коллективом.

Местом проведения урока физической культуры может быть спортплощадка на открытом воздухе, школьный спортивный зал, бассейн. На занятиях применяются разнообразные инвентарь и оборудование, которые становятся опасными при неправильном использовании. Нельзя не отметить, что высокая двигательная активность учащихся таит в себе большой риск травматизма и возникновения конфликтов. Особую трудность для учителя при подготовке к занятиям представляет работа с учащимися разных возрастов в течение учебного дня, а также необходимость учитывать уровень физического развития каждого учащегося конкретного класса, тем более что программа содержит одинаковые для всех требования.

Формы организации занятий в процессе физического воспитания



Учитель физической культуры в школе, как правило, ведет массовую физкультурно-спортивную работу. Он подбирает и воспитывает физкультурный актив, куда входят физорги классов, общественные судьи, инструкторы, тренеры, члены совета физкультуры и т. д., координирует и направляет его работу. Ему приходится также проводить организационную и методическую работу с коллективом учителей, особенно с классными руководителями и педагогами-воспитателями, помогая им решать задачи физического воспитания школьников и привлекая их к руководству массовой физкультурно-спортивной работой (турпоходы, спортивные праздники и парады, прогулки, общешкольные соревнования, спортивные вечера и т. д.).

Успешность этой многообразной деятельности зависит от многих факторов и требует определенных личностных качеств, умений и способностей. Так, учителю физической культуры надо хорошо знать основы науки о физической культуре и спорте, чтобы опираться на них в построении учебно-тренировочного процесса. Кроме знания своего предмета ему необходима целая система знаний по педагогике, психологии, анатомии, физиологии, гигиене, медицине — по дисциплинам, относящимся к области человекознания.

Учитель физкультуры в школе, а также преподаватель физического воспитания в ПТУ, колледже, вузе должен уметь:

- определять общие и конкретные цели физического воспитания;
- определять цели и задачи конкретного занятия физической культурой;
- подбирать и применять современные методы обучения и воспитания;
- использовать различные средства физической культуры и спорта;
- подбирать разнообразные формы занятий с учетом возрастно-половых, морфофункциональных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, уровня их физической подготовленности, состояния здоровья, а также социально-психологических особенностей;
- использовать в процессе физического воспитания национальные виды спорта, культурные традиции;
- применять комплекс методов и средств для формирования у обучаемых навыков соблюдения личной гигиены, профилактики заболеваний и контроля за состоянием своего организма;
- владеть методами врачебно-педагогического контроля, приемами, обеспечивающими безопасность на занятиях, способами оказания первой медицинской помощи;
- прививать обучаемым навыки самостоятельной подготовки к проведению занятия;



– готовить физкультурный актив, способный оказывать помощь в организации и проведении ежедневных занятий физической культурой и спортом в различных формах;

– анализировать, обобщать и творчески использовать передовой педагогический опыт, постоянно повышать свой уровень психолого-педагогических знаний и профессиональной подготовки.

От учителя физической культуры требуются высокая организованность и инициативность, постоянное совершенствование содержания и форм своей деятельности.

В обобщенном виде формы организации занятий в процессе физического воспитания в школе можно представить в виде вышеприведенной схемы 4.

### 7.2.2. Деятельность тренера-преподавателя по виду спорта

Деятельность тренера-преподавателя по виду спорта существенно отличается от деятельности учителя физкультуры прежде всего потому, что она направлена на выявление и развитие спортивных способностей школьников и молодежи, на прогнозирование их достижений в спорте, базой которого служит гармоничное развитие и физическое совершенствование личности.

Тренер-преподаватель по виду спорта в совершенстве должен знать:

– принципы, средства и методы системы подготовки спортсменов;

– теорию и методику обучения и тренировки в избранном виде спорта, а также методику обучения основным видам физических упражнений;

– основные психолого-педагогические закономерности организации учебно-тренировочного процесса;

– дидактические возможности различных средств подготовки спортсменов;

– закономерности возрастно-половых особенностей занимающихся спортом, методы развития основных физических качеств и двигательных навыков;

– особенности организации спортивной работы в условиях учебно-тренировочных сборов и спортивно-оздоровительных лагерей;

– санитарно-гигиенические основы физкультурно-спортивной деятельности, меры профилактики травматизма в процессе занятий спортом;

– особенности конструкции спортивного сооружения, правила его эксплуатации, правила использования и сохранности спортивного инвентаря и оборудования.

Тренер-преподаватель должен уметь:

– определять общие и конкретные цели спортивной подготовки, цели и задачи конкретного тренировочного занятия;

– применять в учебно-тренировочном процессе современные методы тренировки с учетом возрастно-половых, морфофункциональных и индивидуально-психологических особенностей занимающихся и уровня их физической подготовленности;

– определять и оценивать физическое развитие и особенности телосложения занимающихся с целью их спортивной ориентации;

– корректировать собственную деятельность в зависимости от результатов контроля за деятельностью занимающихся;

– владеть методами спортивно-педагогического контроля с использованием современной метрологической аппаратуры, а также приемами, обеспечивающими безопасность на занятиях, и способами оказания первой медицинской помощи;

– организовывать соревнования и принимать в них участие в качестве судьи, представителя команды;

– прививать занимающимся навыки самостоятельной подготовки к проведению спортивных занятий;

– проводить профориентационную работу среди занимающихся, готовить спортивный актив, способный оказывать помощь в организации учебно-тренировочного процесса и соревнований.

Условия деятельности тренера ДЮСШ существенно отличаются от тех условий, в которых работают учителя физкультуры в школе и преподаватели физического воспитания в ПТУ, колледже и вузе.

К специфическим особенностям деятельности тренера ДЮСШ относятся:

1) добровольность выбора и посещения занятий занимающимися. Добровольность занятий в ДЮСШ существенно влияет на характер взаимоотношений занимающихся с тренером. Неудовлетворенность этими взаимоотношениями может стать причиной ухода из ДЮСШ перспективного спортсмена. Только хороший контакт с тренером, доверие и уважение к нему, чувство ответственности перед тренером и коллективом может удержать занимающихся от подобного шага;

2) особые условия общения на тренировках, вне занятий, в условиях учебно-тренировочного сбора, в период соревнований. От тренера требуется большой такт по отношению к каждому воспитаннику. От его поведения во многом зависят поведение и результаты выступления юных спортсменов;

3) необходимость постоянно поддерживать на высоком уровне свои физические возможности и техническое мастерство. Физические возможности тренера подразумевают его состояние здоровья, способность выполнять упражнения вместе с занимающимися. Под техническим мастерством понимается умение технически правильно выполнить упражнение. Уровень физических возможностей и технического мастерства существенно влияет на показ упражнения и, естественно, на авторитет тренера;

4) воспитательная работа с занимающимися. Тренер, работающий с детьми, руководит педагогическим процессом не только во время учебно-тренировочных занятий — его воспитательная деятельность продолжается и за пределами ДЮСШ. Он является наставником своих воспитанников в очень ответственный для них период проведения соревнований; оказывает огромное влияние на их образ жизни, выбор жизненного пути, старается узнать все подробности жизни юных спортсменов; следит за состоянием их тренированности, организует рациональный режим занятий и отдыха;

5) специфика детского спортивного коллектива. Такой коллектив отличается от обычного школьного сложностью структуры и управления им. Члены спортивного коллектива, как правило, одновременно являются членами разных коллективов по месту учебы. Нередко их объединение в данном спортивном коллективе носит кратковременный характер (сборная команда, учебно-тренировочный сбор и т. п.). Необходимость согласовывать влияние двух коллективов (общеобразовательной школы и ДЮСШ), непостоянство состава спортивного коллектива создают большие трудности в работе тренера;

6) необходимость воспитания у занимающихся устойчивого интереса к занятиям избранным видом спорта. Тренер, работающий с начинающими спортсменами, должен постоянно помнить о том, что у них еще нет убежденности в правильности выбора вида спорта, что в процессе однообразных и утомительных тренировок у них может пропасть интерес к занятиям. Поэтому тренеру ДЮСШ необходимо постоянно заботиться о воспитании устойчивого интереса к занятиям избранным видом спорта — во избежание ухода способных спортсменов из ДЮСШ.

Работу тренера трудно регламентировать. Помимо общих педагогических функций — учебно-тренировочной, воспитательной, организаторской, психологической (гностической) и др. — тренер выполняет также специфические функции — судейскую, секундантскую, материально-технического обеспечения, научно-исследовательскую и др. (подробнее о функциях тренера см. в книге А. Я. Корха «Тренер: деятельность и личность»).

Особую специфику имеет педагогическая деятельность тренера клубной и сборной команд. Различия в работе тренера ДЮСШ, СДЮСШОР и тренера, работающего со спортсменами высокого класса, весьма значительны и заключаются в следующем.

*Функция обучения*, свойственная тренеру, который работает на этапе начальной подготовки с детьми, не типична для тренера сборной команды клуба, города, республики, который руководит уже обученными спортсменами. Коррективы, вносимые тренером в технику и тактику их подготовки, можно характеризовать как *экспертно-консультативную функцию*.

*Воспитательная функция* тренера сборной команды больше направлена на создание благоприятного психологического климата и на сплочение коллектива, чем на установление элементарных норм поведения и формирование мотивов занятий спортом — последнее свойственно тренерам ДЮСШ.

Показателями успешности педагогической деятельности тренеров, работающих с высококвалифицированными спортсменами, являются:

1) стабильность спортивных результатов команды и отдельных спортсменов;

2) соблюдение всеми членами команды норм общественной морали и спортивной этики;

3) создание в спортивном коллективе условий для дальнейшего прогрессирования в спорте без ущерба для всестороннего развития личности спортсмена.

Возникновение в команде конфликтных ситуаций, частичное или полное неприятие спортсменами требований тренера могут рассматриваться как показатели низкого уровня воспитательной работы и неблагоприятного психологического климата в спортивном коллективе.

### 7.2.3. Деятельность преподавателя-организатора

Преподаватель-организатор массовой физкультурно-оздоровительной работы и туризма может работать в коллективе физической культуры предприятия, в физкультурно-оздоровительном комбинате, в лечебно-профилактическом учреждении и в органах управления физкультурным движением.

Преподаватель-организатор должен уметь:

– определять общие и конкретные цели физкультурно-оздоровительной работы и туризма;

– подбирать и применять современные методы организации и проведения физкультурно-оздоровительной работы;

– использовать различные средства физической культуры для проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий;

– подбирать различные формы занятий с учетом возрастно-половых, морфофункциональных, индивидуально-психологических особенностей занимающихся, уровня их физической подготовленности, состояния здоровья, а также социально-психологических особенностей коллектива и специфики будущей производственной деятельности;

– корректировать собственную деятельность в зависимости от результатов контроля за деятельностью занимающихся;

– владеть методами врачебно-педагогического контроля, приемами, обеспечивающими безопасность на занятиях, способами оказания первой медицинской помощи;

## АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

– применять комплекс методов и средств для формирования у занимающихся навыков соблюдения личной гигиены, профилактики заболеваний и контроля за состоянием своего организма, а также бережного отношения к природе;

– готовить физкультурный актив, способный оказывать помощь в организации и проведении занятий физической культурой и спортом в различных формах;

– анализировать, обобщать и творчески использовать передовой педагогический опыт, постоянно повышать свой уровень психолого-педагогических знаний и профессиональной подготовки.

### Контрольные вопросы и задания

1. В чем заключается общий подход к структуре профессиональной деятельности?
2. Расскажите о конкретизации этого подхода для педагогической деятельности.
3. Какова структура обучающей деятельности педагога?
4. Что составляет объект обучающей деятельности педагога?
5. Расскажите об особенностях деятельности учителя физической культуры.
6. Перечислите формы организации занятий в процессе физического воспитания в школе.
7. Расскажите о деятельности тренера-преподавателя по виду спорта.
8. Охарактеризуйте деятельность преподавателя-организатора.

### Рекомендуемая литература

1. Корх А. Я. Тренер: деятельность и личность. — М., 2000.
2. Неверкович С. Д., Хозяинов Г. И., Андриади И. П. Основы обучения и воспитания. — М., 1997.
3. Основы вузовской педагогики: Учеб. пособие / Под ред. Н. В. Кузьминой. — Л., 1972.
4. Решетень И. Н., Никитина Е. Д. Особенности педагогической деятельности специалистов по физической культуре и спорту: Метод. разработки. — М., 1984.
5. Педагогика: Учебник для пед. вузов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1988.
6. Педагогика: Учебник для ин-тов физ. культ. / Под ред. В. В. Белорусовой, И. Н. Решетень. — М., 1986.

Для того чтобы организовать педагогический процесс на уровне технологии и эффективно управлять им, необходимо четко представлять структуру педагогической системы.

Эта система включает различные компоненты, которые в педагогике обычно рассматриваются как *равноуровневые*. В действительности же существует определенная их иерархия, а это означает, что взаимосвязи между компонентами осуществляются *на разных уровнях*.

Анализ педагогического процесса позволяет выделить:

1) *педагогический базис* — без его компонентов (педагог, учащийся, содержание образования) специально организованный процесс невозможен;

2) *педагогическая надстройка* — ее компоненты (формы, методы и средства) позволяют устанавливать взаимосвязи между компонентами педагогического базиса;

3) *системоориентирующие компоненты* (цель и результат).

Таким образом, педагогическая система (ПС) представляет собой совокупность структурных и функциональных компонентов и взаимосвязей между ними, сориентированных на достижение результата в соответствии с поставленной целью.

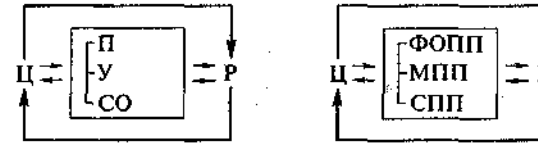
### 8.1. Структурные и функциональные компоненты педагогической системы

ПС включает следующие *структурные компоненты*: 1) педагоги (П); 2) учащиеся (У); 3) содержание образования (СО); 4) формы организации педагогического процесса (ФОПП); 5) методы педагогического процесса (МПП); 6) средства педагогического процесса (СПП); 7) цель функционирования ПС (Ц); 8) результат функционирования ПС (Р).

Помимо структурных компонентов выделяются *функциональные компоненты* ПС: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.

Функциональные компоненты рассматриваются как связи-взаимодействия (С-В) между структурными компонентами ПС для достижения необходимого результата. Поскольку в состав компо-

Взаимосвязи между системоориентирующими компонентами и компонентами ПБ и ПН



однако существенные положительные сдвиги возможны лишь в том случае, если совершенствуются все структурные и функциональные составляющие ПС.

Возможны и другие подходы к классификации связей-взаимодействий — на основе других признаков.

### 8.2. Функциональная дидактическая система

В том случае, когда в ПС выделяется процесс обучения, его можно рассматривать как дидактическую систему, в которой реализуются все основные функции: образовательная, воспитательная и развивающая. Основная особенность этой системы — доминантность образовательной функции.

Дидактическая система функционирует с момента начала учебного процесса и до его окончания. Эта система существует только тогда, когда функционирует, поэтому ее можно рассматривать как функциональную систему. Следовательно, для нее существенное значение имеют основные положения функциональной системы, в которую органично включается результат, влияющий на ее формирование и функционирование.

Каждый компонент системы состоит из отдельных элементов, и в каждом конкретном случае функционирования системы он может быть представлен одним или несколькими элементами. Какими именно — это зависит от «направленности» системы, которая определяется особой группой системоориентирующих компонентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что процесс обучения представляет собой функциональную дидактическую систему (ФДС), в которой на основе закономерностей педагогического характера взаимосвязи и взаимоотношения структурных компонентов приобретают характер взаимодействия для получения необходимого результата в соответствии с поставленной целью.

На каждом занятии любой педагог осуществляет структурно-композиционное объединение постоянных и избирательно при-

нентов ПС входит множество элементов, то и формы проявления связей-взаимодействий настолько разнообразны, что можно обозначить лишь некоторые подходы к их классификации. Например, возможно разделение связей-взаимодействий на субъект-субъектные и субъект-объектные. Существует и другой подход: разделение С-В на блоки в зависимости от принадлежности взаимодействующих компонентов к той или иной группе. Тогда могут быть выделены связи-взаимодействия между компонентами и их элементами, входящими в состав педагогического базиса (ПБ), педагогической надстройки (ПН) и в группу системоориентирующих компонентов. В этом случае могут быть установлены уровни этих связей-взаимодействий по степени их значимости (только для ПБ и ПН). Так, к первому уровню относятся связи-взаимодействия между компонентами педагогического базиса, ко второму — между компонентами педагогического базиса и педагогической надстройки, к третьему — между компонентами педагогической надстройки (схема 5).

Отдельную группу составляют связи-взаимодействия между системоориентирующими компонентами (целью и результатом), а также между этой группой и другими компонентами ПС (схема 6). Они могут быть разделены на следующие подгруппы:

- а) С-В между системоориентирующими компонентами (Ц — Р);
- б) С-В между системоориентирующими компонентами и компонентами педагогического базиса;
- в) С-В между системоориентирующими компонентами и компонентами педагогической надстройки.

Совершенствование педагогической системы связано с изменениями ее структурных и функциональных компонентов. Изменение какого-либо компонента позитивно отражается на других,

Схема 5

Уровни взаимосвязей между компонентами ПБ и ПН



меняемых компонентов посредством учебных ситуаций. *Постоянными компонентами* являются педагог и его обучающая деятельность, учащийся и его учебная деятельность, содержание образования. Их наличие является необходимым условием функционирования педагогической системы. *Избирательно применяемыми компонентами* могут быть конкретные методы, методические приемы, средства обучения, формы организации обучения, методы стимулирования и мотивации личности учащегося в процессе обучения, которые в данном случае являются более необходимыми для обеспечения направленного функционирования системы.

Каковы же общие свойства функциональной системы, характерные для всех таких систем (включая дидактическую)?

Свойством функциональной системы является прежде всего ее *активность*. В данном случае активность понимается как способность системы оказывать воздействие на окружающую действительность и реагировать на внешние условия и воздействия. Этим определяется ее связь с внешним миром и подчеркивается, что она существует не «сама по себе», а связана с другими системами, является составной частью других, более масштабных систем. Активность вызвана необходимостью реагировать на внешние воздействия со стороны окружающего мира, в котором эта система существует; она проявляется и в том, что сама система может оказывать определенное воздействие на окружающий мир.

Следующее свойство — *целенаправленность*. Создание системы и ее функционирование осуществляются с учетом поставленной цели и соответствующего ей результата; она всегда четко сориентирована. Целенаправленность системы определяет смысл ее существования. Цель и результат, как уже отмечалось, входят в дидактическую систему в качестве системоориентирующих компонентов, без которых она теряет свою ориентацию, направленность. Они же с учетом доминирующего вида обучающей деятельности оказывают влияние также на специфику взаимосвязей всех остальных компонентов.

Еще одно важное свойство функциональной системы — *гетерогенность*. Система объединяет компоненты, каждый из которых занимает в ней определенное место; их элементы отличаются функциональной определенностью. Любой компонент (или его элемент) в системе не является абсолютно самостоятельным — он органически взаимосвязан с другими компонентами (или элементами) и определенным образом сориентирован с учетом целенаправленности системы. Это органическое единство может быть обеспечено глубоким знанием особенностей всех компонентов и их элементов, а также вариантных взаимосвязей между ними.

И наконец, важнейшее свойство системы — ее *динамичность*. Она проявляется в мобильности, подвижности различных структур, их быстрой перестройке в соответствии с внутренними усло-

виями. Изменчивость компонентов, выделение тех элементов, которые в определенных структурных объединениях могут максимально способствовать достижению результата, разрушение не оправдавших себя структурных построений — все это дает возможность формировать такие их комбинации и в такой последовательности, которые обеспечивают оптимальное функционирование системы. На различных этапах существования системы изменяются задачи, поэтому в ней необходимы вариативные изменения. Система организации учебно-познавательной деятельности учащихся обладает этим удивительным свойством, необходимым для процесса обучения.

### 8.3. Дидактические игры как форма акмеологических технологий

#### 8.3.1. Акмеологические технологии в образовательной системе

*Акмеологические технологии (АТ)* — это педагогические технологии, связанные с профессиональной подготовкой специалистов и повышением их квалификации, сориентированные на развитие творческого потенциала человека и его самореализацию. Акмеологические технологии подготовки специалистов различного профиля имеют как общие, так и отличительные черты. Для системы подготовки педагогических кадров — это акмеологические технологии подготовки и повышения профессионализма педагогов. Есть все основания рассматривать дидактические игры как форму этих технологий. При этом разрабатываются и реализуются дидактические игры: для профессиональной подготовки педагогов в учебных заведениях; для повышения квалификации педагогов; для творческого поиска путей решения проблем в системе образования; для системы дополнительного образования (в том числе и переподготовки кадров).

#### 8.3.2. Отличительные особенности и классификация дидактических игр

Дидактические игры получают все большее распространение в учебном процессе. Они относятся к числу активных форм и методов обучения, которые противопоставляются так называемым «традиционным». Это противопоставление не имеет оснований и, видимо, правильнее говорить о расширении комплекса форм и методов обучения. Главной причиной появления дидактических игр является поиск возможностей для включения учащихся в творческую деятельность в рамках коллективной формы обучения.

Особый интерес представляет применение дидактических игр для профессиональной подготовки педагогов и повышения их квалификации.

Термин «дидактические игры» сегодня применяется в двух значениях: 1) как способ организации познавательной деятельности дошкольников в игровой форме; 2) как метод профессиональной подготовки будущих педагогов в учебных заведениях.

Отличительными особенностями таких дидактических игр являются:

1) профессионально-педагогическая направленность (подготовка и повышение уровня профессионализма педагогов);

2) опора на педагогический опыт и его формирование с ориентацией на творчество;

3) организация ДИ, гарантирующая достижение определенного (минимально обязательного) результата;

4) включение в ДИ в качестве обязательного элемента блоков информации, необходимой для продвижения вперед и обеспечения успеха всех участников игры;

5) сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности обучаемых с преобладанием второго вида.

В процессе обучения педагог идет к достижению цели путем создания различных ситуаций. Основными учебными ситуациями являются: ситуация готового преподнесения информации, ситуация направляемой познавательной активности, ситуация исследовательской деятельности.

Дидактические игры не случайно привлекли внимание прежде всего педагогов-мастеров: именно в них появляется возможность наиболее эффективного сочетания всех учебных ситуаций с акцентом внимания прежде всего на ситуациях направляемой познавательной активности и исследовательской деятельности.

Дидактические игры можно классифицировать по разным признакам: функционально-целевому, временному, структурно-композиционному.

По **функционально-целевому признаку** дидактические игры делятся на поисковые, деятельно-ролевые, контрольные, диагностические, конкурсные. Возможны различные сочетания перечисленных видов: например, поисково-конкурсные, конкурсноконтрольные, контрольно-диагностические игры и т.д.

**Поисковые игры** могут проводиться с преобладанием поисковой деятельности или с частичной поисковой и исследовательской деятельностью. Возможно различное сочетание этих видов деятельности. Это не означает полное отсутствие репродуктивной деятельности — она также должна осуществляться, но ее роль не является доминирующей. Такие игры могут быть сориентированы на поиск совершенно нового результата или на достижение результата, нового только для обучаемых, но уже известного человечеству.

**Деятельно-ролевые игры** имитируют педагогические ситуации и профессионально-педагогическую деятельность: их участники выполняют роли, реально существующие в педагогическом процессе. Функциональная направленность таких ДИ — приобретение опыта осуществления педагогической деятельности.

**Контрольные игры** предназначены для определения уровня усвоения знаний обучаемыми, сформированности у них необходимых умений и навыков. Они позволяют в интересной форме, с активным участием каждого обучаемого оценить усвоение содержания образования с целью получения информации о достижении моделируемых промежуточных и конечных результатов и корректировки учебного процесса в случае необходимости. Эти ДИ имеют также важное значение для самооценки и самокорректирования деятельности.

**Диагностические игры** можно проводить для выявления личностных и профессиональных возможностей педагогов, для обучения методике диагностирования, которую можно использовать в педагогическом процессе, для прогнозирования возможных результатов с учетом конкретных условий деятельности и т.д. Такие ДИ развивают педагогическое воображение, учат видеть перспективу, анализировать и выявлять процессуальные, личностные, коллективные возможности как педагогов, так и обучаемых, находить варианты их развития и совершенствования.

**Конкурсный вариант** ДИ может использоваться во всех перечисленных выше видах игр.

По **временному признаку** дидактические игры могут быть: **продолжительные** (более 8 ч, т.е. более одного дня); **средние** (2—4 ч, т.е. не более одного дня); **непродолжительные** (1—2 ч, т.е. в пределах учебного занятия); **мини-игры** (до 1 ч). В процессе обучения возможно использование всех этих видов дидактических игр. Без нарушения учебного расписания проводятся непродолжительные и мини-игры; они всегда могут быть организованы по желанию педагога. Что же касается средних и продолжительных игр, то их проведение требует изменения расписания учебных занятий.

Структурно-композиционное построение дидактической игры определяется:

- а) предигровыми заданиями (это бывает не во всех случаях);
- б) сочетанием форм организации учебно-познавательной деятельности;
- в) поэтапным решением поставленных задач;
- г) временными ограничениями.

В связи с этим по **структурно-композиционному признаку** дидактические игры делятся на **жестко запрограммированные** и **адаптивные**.

Как показывает опыт, непродолжительные и мини-игры, как правило, требуют жестко запрограммированного структурно-ком-

позиционного построения, а средние и продолжительные ДИ — адаптивного.

Взяв за основу предложенную классификацию дидактических игр, можно ее адаптировать, добавив новые признаки в зависимости от того, какие задачи решаются разработанным циклом ДИ. Например, предложено различать еще *фрагментарные, целостно-тематические и комплексные ДИ*.

### 8.3.3. Сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности в дидактических играх

М. И. Махмутов предложил бинарный подход к методам обучения, основная идея которого заключалась в выделении методов преподавания и соответствующих им методов учения. Анализ возможного сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности обучаемых при использовании различных методов представлен в таблице 7.

Из таблицы видно, что *информационно-сообщающий метод преподавания* способствует репродуктивной деятельности обучаемых; в этом методе используется словесная (или словесно-наглядная) форма передачи информации. Ему соответствует *исполнительный метод учения*, когда заучивается учебный материал, могут отрабатываться необходимые навыки путем выполнения их по образцу.

*Объяснительный метод преподавания* способствует преимущественно репродуктивной деятельности обучаемых. В этом методе могут использоваться различные средства передачи информации, что повышает его эффективность. При этом осуществляется управление сознательным усвоением знаний, и определенное место в учении может занимать продуктивная деятельность.

*Инструктивно-практический метод преподавания* — это способ управления учебной деятельностью, направленной на формирование умений и навыков практических действий. Он способствует репродуктивной и продуктивной деятельности обучаемых, связанной с рационализацией, конструированием и совершенствованием объектов деятельности.

При *объяснительно-побуждающем методе преподавания* часть учебного материала объясняет педагог, другая часть «добывается» и усваивается обучаемыми посредством решения познавательных задач, поиска ответов на проблемные вопросы, выполнения проблемных заданий и т. д. При этом обучаемые не только воспринимают материал, излагаемый преподавателем, но и осуществляют поисковую деятельность. Этому методу преподавания соответствует *частично-поисковый метод учения* — сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности (с преобладанием последней).

*Побуждающий метод преподавания* стимулирует самостоятельную продуктивную познавательную деятельность обучаемых, свя-

Анализ возможного сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности обучаемых при использовании различных методов преподавания

Методы преподавания	Возможное сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности	Методы учения
Информационно-сообщающий	Преимущественно репродуктивная деятельность: в фиксировании учебного материала, в поиске способов и средств его организации	Исполнительный
Объяснительный	Преимущественно репродуктивная деятельность. Продуктивная деятельность: в организации учебного материала, в поиске способов и средств его воспроизведения, в сочетании словесного и наглядного методов, в систематизации учебного материала	Репродуктивный
Инструктивно-практический	Сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности (самостоятельная деятельность, но не обязательно творческая) в условиях формирования умений и навыков практических действий	Продуктивно-практический
Объяснительно-побуждающий	Сочетание репродуктивной и продуктивной (творческой) деятельности на различных этапах познавательного процесса	Частично-поисковый
Побуждающий	Преимущественно продуктивная деятельность. Помощь педагога ограничена и носит в основном организационный и стимулирующий характер	Поисковый (исследовательский)

занную с решением учебных проблем, раскрытием сущности новых для них понятий и способов деятельности. Этот метод преподавания предполагает самостоятельное «добывание» знаний (без существенной помощи педагога). Ему соответствует *поисковый (исследовательский) метод учения*.



**Распределение времени между формами деятельности  
в дидактических играх**

Формы деятельности	Время, затраченное на различные виды деятельности (в %)		
	репродуктивную	продуктивную	всего
1. Совместная деятельность педагога и студентов	10,8	8,4	19,2
2. Индивидуальная познавательная деятельность студентов	10,5	14,2	24,7
3. Коллективная мыследеятельность студентов	17,6	38,5	56,1

Таким образом, три метода преподавания — инструктивно-практический, объяснительно-побуждающий и побуждающий — и соответствующие им методы учения — продуктивно-практический, частично-поисковый и поисковый (исследовательский) — являются активными методами обучения. При определенных условиях они обеспечивают более высокий уровень продуктивной деятельности, творческое усвоение знаний благодаря использованию соответствующих форм мышления. Методы учения связаны с методами преподавания и детерминированы последними.

Методы преподавания могут быть связаны с различными подходами к процессу обучения, когда он рассматривается как преподавание, как управление (руководство) или как стимулирование. В первом случае, когда преобладает преподнесение готовых знаний, взаимоотношения педагога с обучаемыми носят преимущественно «субъект-объектный» характер, где обучаемый выступает преимущественно как объект. Во втором случае педагог стремится вывести обучаемого на уровень субъекта; здесь обычно обучаемый выступает в роли «объект-субъекта». В третьем случае взаимоотношения педагога с обучаемыми принимают «субъект-субъектный» характер.

В соответствии с этими подходами можно предположить, что обучение в различных системах его организации определяет соотношение типов познавательной деятельности обучаемых.

При проведении педагогического эксперимента по данному направлению исследования были поставлены следующие задачи:

1) определить процентное соотношение конкретных видов деятельности при проведении дидактических игр;

2) на основании решения предыдущей задачи выявить соотношение репродуктивной и продуктивной деятельности в дидактических играх;

3) выявить влияние ДИ на формирование продуктивного вида познавательной деятельности студентов;

4) определить, сколько времени (в %) затрачено на совместную деятельность педагога и студентов, индивидуальную познавательную деятельность студентов и их коллективную мыследеятельность;

5) выявить дидактические условия, способствующие обеспечению целесообразного сочетания репродуктивного и продуктивного видов познавательной деятельности студентов в обучающих играх.

Распределение времени между формами деятельности в дидактических играх представлено в таблице 8.

Как видно из таблицы, наибольшую часть времени занимает коллективная мыследеятельность студентов — 56,1 %. Деятельность студентов (индивидуальная и коллективная) составляет 80,8 % от общей продолжительности ДИ — это показатель преимущества

ДИ перед традиционными методами обучения. При этом на репродуктивную деятельность затрачено 28,1 %, а на продуктивную — 52,7 % общего времени.

Что касается совместной деятельности педагога и студентов, то здесь зафиксировано чуть большее время на репродуктивную деятельность, по сравнению с продуктивной, что объясняется необходимостью информационного обеспечения познавательной деятельности обучаемых. При этом следует принять во внимание, что индивидуальная и коллективная деятельность студентов сопровождается не заметной для них управленческой и стимулирующей деятельностью педагога.

#### 8.3.4. Дидактические игры как средство формирования гностических умений

Психолого-педагогические исследования и педагогический опыт в области игрового обучения свидетельствуют о том, что в системе высшего педагогического образования преподаватели ограничиваются в основном созданием и применением в учебном процессе одной или нескольких дидактических игр. Такое применение ДИ малоэффективно для профессиональной подготовки будущих педагогов. В настоящее время возникла необходимость разрабатывать системы дидактических игр по одной или нескольким учебным дисциплинам. Примером может быть формирование гностических умений у студентов ИФК.

Необходимо отметить, что работ, посвященных формированию системы гностических умений с помощью дидактических игр, в педагогической литературе встречается очень мало; в основном в них рассматриваются вопросы использования ДИ при формиро-

вании отдельных гностических умений. В связи с этим применение обучающих игр в педагогических вузах происходит эпизодически, вне связи со структурой и содержанием данных умений. Гностические умения входят в группу трудно формируемых умений; этим отчасти можно объяснить недостаточный уровень компетентности молодых педагогов и студентов в области гностической деятельности. Для совершенствования процесса формирования гностических умений необходимо разработать систему дидактических игр для студентов ИФК, которая конструируется и используется соответственно разработанной структуре этих умений.

При разработке данной системы игр нами был использован системный подход — как наиболее оптимальный, позволяющий строить процесс обучения на принципах единства, целостности и поэтапной последовательности и рассматривать его как функциональную дидактическую систему (ФДС).

Исходя из определения ФДС, основными принципами построения системы дидактических игр являются следующие:

1) в каждой ДИ должно быть обеспечено взаимодействие компонентов дидактической системы;

2) каждая ДИ, входящая в систему, должна вносить свой вклад в достижение полезного результата, на который ориентирована вся система, — формирование у студентов системы гностических умений.

Одной из важнейших проблем при разработке системы является поиск и формулировка системообразующего фактора. *Внешним системообразующим фактором* является деятельность педагога, где он представляет студентам объект их деятельности в виде системы гностических умений. *Внутренним системообразующим фактором* является активное участие каждого студента в дидактических играх. Ориентация деятельности педагога и студентов, а также всей функциональной дидактической системы в форме игр осуществляется целью и результатом.

Разработанная экспериментальная система дидактических игр (табл. 9) представляет собой совокупность следующих типов игр: малые фрагментарные ДИ, целостно-тематические ДИ, комплексная ДИ. Включенные в систему виды игр (малые и мини-игры) различают по содержанию и способу воздействия на обучаемых, а также имеют разную ориентацию на формирование у них определенных гностических умений. При этом на каждом последующем уровне игры проводятся на основе предыдущих.

Одним из показателей эффективности дидактических игр можно считать их влияние на формирование общеинтеллектуальных умений студентов. Для решения этой задачи использовались шкалы общеинтеллектуальных умений, предложенные Н. В. Кузьминой и адаптированные с учетом поставленной задачи. Студентам было предложено оценить влияние процесса обучения на формирова-

Таблица 9

Система дидактических игр

Тип ДИ	Название ДИ	Классификационное определение	Учебная дисциплина, в которой применяется данная ДИ
I. Фрагментарные ДИ	1. Анализ литературы по физической культуре 2. Физическая подготовка студентов 3. Физическая подготовка педагога 4. Физическое развитие студентов	Деятельно-ролевая мини-игра с жестко запрограммированной структурой Контрольно-диагностическая мини-игра с жестко запрограммированной структурой То же «	Теория и методика физического воспитания То же « «
II. Целостно-тематические ДИ	5. Студент как личность 6. Учебно-познавательная деятельность студента 7. Личность педагога 8. Деятельность педагога 9. Содержание образования 10. Педагогический опыт	Диагностическая малая игра с адаптивной структурой Поисково-диагностическая малая игра с адаптивной структурой Диагностическая малая игра с адаптивной структурой Поисково-диагностическая малая игра с адаптивной структурой Поисковая малая игра с адаптивной структурой То же	Педагогика, психология То же « » Педагогика То же
III. Комплексная ДИ	11. Урок как дидактическая система	Деятельно-ролевая, малая (или средняя) игра с адаптивной структурой	Педагогика

Таблица 10

**Оценка влияния процесса обучения на формирование  
общеинтеллектуальных умений**

Группы умений	Оценка по 5-балльной шкале	
	Традиционное обучение	Обучение в форме ДИ
Гностические (7 умений)	2,57	5
Проектировочные (5 умений)	0,8	4,8
Конструктивные (5 умений)	0,8	4,8
Коммуникативные (6 умений)	2,5	4,83
Организаторские (6 умений)	2,2	4,5
Средний балл:	1,86	4,86

ние общеинтеллектуальных умений: а) традиционного варианта обучения; б) организации обучения в форме ДИ.

Результаты, которые были получены в феврале 1997 г. в РГАФК (IV курс заочного отделения, 120 чел.), представлены в таблице 10.

Подобные данные были получены также в результате проведенных опросов студентов в других вузах. По степени влияния на сформированность общеинтеллектуальных умений ДИ имеют значительное преимущество по сравнению с традиционным вариантом обучения. Особенно значительные различия отмечаются в группах проектировочных и конструктивных умений. Традиционный вариант обучения позволяет на среднем уровне формировать гностические, коммуникативные и организаторские умения. Средний балл оценки студентами влияния ДИ на формирование общеинтеллектуальных умений (4,86) можно считать высоким.

**8.3.5. Условия эффективного проведения  
дидактических игр**

Для успешного проведения дидактических игр необходимо выполнение многих условий.

На основании наблюдений за проведением дидактических игр различными педагогами с разным составом участников, опросов, проведенных среди студентов, аспирантов и педагогов, а также личного опыта проведения ДИ, нами были выделены и сформулированы условия, оказывающие влияние на эффективность ДИ.

После этого была проведена экспертная оценка значимости каждого условия при проведении ДИ (в роли экспертов выступали студенты VI курса заочного отделения, аспиранты РГАФК, преподаватели РГАФК и Великолукского ИФК). Ранжирование значимости условий проведения ДИ позволило определить, какие из них должны быть в центре внимания педагога.

Условия эффективного проведения ДИ могут быть разделены на четыре группы:

- 1) условия, относящиеся к деятельности педагога;
- 2) условия, относящиеся к индивидуальной познавательной деятельности студентов;
- 3) условия, относящиеся к коллективной мыследеятельности студентов;
- 4) организационно-технические условия.

Условия первой группы представлены в таблице 11.

Таблица 11

**Условия эффективного проведения ДИ, относящиеся  
к деятельности педагога**

Условия	Оценка (баллы)	
	Студенты	Преподаватели
Подготовленность педагога к проведению игры	9,1	9,87
Преобладание творческих заданий над репродуктивными	8,6	8,87
Оптимальное сочетание коллективной и групповой деятельности студентов в игре	8,5	8,75
Четкость и ясность цели игры	8,5	9,63
Подбор интересных заданий	8,3	9
Состав группы студентов (преобладание игроков с репродуктивным или творческим типом мышления)	8,2	7,5
Проблемный характер заданий	8,2	8,25
Преобладание творческой деятельности студентов над репродуктивной	8,2	9
Выбор оптимальных средств и методов обучения	7,9	7,88
Средний балл:	8,38	8,75

Условия второй группы представлены в таблице 12.

Таблица 12

Условия эффективного проведения ДИ, относящиеся к индивидуальной познавательной деятельности студентов

Условия	Оценка (баллы)	
	Студенты	Преподаватели
Направленность студентов на самостоятельную творческую работу	8,3	8,5
Положительный настрой студентов на игру	7,9	8,87
Уровень подготовки студентов	7,8	7
Средний балл	8	8,1

Условия третьей группы представлены в таблице 13.

Таблица 13

Условия эффективного проведения ДИ, относящиеся к коллективной мыследеятельности (КМД) студентов

Условия	Оценка (баллы)	
	Студенты	Преподаватели
Наличие доброжелательной атмосферы среди студентов в процессе игры	8,9	8,5
Наличие сплоченного коллектива в игровой группе	8,6	7,75
Наличие в группе лидера («генератора» идей)	8,6	8,75
Активность всех членов группы в игре	8,1	8,5
Психологическая совместимость членов группы	7,8	7,25
Организация КМД в игровой группе лидером	7,6	7,88
Опыт игровой деятельности студентов	6,5	7
Средний балл:	8	8

Условия четвертой группы представлены в таблице 14.

Таблица 14

Организационно-технические условия проведения ДИ

Условия	Оценка (баллы)	
	Студенты	Преподаватели
Оптимальные условия для проведения игры	8,5	7,75
Наличие определенной системы проведения игр в учебном процессе вуза	7,7	7,5
Распределение ролей между участниками игры	7,1	7,62
Техническое обеспечение игры	7,0	7,25
Предварительное формирование игровых групп	6,7	6,86
Средний балл:	7,4	7,4

Первые три группы условий являются дидактическими. Средний балл значимости этих условий составляет: по оценке студентов — 8,1, по оценке преподавателей — 8,3. Для сравнения: средний балл оценки экспертами (преподавателями и студентами) организационно-технических условий ниже и составляет 7,4.

При этом, если в третьей группе условий у экспертов нет расхождений в оценках (средний балл равен 8), то в первой и второй группах есть некоторые расхождения в оценках (8,4 и 8,75; 8 и 8,1 балла).

Таким образом, наибольшую значимость имеют дидактические условия. Среди них выделяется группа условий, относящихся к деятельности педагога, — они прежде всего необходимы для эффективности проведения дидактических игр.

Можно предположить, что при дальнейшем анализе и выходе на более высокий уровень абстракции некоторые из перечисленных условий в будущем послужат основой для формулирования принципов организации обучения в форме дидактических игр.

Дидактические игры применяются в педагогической деятельности ГЦОЛИФК — РГАФК — РГУФК с 1983 г. Мы рассматриваем их как одно из направлений совершенствования учебного процесса и повышения уровня профессионализма педагогов.

За период с 1983 по 2003 г. нами было разработано более 40 дидактических игр. Приведем названия некоторых из них: «Содер-

жание образования», «Современный урок», «Педагогика сотрудничества», «Средства обучения — инструмент педагогического труда», «ЛИДЕР» (система определения уровня обучающей деятельности педагога), «Обучающая деятельность педагога и возможности ее совершенствования», «Дидактические основы технологии учебно-тренировочного процесса», «ИФК как педагогическая система», «Педагогический опыт», «Педагогический процесс», «Учащийся как субъект и объект деятельности», «Моя профессия», «Спортивная команда как коллектив», «Мой вид спорта», «Педагоги и исследователи» и др. За это время по разработанным темам было проведено более 200 ДИ. В качестве примера рассмотрим содержание и организацию одной из таких игр.

#### 8.4. Дидактическая игра «Педагогический опыт»

Классификационное определение: по функционально-целевому признаку — поисковая; по временному признаку — продолжительная (или средняя); по структурно-композиционному признаку — адаптивная.

Предварительное задание: изучить педагогический опыт (ПО) любого преподавателя.

Цель игры: научиться анализировать ПО, выделять в нем достоинства и недостатки, оценивать по сформулированным критериям.

Игра строится на основе использования личного педагогического опыта преподавателей—участников ДИ, их наблюдений, а также информации об опыте других педагогов, полученной из различных источников.

Роли участников игры: педагог-ведущий, эксперт, критик; участники игры — слушатели (обучаемые), исследователи, эксперты, критики, лидеры и организаторы в группах.

##### Ход игры

I. *Информационная часть.* Здесь может быть представлена информация о педагогическом опыте по следующему плану:

- 1) определение понятия «педагогический опыт»;
- 2) высказывания известных педагогов о ПО;
- 3) виды ПО и их отличительные особенности.

В этой части игры могут использоваться специально подготовленные для нее раздаточные материалы.

II. *Организационная часть.* Участники игры делятся на группы — не более 5 (большее число групп нецелесообразно, так как усложнится процесс обсуждения). Оптимальное количество человек в группе — 5—7. Естественно, что в зависимости от условий игры их может быть больше. В каждой группе выбираются лидер

(он должен привести группу к решению поставленных задач) и организатор (он должен решать различные организационные вопросы, в том числе обеспечивать оперативную связь с ведущим).

##### III. *Работа по группам.* Задачи:

1) после ознакомления группы с изученным опытом преподавателей выявить, что у них является общим, а что отличительным, индивидуальным;

2) на основе предварительного задания определить, опыт какого педагога является наиболее интересным и может быть рекомендован для распространения.

Работа в группе начинается с того, что каждый участник рассказывает об опыте преподавателя, который он изучил. Отмечаются наиболее сильные его стороны и те преимущества, которые могут представлять интерес для других преподавателей. После сообщений всех членов группы проводится обсуждение: выявляются общие черты в опыте различных педагогов и отличительные, индивидуальные особенности, характерные для каждого из них. Группа определяет, опыт какого педагога представляет наибольший интерес и может быть предложен для коллективного обсуждения.

Возможно и такое решение: не рассматривать опыт одного педагога, а выбрать лучшее в работе различных преподавателей.

IV. *Коллективная работа.* Задачи, поставленные на предыдущем этапе, сохраняются, но их решение осуществляется на другом уровне. Каждая группа сообщает о педагогическом опыте преподавателя, который она выбрала как лучший. Происходит обмен мнениями. Обсуждается вопрос об общих чертах, различиях, индивидуальных особенностях педагогического опыта; делаются выводы.

Ведущий постепенно подводит участников дискуссии к тому, что для оценки ПО должны быть сформулированы критерии — это им предстоит сделать на последующих этапах игры.

V. *Работа по группам.* Основная задача: сформулировать критерии оценки педагогического опыта. При работе со слушателями, хорошо подготовленными в теоретическом плане, может быть поставлена еще одна задача: установить весовые коэффициенты (значимость) этих критериев.

Поиск критериев, их формулировка в определенной степени подготовлена предыдущей групповой и коллективной работой. Однако трудностей здесь много, и успех деятельности зависит в значительной мере не только от практической, но и от теоретической подготовленности участников игры. Здесь важно, чтобы ведущий имел свой вариант критериев (систему критериев оценки ПО) и в случае необходимости помог участникам игры выйти на этот уровень. Не исключено, что участники игры найдут какие-то новые интересные подходы — в этом случае ведущему надо быстро сориентироваться.

**VI. Коллективная работа.** Задачи предыдущего этапа продолжают решаться в процессе дискуссионного обсуждения. Группы сообщают о полученных результатах. После этого происходит обсуждение, когда исключается что-то второстепенное, делаются дополнения, уточняются формулировки и т.д. Если установлено, что участники игры не смогли выйти на нужный уровень, ведущий предлагает им свой вариант критериев.

Например, в дидактической игре, проводимой на факультете новых методов и средств обучения при Политехническом музее, была предложена следующая система критериев оценки ПО:

- 1) стабильность высоких результатов;
- 2) репрезентативность (доказательность);
- 3) соответствие дидактическим и методическим требованиям;
- 4) оптимальность (рациональность) деятельности;
- 5) наличие перспективной педагогической идеи;
- 6) новизна предлагаемых приемов, методов и средств;
- 7) творческое применение на практике современных научных достижений в области педагогики и смежных наук;
- 8) перенос опыта других педагогов в свою практику без каких-либо изменений;
- 9) создание своего интегрированного ПО из отдельных элементов существующего опыта других педагогов;
- 10) доступность распространения.

При обсуждении участники игры внесли отдельные уточнения; в целом же была принята такая система критериев оценки педагогического опыта.

**VII. Работа по группам.** Задачи:

- 1) осуществить оценку ПО известных педагогов с учетом сформулированных критериев;
- 2) определить, что из их опыта может быть взято на вооружение другими преподавателями.

Здесь необходимо опираться на знание опыта хорошо известных педагогов. Для получения необходимой информации может быть использована книга Л. М. Фридмана «Педагогический опыт глазами психолога» (М.: Просвещение, 1987) или другой источник.

Каждой группе дается задание, в котором в соответствии с поставленными задачами рассмотреть опыт одного из педагогов: В. Ф. Шаталова, Е. Н. Ильина, Б. И. Дегтярева, Л. И. Земцовой, В. П. Пазиной, Р. С. Ходос. Для анализа может быть взят опыт других педагогов.

Используя представления каждого участника о конкретном педагогическом опыте (а возможно, и перенос ими отдельных его элементов в свою практику), ознакомившись с его анализом в указанном источнике информации, группа взвешивает достоинства и недостатки, осуществляет оценку по критериям, определяет самое ценное в этом ПО.

**VIII. Коллективная работа.** Продолжается решение задач, поставленных на предыдущем этапе. Результаты, к которым группы пришли при анализе ПО известных педагогов, сообщаются и обсуждаются. Особенно важным для участников игры является выявление того, что можно взять из данного опыта для своей практической деятельности. Ошибок можно избежать лишь в том случае, если удастся подняться на уровень педагогического (дидактического) обобщения.

Механическое перенесение преподавателем в свою практику каких-либо приемов, средств и тем более технологии организации педагогического процесса может дать отрицательные результаты и, как следствие этого, вызвать негативное отношение к тому или иному педагогическому опыту.

Правильной ориентации в этом вопросе помогает сформулированная система критериев оценки ПО. Опираясь на них, можно достаточно обобщенно и педагогически грамотно проанализировать опыт известных педагогов, найти в нем новое и целесообразное, а после этого продумать, каким образом ценная идея может быть реализована на практике с учетом условий и возможностей каждого педагога.

**IX. Подведение итогов деятельности участников ДИ.** Ведущий подводит итоги деятельности каждой группы и коллектива в целом. Важными являются и содержательный, и процессуальный аспекты; возможно также включение соревновательного аспекта. Для этого при подготовке и проведении игры должен быть решен ряд организационных вопросов. Группу-победительницу, видимо, целесообразно определить с помощью самих участников, хотя участие ведущего не исключается. Необходимо иметь в виду, что соревновательный аспект имеет второстепенное значение.

**X. Информационная часть.** Естественным продолжением предыдущего этапа является краткая информация ведущего по двум вопросам:

- 1) пути формирования и обобщения ПО;
- 2) ПО как одна из основ педагогического мастерства.

**XI. Задания для последующей самостоятельной работы.** На основе имеющихся знаний, системы критериев нужно проанализировать свой педагогический опыт, отметить его достоинства и недостатки и наметить пути совершенствования в этом направлении. Если позволяет время, эта работа выполняется во время игры. Участники игры располагают необходимыми знаниями для грамотного анализа своего педагогического опыта. Они увидели возможности творческого подхода к обогащению своей практической деятельности. Необходимо нацелить их на поиск путей повышения своего уровня профессионализма.

**XII. Рефлексия.** Этот этап завершает дидактическую игру. Очень важно, чтобы каждый осмыслил то, что произошло в ходе игры.

Здесь можно выделить два периода. Первый — это *оргорефлексия*, когда идет обсуждение того, что было, что удалось или не удалось сделать и по какой причине, кто и чем остался удовлетворен или неудовлетворен и т.д. Возможность высказаться предоставляется каждому желающему. Второй — это *саморефлексия*, когда каждый сосредоточивает внимание на себе: каким он пришел на игру и каким уходит с нее; как осуществлял различные виды деятельности; какая роль удалась, а какая не удалась и почему; достаточно ли был активен на различных этапах игры; как осуществлял общение с членами группы, а также с коллективом в целом; чем остался доволен, а чем недоволен; какие выводы сделал для себя на будущее. Определив время на осуществление саморефлексии, ведущий затем может предоставить возможность отдельным участникам игры высказать свои размышления вслух. Откровенные высказывания вызывают неизменный интерес у всех слушателей.

#### Контрольные вопросы и задания

1. Что собой представляет педагогическая система (ПС)?
2. Перечислите структурные компоненты ПС.
3. Какие подходы к рассмотрению функциональных компонентов ПС вам известны?
4. Проанализируйте уровни связей-взаимодействий между компонентами ПС.
5. Что собой представляет функциональная дидактическая система?
6. Охарактеризуйте основные свойства функциональной системы.
7. Как вы понимаете выражение: «Дидактические игры как форма акмеологических технологий»?
8. Расскажите о классификации ДИ.
9. Чем определяется сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности в ДИ?
10. Прокомментируйте распределение времени между блоками и видами деятельности в дидактических играх.
11. Какая система ДИ может использоваться для формирования гностических умений?
12. Перечислите условия эффективного проведения ДИ, относящиеся к деятельности педагога.
13. Выполнение каких условий способствует эффективности коллективной исследовательской деятельности в ДИ?
14. Выскажите свое мнение по поводу применения ДИ в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов.

#### Рекомендуемая литература

1. Анохин П. К. Общая теория функциональных систем организма // Прогресс биологической и медицинской кибернетики. — М., 1974.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. — Москва; Воронеж, 2004.

3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. — М., 1989.
4. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М., 2001.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. — М., 1975.
6. Неверкович С. Д. Игровые методы подготовки кадров. — М., 1995.
7. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
8. Хозяинов Г. И. Применение дидактических игр при повышении профессионально-педагогической квалификации преподавателей. Ч. 1, 2. — Ижевск, 1989.
9. Хозяинов Г. И., Кошман М. Г., Назаркина Н. И. Формирование гностических умений у студентов физкультурных вузов. — М., 1993.
10. Хозяинов Г. И., Назаркина Н. И. Научные основы эффективного сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности студентов в обучающих играх. — М., 1996.



## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРОДУКТ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Профессиональная образовательная система является одним из объективных и очень значимых факторов развития и самореализации творческого потенциала человека.

К числу объективных факторов относятся также окружающая среда (географические, социальные, семейные условия и т. д.) и наследственность. Реализация задатков, заложенных природой, зависит в значительной мере от самого человека.

Наряду с объективными большую роль играют и субъективные факторы развития и самореализации творческого потенциала. Одним из таких факторов является самоорганизация деятельности человека. Именно с ним прежде всего связаны субъектно-деятельностные характеристики.

Результаты функционирования образовательных систем могут оцениваться по разным показателям. Наиболее значимыми, видимо, можно считать те из них, которые связаны с профессиональной деятельностью:

- адаптацию к самостоятельной профессиональной деятельности и включение в решение задач производственного коллектива;
- профессиональную устойчивость, «преданность» профессии;
- самосовершенствование, стремление к достижению более высокого уровня мастерства;
- эффективность решения профессиональных задач различного уровня.

Перечисленные показатели будут выше у выпускников тех профессиональных учебных заведений, где успешно решались как педагогические, так и функциональные задачи. Это возможно при наличии сильного педагогического коллектива, где имеется общая ориентация на творческий подход к организации педагогического процесса.

В настоящее время в России осуществляется становление новой системы образования. В этих условиях происходят следующие значимые изменения.

1. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями и развитием творческих способностей.

2. Усиливается влияние компьютерных средств обучения и телекоммуникационных сетей.

3. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие педагога с обучаемыми.

4. Важная роль отводится духовно-нравственному воспитанию личности обучаемых.

5. Повышается роль науки в разработке педагогических технологий.

Основные тенденции психолого-педагогического характера при овершенствовании образовательных технологий связаны с переходом:

- от учения, где основной функцией является запоминание, к чению, где главным становится развитие личности;
- от ориентации на среднего обучаемого к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения.

Новаторство проявляется и в создании новых форм образования, которые становятся дополнением и альтернативной государственной системе образования. Появляются современные инновационные технологии, идеи, целостные педагогические системы и т. д., что позволяет говорить о принципе вариативности в российской системе образования.

### 9.1. Уровни практической реализации и направленность педагогических технологий

Педагогическая технология — это строго научное проектирование и воспроизведение в образовательном процессе гарантирующих успех педагогических процессов. Она имеет три уровня практической реализации.

1. **Общепедагогический уровень**, на котором реализуются общепедагогическая, общедидактическая и общевоспитательная технологии. Они представляют собой функционирующую педагогическую систему на определенной ступени обучения. На этом уровне осуществляется определенный технологический подход ко всем компонентам данной педагогической системы.

2. **Частнометодический (предметный) уровень**, на котором реализуется частнопредметная педагогическая технология (т. е. в рамках какого-то одного предмета).

3. **Локальный (модульный) уровень**, на котором реализуются технология отдельных этапов обучения, технология самостоятельной работы, технология контроля и т. д. На этом уровне осуществляется технологический подход к отдельным компонентам педагогического процесса.

Педагогические технологии частнопредметного и локального уровней зачастую путают с методиками. Разница между ними заключается в том, что:

– технология всегда имеет основную концепцию, теорию, идею т. е. исходный научный подход; методика может основываться на практическом опыте;

– в технологии более представлены во взаимосвязи целевой, процессуальный и содержательный компоненты; в методике преобладающим является содержательный компонент;

– технология отличается своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов и их гарантированностью.

В настоящее время существуют педагогические технологии различной направленности.

Перечислим некоторые из них, получившие известность среди педагогов-практиков:

– современное традиционное обучение (монодидактические и комбинированные дидактические системы);

– технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса;

– технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся;

– технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса;

– технологии развивающего обучения;

– технологии на основе дидактического совершенствования и организации учебного материала;

– частнопредметные технологии.

## **9.2. Взаимосвязь основных психолого-педагогических теорий и концепций в современной образовательной технологии**

В профессиональной подготовке специалистов достижение конечного результата должно стать целью не только педагога, но и каждого обучаемого. Эффективное сочетание этих целей в практической деятельности зависит от целесообразности организации педагогического процесса. Для этого может быть использован дедуктивный метод.

Дедуктивный метод организации педагогического процесса заключается в его проектировании на основе исходных теоретических подходов и реализации разработанной модели на практике. Исходные теоретические подходы могут быть различного уровня обобщения. Для дедуктивного метода необходим высокий уровень абстракции.

В практической реализации этого метода наиболее значимыми являются целевой, содержательный и процессуальный (операционно-деятельностный) компоненты. В связи с этим в качестве исходных теоретических подходов для разработки и реализации

образовательных технологий нами выбраны следующие психолого-педагогические концепции и теории.

**Общепедагогическая концепция «Педагогика сотрудничества».** Эта концепция в той или иной степени воплощена в ряде конкретных моделей, однако она не имеет жестко нормативного инструментария. Ее идеи реализуются во многих современных технологиях обучения.

Целевые ориентации, особенности содержания образования и методики должны охватывать следующие важные направления: переход от педагогики требований к педагогике отношений; индивидуально-личностный подход к обучаемому; ориентация на совместную продуктивную деятельность активизирующего и развивающего характера.

**Концепция содержания образования** (по М. Н. Скаткину и И. Я. Лернеру). В соответствии с ней выделяются четыре составляющие: система знаний о мире и способах деятельности; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-волевого отношения к миру.

**Теория педагогической деятельности.** В ней отражен полифункциональный подход, изложенный в работах А. Н. Леонтьева, Ю. К. Бабанского, Н. В. Кузьминой, Г. И. Хозяинова и др. Подходы этих авторов к структуре деятельности педагога взаимно дополняют друг друга. Важным моментом концепции педагогической деятельности является рассмотрение ее объекта как целостного педагогического явления.

**Концепция целенаправленной учебной деятельности.** В соответствии с ней учебная деятельность должна быть направлена на осуществление образовательных целей как личных целей обучаемых. Результатом такой деятельности являются изменения в самом обучаемом, т. е. объективная направленность на формирование творческой личности обучаемого совпадает с субъективной направленностью.

Целенаправленная учебная деятельность включает следующие составляющие: учебно-познавательные мотивы, учебные задачи, учебные действия.

**Универсальная дидактическая концепция.** Отражает сущность учебного процесса: обучение, с позиций педагога, представляет собой функциональную дидактическую систему, в которой доминирующей является организация учебно-познавательной деятельности обучающихся.

**Теория проблемного обучения.** Позволяет посредством создания проблемных ситуаций осуществлять организацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, имеющей различные уровни самостоятельности и творчества.

Все перечисленные теории и концепции взаимосвязаны и дополняют друг друга в функциональной дидактической системе.

На основе исходных теоретических подходов могут быть разработаны различные технологии обучения. К числу таких технологий относятся и дидактические игры (ДИ). ДИ применяются для совершенствования образовательной деятельности преподавателей с 1975 г., в том числе в ГЦОЛИФК—РГАФК—РГУФК — с 1983 г. (для подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в сфере физической культуры и спорта). ДИ проводились с различными группами преподавателей более 200 раз, и каждый раз подтверждалась высокая эффективность разработанных технологий обучения.

### 9.3. Дидактическая игра «Педагоги и исследователи» как продукт творчества совокупного субъекта деятельности (педагога, студентов, аспирантов)

Игра названа так условно, потому что в ней участвовали студенты («педагоги») и аспиранты («исследователи»).

Классификационное определение: *по функционально-целевому признаку* — контрольно-конкурсная; *по временному признаку* — непродолжительная (может быть средняя); *по структурно-композиционному признаку* — жестко запрограммированная.

Цель игры: проверить уровень знаний участников игры по выбранным темам и определить, какая группа подготовлена лучше.

Условия проведения игры: участники игры должны быть готовы к ответам как минимум по двум темам. Количество тем может быть и большим — тогда ведущий выбирает две из них и объявляет их в начале игры.

Роли участников игры: педагог-ведущий, эксперт, критик; участники игры — исследователи, педагоги, обучаемые, участники конкурса, эксперты.

#### Ход игры

1. *Определение тем для конкурса.* Были выбраны темы.

1. Структура и методы педагогических исследований.

2. Педагогическое общение.

По первой теме «педагоги» задавали вопросы «исследователям», по второй теме — «исследователи» «педагогам».

Определены условия проведения конкурса.

Каждая группа должна выполнить такие задания:

1) схематически отобразить суть темы, по которой она будет задавать вопросы;

2) задать по данной теме пять вопросов соперникам;

3) ответить на вопросы, которые ей будут заданы.

При этом экспертные группы будут использовать следующие шкалы оценки.

*За схематическое отображение сути темы:*  
очень низкий уровень — 1—2 балла;  
низкий уровень — 3—4 балла;  
средний уровень — 5—6 баллов;  
высокий уровень — 7—8 баллов;  
очень высокий уровень — 9—10 баллов.

*За каждый поставленный вопрос:*  
низкий уровень вопроса (слабый, неинтересный, нетрудный) — балл;

средний уровень — 2 балла;  
высокий уровень — 3 балла.

*За каждый ответ на вопрос:*  
отличный ответ — 5 баллов;  
средний — 3 балла;  
слабый — 1 балл;  
ошибочный — 3 балла.

Каждый эксперт выставляет оценки индивидуально, на специальном оценочном листе. Группа-победительница определяется по общей сумме баллов.

II. *Организационная часть.* Участники игры уже разделены на группы. В каждой группе выбираются лидер, организатор, экспертная комиссия из трех человек.

Группы получают необходимые материалы; они могут также пользоваться любыми источниками информации. Членам экспертных групп выдаются оценочные листы.

III. *Работа по группам.* Задачи: 1) схематически отобразить суть темы, по которой группа будет задавать вопросы; 2) сформулировать пять вопросов по данной теме для другой группы.

Схематическое отображение сути темы способствует адекватному ее пониманию всеми участниками игры. Формулировка интересных (нестандартных) вопросов возможна лишь при хорошем знании темы и стимулируется начислением соответствующего количества баллов.

IV. *Коллективная работа.* Каждая группа представляет схематическое отображение темы и пять вопросов к ней. Проводится обсуждение представленных схем. В том случае, если группа, которой задаются вопросы по теме, не согласна с ее схематическим отображением, она при ответе на вопросы может представить свой вариант. Сами вопросы не обсуждаются, однако уточнения относительно правильности их понимания могут быть сделаны. Эксперты оценивают вопросы.

В описываемой игре были поставлены следующие вопросы.

*Тема «Структура и методы педагогических исследований».*

1. Ведутся ли и какими способами педагогические исследования неформальных объединений молодежи?

2. Как осуществляются разработки методических систем?

Таблица 15

Оценочный лист с результатами дидактической игры «Педагоги и исследователи»

Номера экспертов	Оценки (в баллах)																									
	«Педагоги»							«Исследователи»																		
	Схематическое отображение темы	Вопросы					Ответы					Схематическое отображение темы	Вопросы					Ответы								
1		2	3	4	5	1	2	3	4	5	1		2	3	4	5	1	2	3	4	5					
№ 1	5	3	3	1	3	3	5	5	3	3	5	3	5	3	2	2	3	3	3	3	3	3	5	0	5	
№ 2	6	3	3	1	3	3	3	5	3	5	3	3	5	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	5	0	5
№ 3	6	3	3	1	3	3	5	5	3	5	3	3	6	3	2	2	3	3	3	3	3	3	5	0	5	
№ 4	5	2	3	1	3	3	1	5	1	5	3	3	6	3	3	3	3	3	5	3	3	5	3	3	5	
№ 5	5	2	2	1	2	2	1	5	1	5	3	3	5	3	2	2	2	2	5	3	3	3	3	3	5	
№ 6	6	2	3	1	3	3	1	3	3	5	5	5	6	3	3	1	3	2	5	3	3	5	3	1	5	
Сумма баллов по отдельным видам конкурса:	33	15	17	6	17	17	17	23	14	30	20	33	18	14	12	16	17	24	18	28	7	30	107			
Общая сумма баллов:																										

3. Каким образом получены новейшие современные достижения педагогической науки?

4. Назовите плюсы и минусы метода Шаталова.

5. Какие специальные методики разрабатываются для осуществления педагогических исследований в области спорта?

Тема «Педагогическое общение».

1. С чем связаны трудности в педагогическом общении?

2. Какое место занимает педагогическое общение в модели педагога, с которым вам приходилось общаться?

3. Что вы понимаете под педагогическим мастерством, каковы его критерии?

4. Что такое педагогическое общение?

5. Каково значение личностных и профессиональных качеств педагога в педагогическом общении?

V. **Работа по группам.** Задачи: 1) подготовить ответы на вопросы; 2) предложить свой вариант схематического отображения темы, если не устраивает вариант, предложенный другой группой. При решении первой задачи определяется, кто будет отвечать на каждый вопрос. Не исключен вариант, когда на вопрос отвечают два участника игры и более.

VI. **Коллективная работа.** Группа, не согласившаяся с предложенным вариантом отображения темы, представляет свой вариант. Это может оказать влияние на оценку результата деятельности каждой группы. Заслушиваются ответы на вопросы. Группа, задававшая вопросы, после каждого ответа отмечает, насколько она удовлетворена им, а также вносит свои дополнения и уточнения. После каждого ответа и его обсуждения эксперты выставляют оценку.

VII. **Подведение итогов игры.** Эксперты собирают оценочные листы и подсчитывают количество баллов. Определяется группа-победительница.

В описанной дидактической игре итоговый оценочный лист (табл. 15) позволяет сделать следующие выводы. Победила группа «исследователей» со счетом 217:213. По вопросам выиграли «исследователи» (77:72), а по ответам — «педагоги» (108:107). У «педагогов» лучшими были вопросы 2, 4, 5-й, а лучший ответ они дали на 4-й вопрос. У «исследователей» лучшим был 1-й вопрос. Можно также оценить, насколько объективно работали экспертные группы, если учесть, что № 1, 2, 3 — это эксперты группы «педагогов», а № 4, 5, 6 — группы «исследователей».

После этого ведущий высказывает свое мнение по различным аспектам деятельности групп, а также объявляет оценки, которые он выставляет участникам игры.

VIII. **Рефлексия.** Сначала осуществляется *оргрефлексия*, когда анализируются ход игры, успехи и неудачи, высказываются кри-

тические замечания и предложения; затем — *саморефлексия*, когда внимание каждого участника сосредоточено на анализе собственной деятельности, поведения, достижений и промахов. Отдельным участникам можно предложить высказать результаты саморефлексии вслух. Этот этап завершает дидактическую игру.

#### Контрольные вопросы и задания

1. Назовите уровни практической реализации педагогической технологии.
2. Перечислите возможные варианты направленности педагогических технологий.
3. Что собой представляет совокупный субъект деятельности в образовательном процессе?
4. Какие основные концепции и теории могут быть использованы в качестве исходных теоретических подходов при разработке и реализации технологий обучения?
5. Перечислите основные этапы дидактической игры «Педагоги и исследователи».

#### Рекомендуемая литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
2. *Анохин П. К.* Философские аспекты функциональной системы. Избранные труды. — М., 1978.
3. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1991.
4. *Деркач А. А., Исаев А. А.* Творчество тренера. — М., 1982.
5. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. — М., 2002.
6. *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М., 2001.
7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
8. *Максимова В. Н.* Интеграция в системе образования. — СПб., 2000.
9. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии. — М., 1998.
10. *Фридман Л. М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
11. *Хозяинов Г. И.* Основы акмеологии. — М., 2000.
12. *Хозяинов Г. И.* Применение дидактических игр при повышении профессионально-педагогической квалификации преподавателей. Ч. I, II. — Ижевск, 1989.

## ОРГАНИЗАЦИЯ И ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Общение является необходимым условием человеческого существования: наряду с трудовой деятельностью общение с помощью языка помогло людям выделиться из животного мира.

Под общением понимается связь между людьми, в ходе которой возникает психический контакт, проявляющийся в обмене информацией, взаимовлиянии, взаимопереживании, взаимопонимании. Установление психического контакта между людьми — важнейшая роль общения.

Нередко как синоним термина «общение» употребляют термин «коммуникация». Однако коммуникацией понимается связь, взаимодействие двух систем как в живой, так и неживой природе, где имеет место передача информации. Общение же является специфической формой взаимодействия, присущей только человеку.

В процессе общения осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимовлияние и взаимодействие людей; выявляется и формируется общность настроений, мыслей, взглядов; достигается взаимопонимание; происходит передача и усвоение привычек, стиля поведения; создаются сплоченность и солидарность, характеризующие коллективную деятельность.

Общение — это не только духовный, но и материальный процесс. В нем происходит не только обмен мыслями, чувствами, но и обмен опытом, умениями и знаниями, предметами деятельности. Общественная сущность человека раскрывается в материальном и духовном общении.

Общение с себе подобными является одной из важнейших потребностей человека и важнейшим условием его психического развития.

В структуре общения выделяются три аспекта: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. *Коммуникативный* и *интерактивный* аспекты обеспечивают взаимодействие людей, так как им надо не только обменяться информацией, но и наладить совместную деятельность; *перцептивный* аспект обеспечивает восприятие людьми друг друга.

По содержанию информация делится на осведомительную, регуляторную и эмоциональную. *Осведомительная информация* — это просто передача сведений об объекте, констатация факта. *Ре-*

*гулятивная информация* — это побуждение человека к действию. *Эмоциональная информация* рассчитана на возникновение у человека тех или иных чувств. Всякая информация представляет единство этих трех аспектов ее содержания. Преобладание одного из них определяется целями сообщения.

В реальном процессе общения информация не только передается, но и формируется, развивается, уточняется. Общение неразрывно связано с процессом познания.

В условиях общения многие познавательные психические процессы протекают иначе, чем в условиях изолированной деятельности. Науке и практике известны случаи нарушения психической деятельности у людей, находящихся в условиях вынужденной длительной изоляции, т. е. лишенных возможности общаться с другими людьми.

Познавая другого человека в процессе общения, познающий формирует в своем сознании его образ, который включает внешние черты, личностные качества, общественное положение и т. д. Без знания других людей невозможно не только общение, но и существование человеческого общества.

Взаимосвязь людей в процессе общения является обязательным условием существования любой человеческой группы или коллектива.

## 10.1. Виды и средства общения

Классификация видов общения осуществляется по разным признакам.

*По контингенту участников* общение может быть межличностным, лично-групповым и межгрупповым. *Межличностное общение* — это общение между отдельными членами первичного коллектива во время выполнения деятельности или вне ее. Примером *лично-группового общения* является общение руководителя с группой, коллективом. *Межгрупповое общение* предполагает взаимодействие двух групп. Характерный пример проявления межгруппового общения — командные соревнования в спортивных играх.

*По продолжительности* общение может быть *длительное* и *кратковременное*.

*По степени завершенности* выделяют два вида общения — *законченное* и *прерванное* (в зависимости от законченности темы, разговора, совместного действия, которые были предметом общения).

*По включенности в основную деятельность* общение можно разделить на *деловое* и *внедеятельностное*.

*По направленности* общение может быть *лично ориентированное* и *социально ориентированное*.

Большинство авторов обязательно включают в свои классификации следующие два вида общения — непосредственное и опосредованное.

*Непосредственное общение* — это общение «лицом к лицу», когда общающиеся люди непосредственно контактируют друг с другом. В нем используются все средства, доступные нашим органам чувств. Это наиболее древний, изначально существующий вид общения, в котором наиболее эффективно используются каналы обратной связи.

*Опосредованное общение* — это общение посредством других людей, а также с помощью различных средств связи. В настоящее время в значительной степени совершенствуется и расширяется опосредованное общение.

В различных видах общения используются разнообразные его средства. Условно их можно разделить на две большие группы: речевые и неречевые.

Важнейшим средством общения и его необходимым компонентом является язык, устная и письменная речь. Причем устная речь — основная форма непосредственного общения, а письменная — опосредованного общения.

*Средствами речевого общения* являются *художественная литература* и *искусство*. Они универсальны в том смысле, что не ограничены во времени и пространстве.

Среди *неречевых средств общения* следует выделить *миимику* и *жесты*, которые могут усиливать или ослаблять впечатление от устной речи. Внешние выразительные движения используются в непосредственном общении. Жесты и мимики могут быть средствами общения, нести определенную информацию, потому что они являются социально обусловленными, как общение в целом. Однако одни и те же жесты у разных народов часто имеют разное значение. Например, у русских людей движение головой сверху вниз означает согласие, а слева направо — несогласие, а у болгар — наоборот.

К формам непосредственного общения относится передача информации путем тактильно-мышечной чувствительности. Например, крепкое рукопожатие говорит о доброжелательном отношении партнера.

По мышечному напряжению различных частей тела борец может узнать о намерениях своего соперника.

В сфере материальной деятельности человек использует не только речь, жесты, но и различные предметы, вещи. Например, хирургическая операция осуществляется благодаря сложному взаимодействию медицинского персонала с помощью хирургических инструментов. Общение спортсменов во многих спортивных играх (футболе, волейболе, баскетболе) осуществляется посредством мяча и т. д.

Особым средством общения является *внешний облик человека*. Он состоит из физиогномической маски, одежды, манеры держаться. Физиогномическая маска — это выражение лица (злое, доброе, презрительное, настороженное и др.), которое возникает под влиянием мыслей, чувств, настроений, отношений человека и оказывает сильное влияние на формирование образа партнера по общению.

В совокупности все используемые средства общения помогают людям правильно понимать друг друга и наиболее эффективно взаимодействовать для достижения общих целей.

## 10.2. Основные функции общения

Главной целью общения является усвоение человеческого опыта. Она реализуется в трех основных функциях: информационно-коммуникативной, экспрессивно-коммуникативной и регулятивно-коммуникативной.

*Информационно-коммуникативная функция* — это передача и усвоение информации. В процессе общения содержанием информации могут быть научные, практические, житейские знания, навыки и умения использовать эти знания при решении конкретных задач.

*Экспрессивно-коммуникативная функция* — это обмен чувствами, эмоциями, настроениями. Эмоции являются одним из древнейших инструментов человеческого общения. Понять закономерность их возникновения невозможно без анализа общения человека с другими людьми. Эта функция имеет особенно большое значение в процессе общения тренера со спортсменом. Эмоциональное состояние тренера воспринимается спортсменом иногда намного острее, чем успокаивающие или подбадривающие слова — особенно перед соревнованием.

*Регулятивно-коммуникативная функция* — это поведение общающихся людей, которое определяется их взаимопониманием. Она проявляется, когда человек стремится воздействовать на других людей с целью изменения их поведения, действий, состояния, общей активности, особенностей восприятия, системы ценностей или отношений. Эта функция позволяет четко организовывать, планировать и согласовывать, координировать и оптимизировать групповое взаимодействие.

Взаимопонимание — многоплановый процесс, включающий представление людей не только друг о друге, но и о самих себе, о том, как их воспринимают партнеры по общению. При адекватных представлениях отношения между людьми складываются правильно; при неадекватных — становятся напряженными и раздражаются, вплоть до конфликтов.

По социально-деятельностному признаку различают следующие функции общения:

*инструментальную* (общение выступает как социальный механизм управления и передачи информации, необходимой для совершения определенного действия);

*синдикативную* (общение становится средством объединения людей);

*функцию самовыражения* (общение выступает как форма взаимопонимания, психологического контекста);

*трансляционную* (передача конкретных способов деятельности, оценок и т. п.);

*экспрессивную* (взаимопонимание переживаний, эмоциональных состояний);

*функцию социального контроля* (регламентация поведения и деятельности);

*функцию социализации* (формирование навыков взаимодействия в обществе в соответствии с принятыми нормами и правилами).

## 10.3. Общение и личность

Личность как субъект общения определяют следующие характеристики:

*типологическая* (определяет типологические свойства личности и их реализацию в общении);

*статусная* (социально-психологический статус личности раскрывается в ее социально-психологических свойствах);

*диспозиционная* (определяет фиксированную в социальном опыте личности предрасположенность к общению);

*функциональная* (определяет функции личности как субъекта общения);

*технологическая* (определяет уровень коммуникативной компетенции личности, степень владения навыками социально-психологического взаимодействия).

На основе перечисленных характеристик личности формируется ее психграмма как субъекта общения. В кратком изложении она выглядит следующим образом.

### Психграмма личности как субъекта общения

1. *Психологические особенности.*

2. *Психологические процессы:*

- а) восприятие;
- б) память;
- в) воображение;
- г) мышление.

3. *Психические состояния:*



- а) усталость;
  - б) апатия;
  - в) стресс;
  - г) тревожность;
  - д) депрессия;
  - е) возбуждение и др.
4. *Психические отношения:*

- а) эмоциональные;
- б) волевые;
- в) интеллектуальные и т.д.

Как уже говорилось, технологическая характеристика личности как субъекта общения определяет степень владения навыками социально-психологического взаимодействия, т.е. коммуникативные умения.

Коммуникативные умения формируются двумя путями: 1) в ходе разнообразной социальной практики, в которую личность включена; 2) в ходе специальной подготовки к общению.

А. В. Мудрик предлагает рассматривать пять аспектов специальной подготовки к общению:

- 1) развитие особенностей мышления;
- 2) формирование навыка свободного владения речью;
- 3) развитие определенных личностных особенностей (общительности, эмпатии и спонтанности);
- 4) формирование определенных установок в сфере общения:
  - отношения к партнеру как к цели общения;
  - интереса к процессу общения;
  - терпимости к партнеру во время диалога;
- 5) развитие и формирование новых коммуникативных умений.

Общение представляет собой систему умений различного характера. Именно поэтому его можно рассматривать как системно-интегративное умение.

Умения, необходимые для общения личности, можно условно разделить на шесть групп:

1. *Речевые умения.* Связаны с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения. Сюда относятся умения:

- грамотно и ясно формулировать свою мысль;
- достигать желаемой коммуникативной цели;
- осуществлять основные речевые функции;
- говорить выразительно;
- достигать смысловой целостности высказывания;
- высказываться логично, связно, содержательно;
- высказываться экспромтом, без предварительной подготовки;
- выражать в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного и т.д.

2. *Социально-психологические умения.* Связаны с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания,

взаимоотношений, взаимопроявлений и взаимовлияний. Сюда относятся умения:

- психологически верно и в соответствии с ситуацией вступать в общение;
- поддерживать общение, психологически стимулировать активность партнеров;
- психологически точно определять «точку» завершения общения;
- прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой осуществляется общение;
- учитывать эмоциональный настрой партнера по общению;
- овладевать инициативой и удерживать ее в общении, если необходимо;
- формировать социально-психологический настрой партнера по общению;
- психологически стимулировать проявление инициативы партнера по общению и т.д.

3. *Психологические умения.* Связаны с овладением процессами самомобилизации, самонастройки, саморегуляции. Сюда относятся умения:

- преодолевать психологические барьеры в общении;
- снимать излишнее напряжение;
- эмоционально настраиваться на ситуацию общения;
- мобилизоваться на достижение поставленной коммуникативной цели;
- использовать эмоции как средство общения и т.д.

4. *Умения использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.* Сюда относятся умения:

- реализовывать ситуативные нормы обращения и привлечения внимания;
- использовать ситуативные нормы приветствия;
- высказывать партнеру по общению предложение, упрек, сочувствие, пожелание и т.д.

5. *Умения использовать невербальные средства общения:*

- паралингвистические средства (интонация, паузы, дыхание, дикцию, темп, громкость, ритмику, тональность, мелодику речи);
- экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т.п.);
- кинетические средства (жесты, мимику);
- проксемические средства (позы, движения, дистанцию общения и т.п.).

6. *Умения взаимодействовать:*

- на уровне диалога с личностью или группой;
- на уровне межгруппового диалога и т.д.

## 10.4. Малая группа как совокупность субъектов общения и как коллективный субъект общения

### 10.4.1. Классификация малых групп<sup>1</sup>

*Малая группа* — это небольшая по составу общность людей, объединенных единой целью деятельности и находящихся в непосредственном общении, что является основой для возникновения группы как коллектива. Могут быть *условные* (люди объединяются по общему признаку — например, по возрасту, полу) и *реальные* (в них люди находятся в повседневной жизни и деятельности) малые группы, которые, в свою очередь, подразделяются на естественные и лабораторные, создаваемые для научного их изучения. В данном случае мы будем рассматривать виды естественных групп.

*Формальные* — группы, имеющие заданную извне структуру.

*Неформальные* — группы, образованные на основе личностных предпочтений.

Формальные группы функционируют в соответствии с заранее установленными, как правило, общественно фиксируемыми целями, положениями, инструкциями, уставами. Неформальные группы формируются на основе личных симпатий и антипатий ее членов.

*Слаборазвитые* — группы, находящиеся на начальном этапе формирования коллектива.

*Высокоразвитые* — группы, давно созданные, характеризующиеся единством целей и общностью интересов, наличием высококоразвитой системы отношений, сплоченности и т. д.

*Диффузные* — группы, образованные случайно; в них люди объединены лишь общими эмоциями и переживаниями.

*Референтные (эталонные)* — группы, на которые люди ориентируются в своих интересах, личностных предпочтениях, симпатиях и антипатиях.

*Коллектив* — это высшая форма объединения людей, создающая наиболее благоприятные условия для их совместной деятельности.

### 10.4.2. Психологическая структура малой группы

Психологическая структура малой группы обычно включает:

1) совокупность социально-психологических характеристик членов группы, очень значимых с точки зрения состава группы как коллектива.

Как правило, необходимо принимать во внимание количественный и качественный состав группы. Кроме того, очень важно иметь четкие представления о национальности и социальном происхождении ее членов, так как психологические особенности людей влияют на характер их совместной деятельности, межличностных отношений, формирование неформальных микрогрупп, статус и позиции их членов;

2) совокупность реальных межличностных отношений членов группы, существующих между людьми симпатий и антипатий, которые могут фиксироваться с помощью социометрии.

Социометрия дает возможность выявить наличие взаимных предпочтений членов группы, на основе которого можно строить предположения о том, на какие из этих предпочтений ориентированы конкретные личности, как в группе сосуществуют люди с различными авторитетом, индивидуально-личностными особенностями, каковы взаимоотношения между ними и т. д.;

3) совокупность позиций членов малой группы в системах информационных потоков, существующих как внутри самой группы, так и во внешней среде.

Владение различными сведениями и знаниями — важный показатель статуса члена группы, так как доступ к получению и хранению информации обеспечивает ему особое положение в группе, дополнительные привилегии;

4) совокупность проявления различных взаимоотношений членов группы, являющихся следствием их способности играть определенную роль и выполнять определенные обязанности в группе.

### 10.4.3. Групповые устремления

*Групповые устремления* — это цели, задачи, потребности, мотивы (интересы, ценности), лежащие в основе поведения и совместных усилий членов малой группы.

В устремлениях членов малой группы комплексно и обобщенно отражаются прежде всего общие и индивидуальные для каждого задачи и цели, а также реализуются их конкретные потребности, отвечающие интересам и запросам каждого ее члена и группы в целом. Устремления, подобно компасу, ориентируют людей и ведут их в определенном направлении. Через них опосредованно контролируются результаты деятельности, достигнутые членами группы в определенные периоды их жизни. В интегрированном виде групповые устремления регулируют совместные усилия и индивидуальную активность членов малой группы в различных обстоятельствах и условиях объективной реальности.

Достижение определенных целей составляет суть деятельности малой группы. Цели могут быть ближними и дальними, общественно значимыми и важными только для конкретной группы.

<sup>1</sup> Здесь используется материал из книги В. Г. Крысько «Психология и педагогика (схемы и комментарии)». — М., 2000. Схемы приводятся в адаптации авторов данного пособия.

Мотивом для малой группы является побуждение ее членов к той или иной совместной деятельности, ради которой они, как правило, и объединяются.

#### 10.4.4. Групповое мнение и этапы его формирования

**Групповое мнение** — это совокупность оценочных суждений, в которых отражается общее или преобладающее отношение членов малой группы к определенным фактам, событиям или явлениям, имеющим место как внутри группы, так и за ее пределами.

Групповое мнение является показателем уровня сформированности группы, ее сплоченности, эффективности совместных усилий ее членов. Групповое мнение выполняет определенные функции:

*информационную*, которая показывает, на каком этапе своего развития находится малая группа, каковы ее сплоченность, характер взаимоотношений между членами и т. д.;

*функцию согласования и воздействия*, посредством которой оказывается влияние на всех членов группы в интересах их совместной деятельности, выработки общих мнений и суждений и т. д.;

*оценочную*, с помощью которой члены группы выражают свое отношение к тем или иным событиям и явлениям, происходящим внутри группы и за ее пределами.

Эффективность группового мнения определяется:

сочетанием убеждения и принуждения, в которых проявляются разум, чувства и воля всех членов группы (групповое мнение вызывает у человека потребность в самооценке, глубоко затраги-

вая область чувств и порождая активное стремление к самосовершенствованию);

– способностью некоторых групповых суждений превращаться в оценочные стандарты и воздействовать не только на сознание, но и на подсознательную сферу человеческой психики.

В процессе формирования и развития группового мнения можно выделить три этапа.

На первом этапе члены малой группы непосредственно переживают конкретное событие, высказывают свое личное мнение и отношение к нему.

На втором этапе члены малой группы обмениваются своими представлениями, взглядами, оценками, которые постепенно превращаются в общую точку зрения.

На третьем этапе осуществляется выработка четкой и ясной групповой позиции по поводу предмета обсуждения, которая принимается всеми членами группы.

Изложенное может быть представлено в виде схемы 7.

#### 10.4.5. Особенности групповых настроений

**Групповые настроения** — это сложные эмоциональные переживания, которые в значительной степени определяют направленность, ориентацию и характер эмоционально-психологических проявлений группы в целом и отдельных ее членов.

К групповым настроениям относятся:

- совместные переживания конкретных событий или фактов;
- сходные эмоциональные состояния, возникающие в какой-то момент у всех или некоторых членов группы;
- устойчивый эмоциональный настрой, оказывающий влияние на действия и поведение всех членов группы.

Групповые настроения усиливают чувства отдельных людей. В этом проявляется общая закономерность общественной психологии: слияние настроений отдельных людей в одно новое целое создает совместное настроение (общие переживания и чувства), которое значительно отличается от его составляющих.

Вместе с тем следует помнить, что одни настроения (энтузиазм, вера в общий успех, увлеченность своим делом, состояние общего подъема) способствуют совместным усилиям и успеху группы, а другие (состояние упадка, неверие в свои силы, уныние, обида или недовольство), напротив, препятствуют этому.

Периодическая активизация (спонтанная или целенаправленная) у членов малой группы соответствующих настроений, эмоциональных состояний по поводу конкретных фактов и событий может привести к устойчивости подобных состояний и таким образом — к возникновению и формированию соответствующих социальных чувств.

Схема 7

Характеристика группового мнения



Однако групповые настроения в отличие от чувств характеризуются большей динамичностью, возникают более стихийно, способны гораздо быстрее распространяться в группе или за ее пределами.

## 10.5. Особенности общения в спорте

### 10.5.1. Функции межличностного общения в спорте

Даже самые общие представления о назначении коммуникативных связей спортсменов в процессе совместной деятельности, о возможностях их общения при решении различных задач, стоящих перед тренером или психологом, позволяют полнее оценить оптимальность социально-психологических условий воспитания, обучения и подготовки спортсменов.

Анализ существующей литературы, а также изучение специфики спортивной деятельности позволяют выделить следующие основные функции межличностного общения.

1. *Функция социально-психологического отражения.* Общение возникает как результат и как форма «объективного» сознательного отражения партнерами особенностей их взаимодействия. Общение выступает не столько как обмен информацией («индивидуальными данностями»), сколько как процесс взаимного воздействия и влияния. В зависимости от характера этих взаимовлияний происходит согласование, уточнение, взаимное дополнение «индивидуального» отражения с образованием «коллективной деятельности» как формы коллективного мышления спортсменов; или, напротив, столкновение «данностей», их нейтрализация, подавление, как это бывает при межличностных конфликтах и неадекватных взаимовлияниях (прекращение общения).

2. *Регулятивная функция.* В процессе общения спортсменов осуществляется непосредственное или опосредованное воздействие (или влияние) на партнера с целью изменения или сохранения на том же уровне: а) его поведения; б) действий; в) состояния; г) общей активности; д) особенностей восприятия; е) системы ценностей или отношений.

Регулятивная функция позволяет организовывать совместные действия спортсменов, планировать и согласовывать, координировать и оптимизировать взаимодействие членов команды. Именно осуществление этой важнейшей функции общения позволяет оценить его эффективность, продуктивность (или непродуктивность).

3. *Познавательная функция.* Заключается в том, что вследствие систематических контактов в процессе совместной деятельности спортсмены приобретают различные сведения о самих себе, о своих партнерах, о способах наиболее рационального решения поставленных перед ними задач и т. д. Овладение соответствующими уме-

ниями и навыками, возможная компенсация недостатка знаний у отдельных спортсменов и достижение ими необходимого взаимопонимания обеспечиваются с помощью именно этой функции общения в сочетании с функцией социально-психологического отражения.

4. *Экспрессивная функция.* Различные средства речевого и неречевого общения отражают эмоциональные состояния и переживания спортсменов часто вопреки логике и требованиям их совместной деятельности. Это своеобразный способ выражения своего отношения к происходящему с помощью непосредственного обращения к партнеру (или партнерам). Нередко несоответствие в способах эмоционального реагирования может привести к отчуждению партнеров, нарушению их межличностных отношений и даже к скрытым конфликтам.

5. *Функция социального контроля.* Регламентация способов решения двигательных задач, определенных форм поведения, способов эмоционального реагирования, отношений имеет выраженный нормативный характер; с помощью групповых и социальных норм обеспечивает необходимую целостность и организованность команды, согласованность совместных действий. Для поддержания необходимой согласованности и организованности групповой деятельности спортсменов используются различные формы социального контроля. В межличностном общении чаще всего проявляется негативное (неодобрение, порицание) или позитивное (одобрение, похвала) отношение. Следует, однако, заметить, что не только похвала или неодобрение воспринимается участниками совместной деятельности как поощрение или наказание. Нередко отсутствие общения может восприниматься как негативное отношение.

6. *Функция социализации.* Является одной из наиболее важных в работе тренера. Включаясь в совместную деятельность и общение, спортсмены осваивают не только коммуникативные умения и навыки, позволяющие им эффективно взаимодействовать с другими людьми. Хотя умение быстро ориентироваться в ситуации взаимодействия, слушать собеседника и говорить с ним играет важную роль в межличностной адаптации человека, еще большее значение приобретают при этом умение действовать в интересах коллектива, доброжелательное, заинтересованное и терпимое отношение к другим его членам.

В спортивной деятельности функция социализации общения вторична; первостепенное значение для спортсмена очень часто имеют обучение двигательным действиям, совершенствование функциональных и других возможностей организма, стремление к достижению высокого результата. Тем не менее опыт общения, приобретаемый в ходе совместной спортивной деятельности и вне ее, может быть существенно расширен, если тренер осознает, что межличностные контакты являются социально значимыми.

### 10.5.2. Виды межличностного общения в спорте

Любую деятельность можно рассматривать как совокупность предметно ориентированных действий. В соответствии с этим выделяют индивидуальные, групповые и командные предметно ориентированные действия. В групповой и командной спортивной деятельности присутствуют все названные виды действий. Взаимодействие участников совместной деятельности возможно лишь посредством их межличностного общения. Однако межличностное общение осуществляется и за пределами их взаимоотношений в процессе спортивной деятельности, связанной с выполнением конкретной двигательной задачи.

По мнению Ю.Л. Ханина, общение в спортивной деятельности имеет следующие отличительные особенности:

- 1) представляет собой ее относительно самостоятельный компонент;
- 2) не тождественно взаимодействию и предметно ориентированным действиям;
- 3) характеризуется субъектной ориентированностью (на другого человека);
- 4) подчинено задачам взаимодействия;
- 5) осуществляется с помощью системы речевых и неречевых сигналов.

Применительно к спортивной деятельности Ю.Л. Ханин выделяет следующие виды межличностного общения.

1. *По преобладанию тех или иных коммуникативных средств:* а) речевое, б) неречевое, в) комбинированное.

2. *По включенности в основную деятельность:* а) деловое, или *деятельностное* — общение в ходе тренировочной и соревновательной деятельности; б) «свободное», или *внедеятельностное* — межличностные контакты вне основной деятельности (в спорте оно чрезвычайно важно, так как существенно расширяет привычный круг общения спортсмена).

3. *По связи с задачами совместной деятельности:* а) непосредственно связанное; б) не связанное с решением задач.

4. *По статусу общающихся:* а) соотношенное (с другими участниками, сверстниками, партнерами, друзьями, знакомыми); б) соподчиненное (с тренером, администратором, судьями, руководством команды и др.).

5. *По направленности обращений* (по А.А. Леонтьеву): а) лично ориентированное (обращения адресованы конкретному партнеру или партнерам); б) социально ориентированное (обращения адресованы группе или команде как единому целому — например, во время собрания или установки на игру).

6. *По необходимости достижения эффекта:* а) необходимое — межличностные контакты, без которых совместная деятельность

становится практически невозможной или свертывается до элементарных двигательных действий; б) *желательное* — межличностные контакты, способствующие более успешному решению задач деятельности (воспитательных, результативных и пр.); в) *нейтральное* — межличностные контакты, которые не мешают, но и не способствуют решению задач совместной деятельности; г) *нежелательное* — межличностные контакты, затрудняющие решение задач совместной деятельности.

Непосредственное или опосредованное влияние того или иного вида общения может выражаться в результативности деятельности (высокой или низкой), либо в социально-психологических и психолого-педагогических изменениях (благоприятных или неблагоприятных), либо в совокупности того и другого.

### 10.5.3. Средства общения в спорте

Средствами общения в спорте являются любые материализованные сигналы, сознательно и намеренно применяемые субъектом для передачи некоторой информации и воздействия на другого субъекта (субъектов). Совокупность разработанных и применяемых в соответствии с определенными правилами сигналов и способов общения составляет код или систему кодов. Средства общения, определенным образом организованные, представляют собой закодированную информацию об окружающей действительности, а также о состоянии и намерениях участников деятельности, которая может подвергаться преобразованию.

Для успешной организации совместной коллективной и групповой деятельности решающее значение имеет обоснованный выбор системы, средств общения, которые бы максимально способствовали эффективному взаимодействию и согласованности действий всех ее участников. Тренер, работающий в определенном виде спорта, должен знать, с помощью каких средств общения осуществляется межличностный контакт партнеров, какие сигналы являются наиболее оптимальными в тех или иных ситуациях для взаимодействия спортсменов друг с другом и с ним самим и для совершенствования совместных действий команды.

Рассмотрим это на примере спортивных игр.

Среди *речевых средств общения* можно выделить следующие.

1. Произнесение имени партнера с целью: а) привлечь его внимание; б) обозначить определенную игровую комбинацию; в) подтвердить свою готовность действовать определенным образом; г) побудить партнера действовать определенным образом.

2. Произнесение названия комбинации при планировании действий («крест», «растяжка», «сдвигка» и др.).

3. Сообщение о предполагаемых действиях, намерениях, готовности — своих или партнера («я», «ты», «на месте», «сзади» и т.п.).

4. Сообщение о местоположении — своем или партнера («я здесь», «поменялись», «иди в шестой», «ты в пятом», «я выйду» и т.п.).

5. Указание на желаемые действия партнера (направление и высоту передачи — «короткая», «прострел» и др.; страховку — «посиди сзади»; блокирование — «плотнее», «ход», «линию»).

6. Положительная или отрицательная оценка действий партнеров («хорошо», «здорово», «не так» и т.д.).

7. Побуждение партнера действовать, активизироваться, ускорить темп игры («внимательнее», «резче», «быстрее», «еще» и т.д.).

Таким образом, речевые средства общения позволяют выражать тончайшие оттенки чувств, мыслей и устремлений участников спортивно-игровой деятельности.

В результате использования общеупотребительных слов в конкретных ситуациях или действиях появляется и развивается специальная терминология — например, большинство названий комбинаций («крест», «волна», «сдвигка», «растяжка») или передач («прострел», «полсетки»).

Динамические условия взаимодействия в спортивных играх (быстротечность игровых ситуаций, необходимость быстрого обмена информацией с целью выполнения довольно сложных коллективных действий, требующих значительных усилий и нередко связанных с высокой эмоциональной напряженностью) приводят к необходимым изменениям речи: повышению ее темпа и громкости, применением побудительной информации.

В процессе общения спортсменов-игровиков используются, как правило, неполные предложения (например, основной нападающий говорит: «на местах» — вместо «сейчас все остаемся на своих местах»; или «линию» — вместо «закройте блоком удар по линии в зону 5»).

Наряду с речевыми довольно активно (особенно в хорошо сыгранных спортивных коллективах) применяют и различные *неречевые средства общения*. К ним относятся: жесты, мимика, жестико-мимические средства (сочетание жестов и мимики), двигательные (моторные) средства, звуковые сигналы.

В спортивных играх могут применяться следующие *жесты*:

а) *головой* (кивок в сторону направления передачи мяча, кивок в знак согласия или подтверждения полученного сообщения и т.п.);

б) *пальцами* (например, указательный палец, поднятый вверх, — просьба дать взвешенную передачу; движение сжатой в кулак кистью с отведенным в сторону большим пальцем — требование прострельной передачи; движение кистью с отведенным большим пальцем, повернутым книзу, — просьба снизить передачу);

в) *руками* (например, вытянутая вверх рука — просьба дать передачу, готовность действовать; рука, отведенная в сторону, — указание партнеру, куда надо выйти, и т.д.).

В волейболе жесты руками применяются редко. Но они довольно часто используются в гандболе и баскетболе для привлечения внимания находящихся в отдалении партнеров и сохранения при этом скрытности своих намерений. Несомненно, что условия и требования деятельности влияют на выбор и специфику средств общения. Ведь в волейболе жесты руками привлекли бы внимание соперников и в известной мере демаскировали бы намерения участников взаимодействия.

*Мимика* — одно из распространенных средств неречевого общения. Можно выделить следующие движения:

а) *глазами* — подмигивание как способ обозначения определенной комбинации (применяется при планировании нападающими и связующими игроками предстоящих действий), как предложение сыграть вместе, как сообщение о готовности действовать;

б) *бровями* (например, быстрое поднятие бровей вверх — сигнал-требование дать высокую передачу и т.д.);

в) *губами* (например, округление губ, как при произнесении буквы «о», означает: «сыграем обман, ложный взлет»; вытягивание губ трубочкой, оттопыривание щеки языком используются для обозначения нападающим предполагаемой комбинации).

На практике жесты довольно часто сочетаются с мимикой; в этом случае в структуре *жестико-мимических средств общения* что-то будет ведущим, наиболее информативным (например, движение головой в сторону, как требование дать прострельную передачу, усиливается одновременным подмигиванием левым глазом — дать шире).

*Звуковые сигналы* применяются, чтобы привлечь внимание партнера (например, «псс... псс»). После этого, как правило, следует жест или словесное обращение. В ряде случаев применяются побудительные звуковые сигналы («опа», «ха» и др.).

К *моторным средствам общения* относятся отдельные элементы групповых действий, действия отдельного игрока, который стремится сообщить вполне определенную информацию. Например, в гандболе повторное выполнение определенных действий (две передачи мяча от углового к разводящему игроку) как сигнал о розыгрыше определенной комбинации означает: «сейчас будем играть комбинацию № 2»). В этом случае повторная передача мяча определенному игроку не должна способствовать выведению его к воротам и подготовке броска, т.е. цели деятельности, а является определенным сообщением, сигналом. В баскетболе, так же как и в гандболе, повторная передача или передача мяча определенному игроку (центровому) означает начало розыгрыша конкретной комбинации.

Определенное местоположение ключевого игрока также может служить сигналом к розыгрышу вполне определенной комбинации, хорошо известной всем остальным игрокам.

Выполняя конкретные действия в процессе групповой совместной деятельности, ее участник побуждает тем самым своих партнеров также выполнять строго определенные, согласованные в пространстве и во времени действия, обусловленные логикой и поставленной задачей.

Применение неречевых средств общения (главным образом жестико-мимических) определяется условиями (необходимостью скрытой передачи информации, сильным шумом, невозможностью подойти к партнеру ближе и др.) и требованиями деятельности.

В спортивно-игровой деятельности речевые средства общения являются ведущими, основными в совместных коллективных действиях — особенно при планировании предстоящих действий и оценке полученных результатов.

Выборочное наблюдение за спортсменами показывает, что внутригрупповое общение протекает главным образом в речевой форме: так, в волейболе на долю жестов приходится 8 %, в баскетболе — 33 %, а в гандболе — 10,6 % всех обращений. Неодинаковый процент объясняется особенностями игрового вида спорта.

Преобладание речевых форм общения, например в волейболе, связано с тем, что спортсмены находятся близко друг от друга и не имеют непосредственного контакта с соперниками. Игроки следят главным образом за полетом мяча и лишь «чувствуют», где находятся партнеры. Возникает объективная необходимость сообщить партнеру: а) о своем местоположении; б) о своей готовности или намерении выполнить определенное действие; в) о необходимости определенного действия со стороны партнера. Обращения к партнерам могут использоваться и для введения соперников в заблуждение.

Беседы со спортсменами показывают, что выбор того или иного средства общения в процессе деятельности существенно зависит также от индивидуально-психологических особенностей конкретного игрока, его возраста и пола.

Широкий спектр средств общения спортсменов отражает условия их деятельности, задачи их взаимодействия в команде и подтверждает положение о том, что межличностное общение — важный компонент групповой совместной деятельности.

#### Контрольные вопросы и задания

1. Дайте характеристику общения.
2. Назовите виды общения.
3. Перечислите средства общения и дайте их краткую характеристику.
4. Каковы основные функции общения?
5. Из каких компонентов состоит психограмма личности как субъекта общения?
6. Дайте характеристику коммуникативных умений личности.

7. Расскажите о малых группах: их классификации и структуре.
8. Какие этапы формирования группового мнения вы знаете?
9. Назовите основные функции межличностного общения в спорте.
10. Перечислите виды межличностного общения в спорте.
11. Расскажите о средствах общения в спорте.

#### Рекомендуемая литература

1. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человековедения. — М., 1977.
2. *Бодалев А. А.* Личность в общении. — М., 1983.
3. *Ильяева И. А.* Культура общения. — Воронеж, 1989.
4. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — Тарту, 1974.
5. *Руденский Е. В.* Социальная психология. — М.; Новосибирск, 1997.
6. *Ханин Ю. Л.* Психология общения в спорте. — М., 1980.



### РАЗДЕЛ III

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО — ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

#### Глава 11

### ОСНОВЫ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

В педагогической деятельности профессионализм и мастерство педагога взаимосвязаны. Ранее мы говорили о сущности профессионализма. Теперь попробуем дать определение понятия «педагогическое мастерство». Анализ существующих определений этого понятия и наш концептуальный подход позволяют сформулировать его следующим образом.

*Педагогическое мастерство* — это высокое искусство осуществления деятельности педагога на основе его знаний, личностных качеств и педагогического опыта, проявляемое в комплексном решении задач образования, воспитания, развития обучаемых.

#### 11.1. Фундамент педагогического мастерства

Фундамент рассматривается как основа, на которой может строиться мастерство педагога. Педагогическое мастерство включает следующие составляющие: знания, личностные качества педагога, педагогический опыт. Кратко раскроем содержание этих составляющих фундамента.

##### 1. Знания, необходимые педагогу:

- содержания учебной дисциплины;
- индивидуальных особенностей обучаемых и возможностей их деятельности;
- себя как личности и профессионала;
- возможностей эффективной организации педагогического процесса.

##### 2. Основные личностные качества:

- гражданская и профессионально-педагогическая направленность личности;
- педагогические способности;
- личностные качества, особенно значимые в педагогической деятельности.

3. *Педагогический опыт.* Отражается в обобщенных умениях:
- организации наиболее целесообразной структуры учебного материала с учетом его восприятия обучаемыми;
  - организации учебной деятельности обучаемых;
  - оказания стимулирующего влияния на личность обучаемого с целью максимально быстрого его выведения на уровень субъекта учебной деятельности;
  - организации обучающей деятельности педагога;
  - осуществления структурно-композиционного построения учебного процесса;
  - создания благоприятного микроклимата в процессе обучения.

Умения — это приобретенная человеком способность на основе полученных знаний выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях. Они отличаются степенью обобщенности, возможностью переноса.

#### Уровни сформированности умений (по Г.А. Засобиной)

##### 1. Первоначальное умение:

- а) знает содержание вида деятельности;
- б) может воспроизвести предложенную последовательность действий при незначительной помощи.

##### 2. Низкий уровень умения:

- а) самостоятельно выполняет известную ему последовательность действий в аналогичной ситуации;
- б) перенос отсутствует.

##### 3. Средний уровень умения:

- а) свободно варьирует известными системами действий в аналогичной ситуации;
- б) перенос осуществляется с трудом.

##### 4. Высокий уровень умения:

- а) самостоятельный выбор необходимой системы действий в различных знакомых ситуациях;
- б) перенос осуществляется в ограниченной области деятельности.

##### 5. Совершенное умение:

- а) свободное владение различными системами действий;
- б) свободный перенос;
- в) легкость выполнения действий.

Педагогическое умение включает в себя целую систему разнообразных навыков, выработанных на основе полученных и закрепленных на практике знаний.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическое умение — это не механическая комбинация навыков, а зачастую новое сочетание знаний, профессиональных навыков и творческих возможностей педагога.

## 11.2. Компоненты педагогического мастерства

### 11.2.1. Педагогическая техника

Педагогическая техника относится к средствам выразительного воздействия при решении разнообразных задач обучения и воспитания; ее следует рассматривать как одно из слагаемых педагогической технологии.

Неповторимое своеобразие каждого человека, совокупность только ему присущих качеств, естественно, будут оказывать влияние на особенности формирования и проявления его педагогического мастерства.

**Педагогическая техника** — это повторяющиеся приемы мастерства, применяемые в разнообразных педагогических ситуациях, превращенные в привычные профессиональные действия, а также представляющие собой комплекс умений, которые помогают педагогу ярче проявить себя, добиться оптимальных результатов в работе.

Основными элементами педагогической техники являются:

- умение педагогического общения;
- поведение педагога;
- техника и культура речи;
- выразительный показ чувств и отношений (мимика, пантомимика, внешний облик педагога);
- профессиональная саморегуляция педагогом своего психического состояния (самоконтроль, выдержка и т.п.).

В самом общем виде педагогическая техника имеет два основных направления:

- 1) обобщенные умения педагога управлять своим поведением;
- 2) обобщенные умения педагога воздействовать на коллектив и на отдельных обучаемых.

Эти умения могут быть: а) дидактические, б) организаторские, в) конструктивные, г) коммуникативные, д) проектировочные.

Важное значение в реализации данных умений имеют приемы педагогической техники.

**Творческое самочувствие, саморегуляция настроения и эмоциональных состояний.** Саморегуляция эмоциональных состояний педагога и управление ими в процессе профессиональной деятельности и общения очень важна. Физическая раскрепощенность (отсутствие «мышечных зажимов», свобода движений, легкость пластического выражения) и психологическая свобода (отсутствие страха быть объектом внимания, свободное изъяснение своей воли, выражение мыслей, чувств, психическое равновесие) являются необходимыми условиями продуктивности педагогической деятельности.

Уверенность в себе повышает самоуважение, желание продолжать свою деятельность способствует признанию со стороны ок-

ружающих. И наоборот, негативное отношение к себе, неадекватная самооценка могут снизить эффективность педагогической деятельности даже у способных и трудолюбивых педагогов.

Прочные эмоциональные контакты с обучаемыми устанавливают те преподаватели, которые активно, эмоционально проявляют свои чувства, умеют быть непосредственными.

Для педагога являются важными и могут помочь в работе:

- а) психологический настрой на предстоящее общение;
- б) творческое самочувствие, т.е. такое душевное и физическое состояние, которое оказывает благотворное влияние на творческий процесс.

При этом педагог находится в состоянии вдохновения, получает максимальное удовлетворение от работы, заряжает аудиторию своей энергией и получает от нее наибольшую отдачу. Внешне, со стороны, это состояние можно определить по физической подтянутости, собранности, мобилизованности сил.

Для активизации творческого самочувствия весьма перспективно применение метода физических действий. Его сущность заключается в выполнении таких физических действий, которые соответствуют определенному эмоциональному состоянию педагога и способны вызывать у него нужные эмоции.

Действия всегда поддаются самоконтролю и постепенно сосредоточивают внимание педагога на работе, отвлекают его от посторонних воздействий и являются условием проявления творчества.

Для саморегуляции настроения и эмоциональных состояний педагога можно рекомендовать следующие методы:

- рефлексию (самопознание своего внутреннего мира, его осмысление);
- аутогенную тренировку (метод психической саморегуляции, самовнушения, самонастройки психики, позволяющий управлять физиологическими и психическими процессами в организме);
- релаксацию (снятие стрессовых нагрузок, психического напряжения, достижение состояния покоя, расслабленности);
- музыкотерапию (воздействие на психику посредством музыки с целью снятия психического напряжения, чрезмерной возбудимости, болезненных состояний психики).

**Обаяние, самовыражение, индивидуальный стиль работы.** Профессиональная деятельность требует от педагога не только учета индивидуальных особенностей обучаемых, но и проявления собственной индивидуальности.

**Индивидуальный стиль работы, безусловно, отражает особенности характера педагога.** На практике встречаются преподаватели жесткие и мягкие, открытые и сдержанные, коммуникабельные и достаточно замкнутые. Все это непосредственно влияет на взаимоотношения с обучаемыми. *Задача педагога* — оказать на

них эмоциональное воздействие, вызвать в их душах отклик, определенные переживания, без которых невозможно восприятие жизни, ее понимание. В связи с этим педагог должен внушать к себе симпатию, заинтересовывать обучаемых, овладевать их вниманием.

**Уравновешенность, внешняя выразительность.** Для успешной педагогической деятельности важное значение имеет уравновешенность нервной системы, подвижность процессов возбуждения и торможения.

Тогда педагог сможет легко сосредоточиться на изложении нового материала и в то же время активно реагировать на отношение обучаемых к своему предмету, корректировать при необходимости содержание и форму учебной деятельности.

Тон, выражение лица, дистанция, которую педагог выбирает в процессе общения, передают то, что нельзя выразить словами. Очень важен визуальный контакт с обучаемым: взгляд может быть почти равносильным наказанию, но может быть и поощрением, если сопровождается улыбкой.

Для внешнего облика и поведения педагога очень важны раскрепощенность, отсутствие скованности движений, умение держаться уверенно и свободно, простота и непосредственность.

**Культура внешнего вида педагога.** На внешний облик педагога оказывает влияние культура его внешнего вида, который в значительной степени зависит от уровня его общей культуры и эмоционального состояния. Внешний вид педагога как средство воздействия на обучаемых включает: осанку, походку, позу, одежду, а также выразительность движений, мимики, жестов.

Основными требованиями к внешнему виду педагога являются: эстетическая привлекательность, чувство меры, соответствие условиям деятельности.

### 11.2.2. Педагогический такт

Такт (от лат. *tactus* — прикосновение, ощущение) — это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей; чувство меры, подсказывающее человеку наиболее деликатную линию поведения по отношению к кому-либо или к чему-либо.

**Педагогический такт** — это мера педагогически целесообразного воздействия педагога на обучаемых, умение выбирать продуктивный стиль общения с ними, а также с коллегами и родителями.

Отличие педагогического такта от общего в том, что он выступает как средство воспитания.

Выбор педагогом тактики общения связан с его умением использовать ролевые позиции.

А. Б. Добрович выделяет четыре основные позиции:

1) позиция «родителя» (педагог демонстрирует свою независимость, самостоятельно принимает решения, берет на себя ответственность);

2) позиция «дитяти» (педагог демонстрирует зависимость, подчинение, неуверенность в себе);

3) позиция «взрослого» (педагог демонстрирует корректность, сдержанность в поведении, понимание интересов обучаемых, распределяет ответственность между собой и обучаемыми);

4) позиция неучастия.

Позиция педагога зависит от уровня его мастерства, умения сотрудничать с обучаемыми, позиции каждого обучаемого и коллектива в целом.

Педагогический такт воспитывается, приобретается вместе с мастерством. Он является результатом духовной зрелости педагога, большого опыта работы над собой для приобретения специальных знаний (прежде всего знания психологии возраста и индивидуальных особенностей обучаемых) и выработки методов общения.

Не менее важны знание основ морали, умение видеть нравственный смысл в поступках. И конечно же, необходимы знания способов воздействия на обучаемых, которые должны переходить в умения:

- демонстрировать обучаемым свою любовь;
- видеть «внутренние пружины» поведения обучаемых;
- ориентироваться в обстановке;
- выбирать целесообразный способ воздействия на обучаемых;
- беседовать с обучаемыми.

Большое значение в формировании правильного стиля общения имеют выдержка, самообладание, справедливость, творческий подход к опыту других педагогов, педагогическая техника, чувство юмора. Педагог должен всегда уважать обучаемых и сохранять собственное достоинство.

При возникновении конфликтных ситуаций педагогу необходимо:

1) прежде всего попытаться овладеть ситуацией и разрядить напряженную обстановку;

2) своим поведением повлиять на партнера (обучаемого или коллегу);

3) попытаться понять мотивы поведения конфликтующих. Мысленный анализ способствует снижению эмоционального возбуждения;

4) выяснить причину возникновения конфликта;

5) по разрешению конфликта мысленно вернуться к нему, проанализировав причины его возникновения и возможности предотвращения.

### 11.2.3. Культура речи педагога

Важнейшим компонентом педагогического мастерства является культура речи.

Анализ педагогической деятельности показывает: на занятиях, не сопровождающихся яркой и образной речью педагога, не могут быть плодотворно решены учебно-воспитательные задачи. Преподаватель должен иметь хорошую вербальную память, правильно выбирать языковые средства, логично излагать свои мысли, уметь ориентировать речь на собеседника, а также предвидеть результаты воздействия словом. Немалую роль в вербальном общении играют уровень его культуры и эрудиция.

Я.А. Коменский считал, что педагог должен владеть словом в такой степени, которая обеспечивает полное понимание со стороны учеников; что язык преподавателя должен быть точным и ясным, выразительным и привлекательным для обучаемых.

Культура речи служит важнейшим показателем духовного богатства педагога, его культуры мышления и является эффективным средством формирования и воспитания личности.

*Культура речи педагога* — это умение выбрать стилистически верный способ подачи учебного материала, выразительно и доходчиво излагать свои мысли. В связи с этим педагог должен владеть нормами устной и письменной речи, т.е. правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления. Обычно с этих позиций оценивают речь как правильную или неправильную, а употребление выражений — как допустимое или недопустимое. Например, правильно говорить «последний» (в очереди) и неправильно — «крайний»; правильно говорить «класть» и неправильно — «ложить».

Воздействие речи зависит от следующих факторов:

- умения убеждать, логического построения речи;
- владения техникой речи: дыханием, тембром голоса, дикцией;
- экспрессивных умений: образности речи, ее интонационной выразительности, логических акцентов и пауз, мелодики речи;
- использования вспомогательных средств: жестов, мимики, пластики, определенной позы, дистанции общения;
- дискуссионных умений;
- перцептивных умений, связанных с учетом реакции слушателей.

Признаками хорошей речи являются:

- правильность речи, т.е. соответствие принятым литературно-языковым нормам;
- точность речи, т.е. ее соответствие мыслям говорящего;
- ясность речи, т.е. ее доступность пониманию слушателей;
- логичность речи, т.е. ее соответствие законам логики;

– простота речи, т.е. ее естественность, отсутствие вычурности и «красивостей слога»;

– богатство речи, т.е. разнообразие используемых в ней языковых средств;

– краткость речи, т.е. отсутствие в ней лишних слов, ненужных повторений;

– чистота речи, т.е. отсутствие нелитературных, жаргонных, вульгарных, иностранных слов, употребляемых без особой необходимости;

– выразительность речи, т.е. отсутствие в ней шаблонов, словесных штампов, ее образность;

– благозвучие речи, т.е. мелодичность, приятное для слуха звучание.

Неординарные педагоги владеют магией словесного общения. Они управляют эмоциями обучаемых, активизируя удивительный механизм человеческого восприятия.

Важными компонентами речевых способностей педагога являются:

– энергетика речи. Раскрывается в единстве манеры поведения и речевого общения. Обучаемым импонирует, когда педагог четко формулирует фразы, не скрывая при этом своих убеждений и всем своим видом подчеркивая уверенность в правильности используемых аргументов. На этой психологической основе, как правило, и складывается доверие к педагогу;

– эмоциональное биополе. Обучаемые, попадающие в него, невольно включают свои эмоции, сразу фиксируют исходящие от педагога биотоки добра, незаурядности, духовности. Чем ярче личность педагога, тем сильнее ощущение обучаемых от общения с ним;

– интенсивность речи. Характеризуется изменением темпа подачи информации. Следует помнить, что медленная речь на первый взгляд облегчает восприятие учебного материала, но не стимулирует произвольное внимание, создает так называемую информационную пустоту. Однако слишком быстрая речь затрудняет понимание смысла сказанного, утомляет обучаемых и разрушает внимание. Педагогу следует искать «золотую середину», не заикливаясь на каком-то одном темпе речи, взятом в начале занятия;

– ассоциативность речи. Связана со способностью педагога вызывать сопереживание у слушателей, побуждать их к размышлениям. В результате обучаемые получают удовольствие от общения с педагогом, происходит активная стимуляция их интеллектуальных резервов. Для создания соответствующих ассоциаций используются такие приемы, как метафора, сравнение, аналогия, примеры из жизни, произведения музыки, живописи, видеоклипы;

– образность речи. Образ как средство общения представляет собой специфическую форму отражения действительности, когда

абстрактная идея переводится в сферу чувственного восприятия. Чувственное воспроизведение мысли может быть отражено в примерах, метафорах, сравнениях, аналогиях, символах.

В качестве примеров из жизни обычно используются случаи, произошедшие с конкретными людьми, подтверждающие, поясняющие или доказывающие какое-то положение. Метафора позволяет на уровне художественного образа представить реальное событие жизни. Повышению убедительности доводов педагога способствует использование в речи различных сравнений.

Аналогию можно назвать своеобразным видом сравнения. Посредством аналогии выявляется определенное сходство между предметами, явлениями, понятиями. При использовании такого сравнения необходимо одно условие: то, с чем сравнивают, должно быть в большей степени знакомо и понятно слушателям, чем то, что сравнивают.

Символ, являясь источником эмоциональных переживаний, может быть условен в той или иной степени. Эта условность связана с уровнем обобщения и пониманием значения символа определенной группой людей или отдельным человеком. В качестве символов могут использоваться предметы, рисунки, схемы, песни, элементы одежды, цветы, жесты и т. д.

В процессе информативно-речевого воздействия важное значение имеет интонация. Ее называют зеркалом нашей эмоциональной жизни; культура чувств и эмоциональных взаимоотношений неразрывно связана с культурой интонационного оформления высказывания.

Повышение эмоциональной окрашенности речи педагога достигается за счет ее интонационного разнообразия. Чем богаче палитра голосовых оттенков, тем выразительнее и доступнее сообщаемая информация. К примеру, А.С.Макаренко стал считать себя настоящим мастером, когда научился говорить «иди сюда» с двадцатью оттенками.

Особо следует сказать о голосовой тональности: исследованиями установлено, что психологическое доверие к низким голосам гораздо больше, чем к высоким.

Важное значение имеет логическое ударение, которое может в корне изменить смысл одной и той же фразы.

Экспрессивность речи педагога находит свое выражение в ее эмоциональной насыщенности, в использовании мимики, жестов, поз, свидетельствующих о полной самоотдаче. Страстность, неподдельная радость или грусть, сострадание — все это конкретные формы экспрессивности.

Грамотная, логичная, лексически и интонационно богатая, образная речь педагога способствует развитию речи обучаемых.

Педагог должен также отрабатывать технику речи, т. е. систему технологических приемов дыхания, голосообразования, дикции,

навыков произношения, доведенных до автоматизма. Это обеспечивает его профессиональное взаимодействие с обучаемыми.

Совершенствование педагогического мастерства неразрывно связано с постоянным стремлением преподавателя к пополнению активного словарного запаса.

Для повышения культуры устной речи важно: всегда (даже при общении с друзьями) стремиться к соблюдению норм литературного языка; вырабатывать навык правильного и логичного изложения своих мыслей; избавляться от употребления жаргонизмов и слов-«паразитов» («так сказать», «в общем», «как говорится» и т. п.), а также от привычки растягивать слова или делать неоправданно большие паузы между словами. Чтобы избавиться от этой привычки, следует вслух читать собственные лекции, прослушивать их магнитофонные записи.

Культура речи необходима и в сфере физической культуры и спорта. Изъяны в структуре речи тренера-преподавателя, неправильное произношение или ударение, «проглатывание» окончаний в словах отвлекают обучаемых от основного содержания беседы, мешают им сосредоточиться на смысловом содержании сообщаемой информации.

Сила словесного воздействия педагога связана с уместностью речи, т. е. с такими условиями его общения с обучаемыми, когда выбор языковых средств соответствует их возрасту, уровню знаний, воспитательным, эстетическим и другим задачам, обеспечивает доступность излагаемого материала.

С первых дней пребывания новичка на занятиях тренер-преподаватель изучает не только его физические данные, но и характер, темперамент, потребности, привычки, интересы, эмоциональность и коммуникабельность. С учетом свойств психики воспитанников для бесед с ними важно выбрать оптимальные место и время, тем более если нужно поговорить об устранении недостатков в технике выполнения упражнений, о методике спортивной тренировки или обсудить вопросы нравственно-этического характера. С одним спортсменом можно провести беседу в присутствии всей группы, с другим — наедине.

Очень важна эмоциональная окрашенность речи, когда тренер одобряет или порицает действия воспитанника, обсуждает его недостатки или достоинства. Желательно вести разговор спокойно, не повышая голоса; иногда при выражении похвалы или при обсуждении проступка следует изменить тон и говорить немного громче. При серьезных нарушениях дисциплины, режима спортивной тренировки, при проявлениях эгоизма, «звездной болезни», противопоставлении себя коллективу провинившийся должен чувствовать в голосе тренера нотки возмущения и негодования. В речи тренера недопустимы оскорбительные слова. Тон беседы зависит от психического состояния юного спортсмена, его переживаний,

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ПО ФУНКЦИОНАЛЬНОМУ И РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЛИЧНОСТНОМУ АСПЕКТАМ ЕГО ОБУЧАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

вызванных совершенным поступком или неудачным выступлением на соревнованиях. Психологи считают, что внушение достигает большего эффекта на фоне заметного утомления спортсмена.

Совершенно по-другому тренер должен разговаривать со своими подопечными на соревнованиях. Здесь уместны такие языковые средства, такой тон речи, которые могут оказать спортсмену помощь в преодолении тревоги, нервозности, неуверенности в своих силах.

Действенность слов тренера-преподавателя в работе со спортсменами зависит не только от культуры его речи, но и от других факторов — от глубины знаний в области данного вида спорта, теории физического воспитания, педагогики, динамической анатомии, физиологии, спортивной медицины, фармакологии; от уровня общей культуры; от практического опыта в подготовке спортсменов высокой квалификации. Все это внушает юным спортсменам доверие к словам и поступкам тренера, повышает его авторитет.

### Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия «педагогическое мастерство».
2. Перечислите составляющие фундамента педагогического мастерства.
3. Какие знания необходимы педагогу для успешной профессиональной деятельности?
4. В какую составную часть фундамента педагогического мастерства входят умения и навыки?
5. Какими умениями и навыками должен владеть педагог?
6. Назовите основные личностные качества педагога.
7. Назовите основные компоненты педагогического мастерства.
8. Дайте характеристику педагогической техники.
9. Дайте характеристику педагогического такта.
10. В чем заключается мастерство педагогического взаимодействия с обучаемыми?
11. Расскажите о культуре речи педагога.

### Рекомендуемая литература

1. *Вайнцвайг П.* Десять заповедей творческой личности: Пер. с англ. — М., 1982.
2. *Деркач А. А., Исаев А. А.* Педагогическое мастерство тренера. — М., 1981.
3. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.
4. *Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.
5. *Кухарев Н. В.* Педагог-мастер — педагог-исследователь. — Гомель, 1992.
6. *Кухарев Н. В., Решетько В. С.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. — Минск, 1996.
7. *Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Зязюна.* — М., 1989.
8. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя. — М., 1988.

Прежде чем говорить о профессионализме педагога, необходимо рассмотреть общий подход к классификации уровней профессионализма.

По мнению А. К. Марковой, могут быть выделены следующие уровни.

1. **Допрофессионализм.** На этом уровне человек является новичком, не владеющим нормами и правилами профессии, не обладающим качествами профессионала.

2. **Профессионализм.** Этот уровень делится на три этапа:

1) адаптация человека к профессии; 2) самоактуализация человека в профессии; 3) свободное владение профессией в форме мастерства.

На этом уровне человек усваивает нормы и правила профессии, выполняет сначала работу по образцу, по инструкции, а затем самоутверждается в профессии и может достичь высоких результатов.

3. **Суперпрофессионализм.** Этот уровень также делится на три этапа: 1) свободное владение профессией на творческом уровне; 2) владение некоторыми смежными профессиями; 3) творческое проектирование себя как личности.

Этот уровень — вершина («акме») профессиональной деятельности человека, реализации его творческого потенциала. Его особенностью является личный творческий вклад человека в профессиональную деятельность. На этом уровне работающий человек зачастую опережает свое время и подготавливает общество к постановке новых теоретических и практических задач.

4. **Непрофессионализм (псевдопрофессионализм).** Характеризуется выполнением работы по профессионально искаженным нормам, на фоне деформации личности. На этом уровне человек может осуществлять достаточно активную деятельность, однако зачастую она маскирует отсутствие профессионализма. Причины этого могут быть разные — в том числе недостаточное самосовершенствование человека, его неверные (ущербные) духовно-нравственные ориентиры. Но во всех случаях характерно отсутствие профессионализма.

5. **Послепрофессионализм.** Этот уровень у различных людей может быть реализован по-разному. Одни, уйдя из профессии, оста-

ются «профессионалами в прошлом» (экс-профессионалами); другие продолжают деятельность в качестве консультантов, наставников, экспертов, делясь своим профессиональным опытом с молодыми специалистами.

## 12.1. Критерии для определения уровня профессионализма педагога

Адаптируя подход А. К. Марковой, можно выделить следующие группы критериев для определения уровня профессионализма педагога.

1-я группа. *Объективно-субъективные критерии.* Соответствие человека требованиям профессии (объективные); соответствие профессии требованиям человека, его мотивации, склонностям (субъективные).

2-я группа. *Нормативно-прогностические.* Усвоение правил, этических норм профессии; умение перенимать передовой опыт, воспроизводить эталоны профессии, определять перспективы своего профессионального роста, стремление к уровню мастерства.

3-я группа. *Профессионально-результативные критерии.* Использование педагогом в своей деятельности социально приемлемых технологий, способов и приемов; достижение необходимых обществу в настоящее время результатов своей деятельности, достаточно высокого уровня профессионализма.

4-я группа. *Критерии творчества и социальной активности.* Стремление педагога индивидуализировать свою деятельность, самореализоваться в ней, преобразовать свой опыт, обогатить его творческим подходом с последующим распространением в профессиональной и социальной сферах; приверженность своей профессии, понимание ее роли в развитии общества.

Каждая группа критериев может быть разработана с учетом специфики профессии.

## 12.2. Определение уровня профессионализма педагога по системе «ЛИДЕР»

### 12.2.1. Общая характеристика системы «ЛИДЕР»

Выявление уровня профессионализма педагога может быть осуществлено с помощью системы оценки его обучающей деятельности и системы определения эффективности учебных занятий по разным показателям.

Система оценки обучающей деятельности педагога получила название «ЛИДЕР» (производное от слов: Личность, Деятельность, Результат — как основы при разработке критериев).

В основе системы «ЛИДЕР» лежит определение уровней достижений, связанных с деятельностью педагога, ее результатами, проявлением его личностных качеств. С этой целью сформулированы критерии оценки (самооценки) обучающей деятельности педагога, разработаны варианты оценки по каждому критерию (с помощью шкалы оценки и посредством первичных признаков), разработана шкала уровней.

Предлагаемая система оценки обучающей деятельности педагога (ОДП) включает два взаимосвязанных аспекта: функциональный и результативно-личностный.

Для оценки ОДП по *функциональному аспекту* используются следующие критерии.

1. Владение содержанием образования и дидактическая его организация.

2. Организация обучающей деятельности педагога.

3. Организация учебной деятельности обучаемых.

4. Педагогическое стимулирование и мотивация личности обучаемого в процессе обучения.

5. Структурно-композиционное построение учебного занятия.

Все перечисленные критерии связаны с реализацией функциональных задач. Это возможно при осуществлении взаимосвязей между компонентами педагогической системы.

Для оценки по *результативно-личностному аспекту* применяются следующие критерии.

1. Успешность обучения.

2. Комплексное решение задач образования, воспитания, развития обучаемых.

3. Степень перевода обучаемых с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания».

4. Совершенствование профессиональной деятельности.

5. Профессионально-педагогическая и социальная значимость личности педагога.

Каждый критерий в дальнейшем раскрывается через свои первичные признаки.

Для осуществления оценки (самооценки) ОДП по каждому критерию могут быть применены два варианта:

первый вариант — оценка по 10 балльной шкале;

второй вариант — оценка посредством первичных признаков критерия.

Преимущество первого варианта заключается в его оперативности, преимущество второго варианта — во всестороннем анализе ОДП.

Педагогу необходимо владеть обоими вариантами оценки обучающей деятельности.

При использовании первого варианта для всех критериев применяется следующая шкала оценки (табл. 16).



Таблица 16

## Шкала оценки ОДП по критериям

Уровни реализации ОДП	Характеристика реализации ОДП по оцениваемому критерию	Оценка (баллы)
I (очень низкий)	Реализуется слабо, с грубыми ошибками	1–2
II (низкий)	Реализуется неуверенно, допускаются негрубые ошибки	3–4
III (ниже среднего)	Реализуется формально, неосознанно, с отдельными негрубыми ошибками	5
IV (средний)	Реализуется осознанно, постоянно, достаточно уверенно, но без элементов творчества	6
V (выше среднего)	Реализуется осознанно, уверенно, нередко — на высоком уровне деятельности по образцу	7
VI (высокий)	Реализуется постоянно, на высоком уровне деятельности по образцу, с элементами творчества	8–9
VII (очень высокий)	Реализуется в высшей степени; характерны постоянный творческий поиск, собственный методический подход	10

## 12.2.2. Оценка обучающей деятельности педагога по критериям функционального аспекта

## 1. Владение содержанием образования и дидактическая его организация

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу.

2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 17).

Таблица 17

## Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсутствует)
1	Владение содержанием образования (знание содержания + применение его на практике)			

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсутствует)
2	Научность содержания, его новизна и использование результатов собственных исследований			
3	Доступность содержания			
4	Развивающий и воспитывающий характер содержания			
5	Определение оптимального объема содержания и выделение в нем главного			
6	Опора на известное (актуализация прежних знаний), связь нового материала с ранее изученным			
7	Установление межпредметных связей (связь с содержанием других дисциплин)			
8	Сочетание абстрактного и конкретного в содержании			
9	Разнообразие средств передачи содержания			
10	Ориентация содержания на формирование системы знаний, умений, навыков			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

## 2. Организация обучающей деятельности педагога

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).

2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 18).

Таблица 18

## Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 2

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Владение всеми видами ОДП и их сочетание			
2	Ориентация ОДП ее доминирующим видом (организацией учебно-познавательной деятельности обучаемых)			
3	Проявление конструктивных, гностических, организационных и коммуникативных умений			
4	Педагогическая техника (речь, жесты, установление контакта с аудиторией, форма и структура предъявления информации, применение средств обучения, умение рассредоточить свое внимание на всю аудиторию, внимательно слушать отвечающего и т. д.)			
5	Научная организация педагогического труда.			
6	Выбор оптимальных форм, методов и средств ОДП для конкретной аудитории.			
7	Педагогический такт			
8	Умение перестраивать свою деятельность. Импровизация			
9	Творческое отношение к профессиональной деятельности. Творческое использование опыта других преподавателей. Собственные педагогические находки			
10	Использование в профессиональной деятельности личностных качеств и возможностей. Индивидуальный стиль педагогической деятельности			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения, если разница более 1 балла. Сделать окончательный выбор оценки.

## 3. Организация учебной деятельности обучаемых

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).

2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 19).

Таблица 19

## Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 3

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Четкая формулировка цели, постановка задач и предъявление их обучаемым			
2	Построение обучения как системы организации учебной деятельности обучаемых			
3	Выбор методов обучения в соответствии с поставленными задачами, содержанием образования и возможностями обучаемых			
4	Система организации самостоятельной аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, формирование познавательной самостоятельности			
5	Учет индивидуальных особенностей обучаемых. Индивидуализация и дифференциация в организации учебной деятельности			
6	Сочетание индивидуальной, групповой и коллективной форм деятельности обучаемых			
7	Обучение приемам познавательной деятельности			
8	Разнообразие средств организации учебной деятельности			

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
9	Учет трудностей, встречающихся при усвоении содержания и дидактическая подготовленность к их преодолению			
10	Оперативная корректировка учебной деятельности			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

4. Педагогическое стимулирование и мотивация личности обучаемого в процессе обучения

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).

2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 20).

Таблица 20

## Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 4

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Использование возможностей педагогического воздействия на личность обучаемого посредством какого-либо компонента учебного процесса (личности педагога, содержания образования, форм, методов и средств обучения)			
2	Формирование мотивов обучения			
3	Применение методов стимулирования учебной деятельности (педагогическое требование, поощрение, наказание, соревнование и т. д.)			

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
4	Формирование познавательного интереса			
5	Сочетание контроля и самоконтроля в процессе обучения как методов стимулирующего воздействия			
6	Сочетание требовательности и уважения к личности обучаемого. Опора на положительные качества и индивидуальные особенности обучаемого			
7	Микроклимат. Взаимоотношения педагога с обучаемыми, стиль общения и руководства в процессе обучения			
8	Формирование ответственности в процессе обучения			
9	Воспитание творческого отношения к учебной деятельности			
10	Профессиональная ориентация, формирование профессиональной направленности личности в обучении			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

5. Структурно-композиционное построение учебного занятия

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).

2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 21).

Таблица 21

## Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 5

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Выполнение основных педагогических функций в процессе обучения (комплексное решение задач образования, воспитания, развития)			
2	Выбор наиболее целесообразной структуры учебного занятия в соответствии с поставленными задачами			
3	Целенаправленная взаимосвязь основных компонентов учебного процесса (педагог—обучаемые—содержание образования)			
4	Выбор средств осуществления педагогической коммуникации в соответствии с поставленной целью (формы, методы и средства обучения, методы педагогического стимулирования и мотивации)			
5	Четкость, логичность перехода от одной части занятия к другой, взаимосвязь звеньев учебного процесса			
6	Рациональное распределение времени между частями учебного занятия			
7	Выбор оптимального темпа обучения, устранение непроизводительных затрат времени			
8	Оперативная корректировка учебного занятия			
9	Повышение информативности обучения (увеличение объема знаний, усваиваемых за определенный промежуток времени)			
10	Создание оптимальных условий для обучения			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

Проставить в таблице 22 окончательные оценки по каждому критерию функционального аспекта обучающей деятельности педагога и вычислить общую сумму баллов.

Таблица 22

## Определение обобщенного функционального показателя

№ п/п	Критерии	Оценка (баллы)
1	Владение содержанием образования и дидактическая его организация	
2	Организация обучающей деятельности педагога	
3	Организация учебной деятельности обучаемых	
4	Педагогическое стимулирование и мотивация личности обучаемого в процессе обучения	
5	Структурно-композиционное построение учебного занятия	
Сумма баллов ( $S_1$ ):		

Полученная сумма баллов ( $S_1$ ) представляет собой *обобщенный функциональный показатель (ОФП)*, по которому определяется уровень реализации ОДП (табл. 23).

Таблица 23

## Шкала уровней реализации обучающей деятельности педагога по обобщенному функциональному показателю

Уровни реализации ОДП	ОФП (кол-во баллов)
I (очень низкий)	0—10
II (низкий)	11—20
III (ниже среднего)	21—25
IV (средний)	26—34
V (выше среднего)	35—39
VI (высокий)	40—45
VII (очень высокий)	46—50

### 12.2.3. Оценка обучающей деятельности педагога по критериям результативно-личностного аспекта

Таблица 25

#### 1. Успешность обучения

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).
2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 24).

Таблица 24

#### Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 1

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Формирование интереса обучаемых к своему предмету			
2	Овладение прочными и глубокими знаниями			
3	Формирование прочных навыков и умений			
4	Обучение практическому применению полученных знаний, навыков и умений			
5	Формирование системы знаний, навыков, умений			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

#### 2. Комплексное решение задач образования, воспитания, развития обучаемых

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).
2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 25).

#### Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 2

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Обучение умению преодолевать трудности, проявлять настойчивость и волевые усилия в решении задач образования, воспитания, развития			
2	Формирование научного мировоззрения			
3	Формирование коллектива и личностных качеств обучаемых.			
4	Развитие способностей обучаемых и воспитание у них творческого отношения к учебной деятельности			
5	Формирование ответственности за результаты учебной деятельности и поведение			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

#### 3. Степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания»

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).
2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 26).

Таблица 26

#### Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 3

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Обучение приемам учебной деятельности			

Окончание табл. 26

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
2	Формирование познавательной самостоятельности обучаемых			
3	Формирование мотивов обучения			
4	Привитие навыков учения и самообразования			
5	Формирование у обучаемых активной жизненной позиции, и потребности в самовоспитании			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

#### 4. Совершенствование профессиональной деятельности

1. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).

Таблица 27

#### Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 4

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Постоянное совершенствование своих знаний, умений, навыков			
2	Постоянный поиск нового в работе, проявление творческой инициативы			
3	Изучение опыта других педагогов.			
4	Анализ и обобщение своего опыта работы			
5	Ответственное отношение к профессиональной деятельности и ее результатам			
Сумма баллов:				

2. Осуществить оценку (самооценку) ОДП по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 27).

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

#### 5. Профессионально-педагогическая и социальная значимость личности педагога

1. Осуществить оценку (самооценку) обучающей деятельности педагога по данному критерию, используя 10-балльную шкалу (см. табл. 16).

2. Осуществить оценку (самооценку) обучающей деятельности педагога по этому же критерию посредством его первичных признаков (табл. 28).

Таблица 28

#### Шкала оценки ОДП по первичным признакам критерия 5

№ п/п	Первичные признаки	Оценка (самооценка) в баллах		
		1 (выражен ярко)	0,5 (имеет место)	0 (отсут- ствует)
1	Сформированность профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций			
2	Авторитет среди педагогов			
3	Авторитет среди обучаемых			
4	Активное участие в общественной педагогической работе			
5	Использование опыта данного педагога другими педагогами			
Сумма баллов:				

3. Сравнить оценки по первому и второму вариантам. Проанализировать и выявить причину их расхождения (если разница более 1 балла). Сделать окончательный выбор оценки.

Проставить в таблице 29 окончательные оценки по каждому критерию результативно-личностного аспекта обучающей деятельности педагога и вычислить общую сумму баллов.

## Определение обобщенного результативно-личностного показателя

№ п/п	Критерии	Оценка (баллы)
1	Успешность обучения	
2	Комплексное решение задач образования, воспитания, развития	
3	Степень перевода обучаемого с уровня «объект обучения и воспитания» на уровень «субъект обучения и воспитания»	
4	Совершенствование профессиональной деятельности	
5	Профессионально-педагогическая и социальная значимость личности педагога	
Сумма баллов ( $S_2$ ):		

Полученная сумма баллов ( $S_2$ ) представляет собой *обобщенный результативно-личностный показатель (ОРЛП)*.

Шкала уровней оценки ОДП такая же, что и по обобщенному функциональному показателю (см. табл. 23).

#### 12.2.4. Определение уровня профессионализма педагога по комплексному показателю

*Комплексный показатель (КП)* определяется по результатам оценки ОДП по обоим аспектам — функциональному и результативно-личностному и представляет собой общую сумму баллов ( $S_3$ ), полученную в результате сложения суммы баллов  $S_1$  и суммы баллов  $S_2$ .

На основании этого показателя определяется уровень реализации ОДП в процессе обучения. Для этого необходимо воспользоваться шкалой уровней профессионализма педагога по комплексному показателю (табл. 30).

Таблица 30

#### Шкала уровней профессионализма педагога по комплексному показателю

Уровни профессионализма	Комплексный показатель (кол-во баллов)
I (очень низкий)	0—20
II (низкий)	21—40

Уровни профессионализма	Комплексный показатель (кол-во баллов)
III (ниже среднего)	41—50
IV (средний)	51—69
V (выше среднего)	70—79
VI (высокий — педагогическое мастерство с преобладанием деятельности по образцу)	80—90
VII (очень высокий — педагогическое мастерство с преобладанием творческого подхода)	91—100

#### 12.2.5. Анализ (самоанализ) полученных результатов по системе «ЛИДЕР»

Полученные результаты дают основание для анализа (самоанализа) результатов обучающей деятельности каждого педагога. Сделать это можно в такой последовательности.

1. Прежде всего необходимо ответить на вопросы:

- удовлетворены ли вы результатами проведенной оценки (самооценки)?
- насколько совпадают (или не совпадают) результаты оценки и самооценки?
- по каким критериям наблюдается наибольшее расхождение в оценке и самооценке и каковы его причины?

2. Все критерии (в зависимости от оценки) надо разделить на три группы:

- 1) критерии, оценки по которым совпадают с установленным уровнем профессионализма;
- 2) критерии, оценки по которым выше установленного уровня;
- 3) критерии, оценки по которым ниже установленного уровня.

В первой группе реализация критериев осуществляется на достигнутом педагогом уровне.

Вторая группа критериев отражает наиболее сильные стороны деятельности педагога, т.е. те ее аспекты, по которым у него наблюдается наибольший успех.

Третья группа критериев заслуживает особого внимания — это более слабые стороны в деятельности педагога. Повышение уровня профессионализма позволит устранить имеющиеся недоработки по этим критериям.



3. Осуществить анализ обучающей деятельности педагога по каждому критерию посредством его первичных признаков. Это предоставит педагогу возможность для профессионального роста, поможет наметить пути устранения имеющихся недостатков на основе сильных сторон его деятельности.

Обобщенный анализ полученных результатов всего педагогического коллектива позволит наметить пути повышения квалификации педагогов с учетом наиболее слабых сторон их профессиональной деятельности.

Интерес представляет сравнение системы уровней профессионализма педагога, предложенной А. К. Марковой, и системы уровней профессионализма педагога (по системе «ЛИДЕР»), предложенной Г. И. Хозяиновым (табл. 31).

Таблица 31

**Сравнение уровней профессионализма по А. К. Марковой и Г. И. Хозяинову**

Уровни профессионализма педагога (по А. К. Марковой)	Уровни профессионализма педагога (по Г. И. Хозяинову)
1. Допрофессионализм	I (очень низкий)
2. Профессионализм: а) адаптация человека к профессии б) самоактуализация человека в профессии в) свободное владение профессией в форме мастерства	II (низкий) III (ниже среднего) IV (средний) V (выше среднего) VI (высокий — педагогическое мастерство с преобладанием деятельности по образцу)
3. Суперпрофессионализм (высший профессионализм)	VII (очень высокий — педагогическое мастерство с преобладанием творческого подхода)
4. Непрофессионализм (псевдопрофессионализм)	Может проявляться на I, II и III уровнях

Сравнительный анализ позволяет сделать следующие выводы:

1) общие подходы к определению уровня профессионализма и уровня обучающей деятельности педагога (по системе «ЛИДЕР») полностью совпадают;

2) педагогическое мастерство представляет собой высший уровень профессионализма (суперпрофессионализм).

**Контрольные вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте общий подход к классификации уровней профессионализма.

2. Какие группы критериев позволяют определить уровень профессионализма?

3. Дайте краткую характеристику системы «ЛИДЕР».

4. Перечислите критерии оценки обучающей деятельности педагога по функциональному аспекту.

5. Проанализируйте какой-либо критерий, используя его первичные признаки.

6. Перечислите критерии оценки обучающей деятельности педагога по результативно-личностному аспекту.

7. Проанализируйте какой-либо критерий, используя его первичные признаки.

8. Как можно определить уровень профессионализма педагога по комплексному показателю?

9. Что может дать анализ (самоанализ) результатов, полученных по системе «ЛИДЕР»?

10. Каково ваше отношение к системе «ЛИДЕР»?

11. Проследите взаимосвязи уровней профессионализма и уровней обучающей деятельности педагога.

**Рекомендуемая литература**

1. Держач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. — М., 1981.

2. Держач А. А., Исаев А. А. Творчество тренера. — М., 1982.

3. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М., 1996.

4. Кухарев Н. В., Решетько В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. — Минск, 1996.

5. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. — М., 1988.

6. Хозяинов Г. И. Определение уровня обучающей деятельности педагога по системе «ЛИДЕР». — М., 1996.

## Глава 13

### ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Эффективность образовательного процесса определяется его качеством в целом, а также его составных частей.

Повышение качества подготовки специалистов в сфере образования предполагает повышение уровня их общеобразовательной, общекультурной, специальной и профессиональной творческой готовности к предстоящей созидательной деятельности, результатом которой является определенный продукт. В профессиональном учебном заведении педагогического профиля таким продуктом является качество подготовки выпускников к предстоящей профессиональной деятельности.

Отследить динамику качества образования можно только с помощью мониторинга. Его введение требует рассмотрения проблем, связанных с измерением, оценением, ранжированием образовательных организаций и участников образовательного процесса. Эти проблемы диктуются потребностями и возможностями информационного общества.

Для всех типов образовательных маршрутов и входящих в них образовательных учреждений можно сформулировать обобщенный критерий качества образования.

Критерий качества образовательного учреждения — развитие у его выпускников (у всех или у подавляющего большинства) творческой готовности к продолжению образования, а также самообразованию в новой образовательной или профессиональной среде.

Об уровне качества образования можно судить по количеству выпускников, у которых сформирована творческая готовность:

- высший уровень — у всех выпускников;
- высокий — у подавляющего большинства;
- достаточный — более чем у 50 %;
- средний — у 50 %;
- низкий — менее чем у 50 %.

Сформулированный нами обобщенный критерий качества образования может быть применен в отношении всех типов образовательных маршрутов.

Качество образования можно определить и по конечному общему результату, и по степени его проявления в отдельных значимых составляющих.

### 13.1. Исходные теоретические подходы, влияющие на эффективность технологии обучения

Достижение конечного результата в профессиональной подготовке должно быть целью не только педагога, но и каждого обучаемого.

Успешность сочетания этих целей зависит от организации педагогического процесса, в котором педагог решает педагогические и функциональные задачи.

Продуктом решения задач первой группы задач являются новообразования, происходящие в обучаемых.

Продуктом решения задач второй группы является организация педагогического процесса, т.е. создание инструментария педагогического воздействия.

При этом важным является выбор способа овладения социальным опытом. В качестве такового может быть выбран дедуктивный метод организации педагогического процесса. В реализации этого метода наиболее значимыми являются целевой, содержательный и процессуальный (операционно-деятельностный) компоненты.

В связи с этим в качестве исходных теоретических подходов нами выбраны следующие концепции и теории психолого-педагогического характера.

1. Общепедагогическая концепция «Педагогика сотрудничества».
2. Концепция содержания образования (по М.Н. Скаткину и И.Я. Лернеру).
3. Теория педагогической деятельности.
4. Концепция целенаправленной учебной деятельности.
5. Универсальная дидактическая концепция.
6. Теория проблемного обучения.

Дедуктивный метод может быть реализован как в организации педагогического процесса в целом, так и при проведении конкретного учебного занятия, распространяясь на все компоненты педагогической системы, их взаимосвязи.

Опираясь на исходные теоретические подходы, можно разрабатывать различные технологии обучения.

Особенность этих технологий обучения заключается в том, что выбранная исходная теория или концепция, как правило, направлена на развитие и формирование личности обучаемого. В данном случае это присуще всем перечисленным выше концепциям и теориям, но особенно общепедагогической концепции «Педагогика сотрудничества».

Здесь прослеживается прямая взаимосвязь с акмеологией как наукой, которая сориентирована на поиск возможностей развития (саморазвития) творческого потенциала в процессе продвижения к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности.

### 13.2. Определение уровня и коэффициента эффективности технологии обучения

Одним из показателей эффективности технологии обучения, по нашему мнению, может быть коэффициент (или уровень) эффективности.

Этот коэффициент можно определить с учетом критериев оценки решения функциональных задач.

Такая система критериев была разработана нами с учетом двух взаимосвязанных видов деятельности — обучающей деятельности педагога и учебной деятельности обучаемых. К ним относятся: 1) владение содержанием образования и дидактическая его организация; 2) организация обучающей деятельности педагога; 3) организация учебной деятельности обучаемых; 4) педагогическое стимулирование и мотивация личности обучаемого в процессе обучения; 5) структурно-композиционное построение учебного занятия.

Критериями оценки учебной деятельности обучаемых являются: 1) наличие интереса к предмету, к учебной деятельности; 2) проявление в учебной работе знаний, умений, навыков содержательно-процессуального характера; 3) познавательная активность и самостоятельность, стремление к поисковой деятельности; 4) умение осуществлять коллективную учебную деятельность; 5) организованность, дисциплинированность, настойчивость и ответственность за результаты учебной деятельности.

Оценка деятельности педагога и обучаемых по перечисленным критериям осуществляется по 10-балльной шкале (см. шкалу 1).

#### Шкала оценки по критериям 1

Уровни реализации деятельности педагога и обучаемых	Баллы
I (очень низкий)	1—2
II (низкий)	3—4
III (ниже среднего)	5
IV (средний)	6
V (выше среднего)	7
VI (высокий)	8—9
VII (очень высокий, творческий)	10

После определения среднего балла оценки обучающей деятельности педагога ( $S_1$ ) и среднего балла оценки учебной деятельности обучаемых ( $S_2$ ) определяется общая сумма баллов:  $S = S_1 + S_2$ . Она позволяет установить уровень эффективности технологии обучения (см. шкалу 2).

Кроме того, может быть определен коэффициент эффективности:

$$K_{эф} = \frac{S}{100}$$

#### Шкала оценки по критериям 2

Уровни эффективности технологии обучения	Баллы
I (очень низкий)	0—20
II (низкий)	21—40
III (ниже среднего)	41—50
IV (средний)	51—69
V (выше среднего)	70—79
VI (высокий)	80—89
VII (очень высокий, творческий)	90—100

Приведем конкретный пример реализации изложенного подхода. Он был использован в 2000 г. в РГУФК для определения эффективности разработанной технологии обучения для получающих второе высшее образование при изучении курса «Педагогика» в Межотраслевом региональном центре повышения квалификации и переподготовки кадров.

Теоретической основой для проектирования и осуществления этой технологии являются положения теории проблемного обучения универсальной дидактической концепции и общепедагогической концепции «Педагогика сотрудничества».

В качестве экспертов выступали педагог и студенты. Педагог осуществлял оценку деятельности студентов и самооценку ОДП; студенты оценивали ОДП и осуществляли самооценку своей учебной деятельности. Результаты представлены в таблице 32.

По данным таблицы, средний балл оценки обучающей деятельности педагога ( $S_1$ ) — 49,2. Средний балл учебной деятельности обучаемых ( $S_2$ ) — 46,6.

Общая сумма баллов ( $S$ ) равна:  $49,2 + 46,6 = 95,8$ .

Теперь можно определить коэффициент эффективности технологии обучения:

$$K_{эф} = \frac{95,8}{100} \approx 0,96$$

Анализ полученных данных показывает: 1) расхождения в оценке и самооценке экспертов незначительны; 2) ОДП оценивается выше, чем учебная деятельность обучаемых; 3) коэффициент эффективности технологии обучения свидетельствует о высшем уровне реализации деятельности педагога (педагогическое мастерство с творческой направленностью).

Определение эффективности технологий обучения

№ п/п	Основные критерии оценки обучающей деятельности педагога	Оценка и самооценка в баллах		Основные критерии оценки учебной деятельности обучающихся	Оценка и самооценка в баллах	
		Самооценка педагога	Оценка студентов		Оценка педагога	Самооценка студентов
1	Владение содержанием образования и дидактическая его организация	10	10	Наличие интереса к предмету, к учебной деятельности	10	10
2	Организация обучающей деятельности педагога	9,5	9,7	Проявление в учебной работе знаний, умений, навыков содержательно-процессуального характера	8	8,2
3	Организация учебной деятельности обучающихся	10	10	Познавательная активность и самостоятельность, стремление к поисковой деятельности	9	9
4	Педагогическое стимулирование и мотивация личности обучаемого в процессе обучения	9,5	10	Умение осуществлять коллективную учебную деятельность	9,5	9,5
5	Структурно-композиционное построение учебного занятия	10	9,7	Организованность, дисциплинированность, настойчивость и ответственность за результат учебной деятельности	10	10
Сумма баллов:		49	49,4	Сумма баллов:	46,5	46,7
Средний балл (S <sub>1</sub> ):		49,2		Средний балл (S <sub>2</sub> ):		46,6

### 13.3. Факторы, влияющие на формирование опыта творческой деятельности студентов

Целенаправленное формирование опыта творческой деятельности в процессе обучения в настоящее время является одной из важнейших задач. Без ее решения трудно рассчитывать на то, что специалист по физической культуре и спорту в своей профессиональной деятельности сможет осуществлять творческий подход и достигнет вершины в самореализации.

Формирование у студентов опыта творческой деятельности требует определения способов организации образовательного процесса, которые могут привести к необходимому результату.

Система образования в России в течение последних десятилетий находится под влиянием идей, теорий, концепций, сформулированных в работах теоретиков общей и педагогической психологии, общей и инновационной педагогики. Значительный вклад в этот процесс вносят и педагоги-новаторы.

Учебно-педагогическое сотрудничество в процессе обучения как система взаимодействий субъектов может осуществляться в следующих вариантах:

- а) педагог — обучаемый (в диадах, триадах, малых группах);
- б) обучаемый — обучаемый (диады, триады, малые группы по 4–7 чел.);
- в) общегрупповое взаимодействие (педагог — коллектив обучаемых, обучаемый — коллектив обучаемых, малая группа — коллектив обучаемых).

Эти варианты взаимодействий могут применяться при различных технологиях обучения.

Например, осуществить все перечисленные варианты удастся при использовании таких технологий обучения, как дидактические игры (ДИ). Они позволяют более успешно формировать опыт творческой деятельности студентов в процессе обучения. Это подтверждают экспериментальные данные: три учебные дисциплины, где применялись дидактические игры, имели самый высокий рейтинг.

Для того чтобы определить, какие факторы оказывают наибольшее влияние на этот процесс, на заочном отделении РГУФК (VI курс, 2003/2004 учебный год) была проведена экспертная оценка значимости различных факторов по 12 учебным дисциплинам.

Для оценивания была предложена система факторов, которые были разделены на три группы.

#### 1. Факторы, относящиеся к педагогу:

- мастерство;
- педагогическая технология;
- личность педагога, его творческое отношение к деятельности.

#### 2. Факторы, относящиеся к студентам:

- знания, умения, навыки;

- сочетание репродуктивной и творческой деятельности;
- подготовленность к коллективной мыследеятельности.

**3. Факторы, относящиеся к взаимодействию педагога и студентов:**

- микроклимат на учебных занятиях;
- личная установка студента и педагога на сотрудничество;
- взаимоотношения и сотрудничество педагога и студентов в процессе обучения.

**Шкала оценки влияния факторов на формирование опыта творческой деятельности:**

Степени влияния	Баллы
I (очень сильное)	7
II (сильное)	6
III (выше среднего)	5
IV (среднее)	4
V (удовлетворительное)	4
VI (слабое)	2
VII (не оказывает заметного влияния)	1

По степени значимости влияния на формирование опыта творческой деятельности студентов перечисленные факторы расположились в следующей последовательности.

Мастерство педагога — 6 баллов.

Личность педагога, его творческое отношение к деятельности — 5,9 балла.

Микроклимат на учебных занятиях — 5,7 балла.

Технология обучения (организация педагогического процесса) — 5,5 балла.

Личная установка на сотрудничество — 5,5 балла.

Взаимопонимание и сотрудничество в процессе обучения — 5,4 балла.

Знания, умения, навыки студентов; сочетание репродуктивной и творческой деятельности; подготовленность студентов к коллективной мыследеятельности — по 5 баллов.

По мнению студентов, наиболее значимыми для формирования их опыта творческой деятельности являются факторы, относящиеся к педагогу и его деятельности, а наименее значимыми — факторы, относящиеся к ним самим. Следовательно, факторы первой группы оказывают сильное влияние, а факторы второй группы — выше среднего.

Промежуточное место по влиянию занимают факторы, относящиеся к взаимодействию педагога и студентов. Резервы повышения значимости факторов в решении указанной задачи имеются во всех группах.

**13.4. Определение значимости учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов**

На значимость учебной дисциплины оказывают влияние три блока факторов.

**1. Значимость содержания учебной дисциплины:**

- для профессиональной подготовки студентов;
- для формирования личности студента.

**2. Влияние технологии обучения как способа организации педагогического процесса:**

- на успешность обучения;
- на формирование опыта творческой деятельности студентов.

**3. Значимость взаимодействия в процессе обучения как способа формирования профессионализма студентов:**

- педагога и студентов;
- студентов в микрогруппах.

Оценка значимости учебной дисциплины в целом осуществляется по 10-балльной шкале (табл. 33) по каждому из шести показателей.

Таблица 33

**Показатели значимости учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов**

№ п/п	Факторы, влияющие на значимость учебной дисциплины	Оценка (балл)	
		Студенты	Магистры
1	Значимость содержания учебной дисциплины для профессиональной подготовки студентов	8,04	8,0
2	Значимость содержания учебной дисциплины для формирования личности студента	7,97	7,62
3	Влияние технологии обучения на успешность обучения	7,35	7,1
4	Влияние технологии обучения на формирование опыта творческой деятельности студентов	6,4	6,32
5	Значимость взаимодействия педагога и студентов	6,98	6,67
6	Значимость взаимодействия студентов в микрогруппах	6,2	6,12

Общая сумма баллов позволяет определить коэффициент значимости учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов:

$$K_{\text{зн}} = \frac{S}{60},$$

где  $S$  — общая сумма набранных баллов. На основе коэффициента значимости может быть определен рейтинг учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов.

Приведем результаты эксперимента, который проводился в 2003/04 учебном году в РГУФК — среди студентов VI курса заочного отделения и магистров второго года обучения.

Обобщенные экспериментальные данные, приведенные в таблице 33, показывают, что наиболее высокими являются средние оценки значимости содержания учебной дисциплины для профессиональной подготовки и формирования личности студента — 8,04 и 8,0; 7,97 и 7,62.

Наиболее тревожными являются оценки, связанные с влиянием технологии обучения на формирование опыта творческой деятельности студентов (6,4 и 6,32) и со значимостью взаимодействия студентов в микрогруппах (6,2 и 6,12).

#### Контрольные вопросы и задания

1. Что является обобщенным критерием качества образования?
2. Какие исходные теоретические подходы могут повлиять на эффективность технологии обучения?
3. Обоснуйте целесообразность дедуктивного метода организации процесса обучения.
4. Каким образом можно определить эффективность технологии обучения?
5. Какие факторы оказывают наибольшее влияние на формирование опыта творческой деятельности студентов?
6. Что необходимо сделать для того, чтобы формирование опыта творческой деятельности студентов было более успешным?
7. Как можно определить значимость учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов?

#### Рекомендуемая литература

1. *Бодаев А.А.* Как становятся великими или выдающимися? — М., 1997.
2. *Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М., 2001.
3. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.

4. *Кухарев Н.В., Решетько В.С.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. — Минск, 1996.

5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М., 1996.

6. *Сластенин В.А., Махар Н.В.* Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. — М., 1991.

7. *Хозяинов Г.И.* Определение уровня обучающей деятельности педагога по системе «ЛИДЕР». — М., 1996.

**Педагогическое диагностирование** — это вид обучающей деятельности педагога, который позволяет определить состояние системы в целом и отдельных ее элементов. Этот вид ОДП в том или ином аспекте уже рассматривался в предыдущих главах данного раздела. Однако мы считаем целесообразным в силу значимости, достаточно большого объема, сложности и специфичности посвятить ему отдельную главу. В общепринятом значении диагностика известна как раздел медицины, изучающий методы и принципы распознавания болезней и установления диагноза (от греч. *diagnōstikós* — способный распознать). Это определение дает основание для введения термина «педагогическое диагностирование».

Педагог, подобно врачу, вынужден осуществлять «распознавание» состояния учебного процесса и причины его отклонений от разработанной в процессе планирования модели учебного занятия. На основании результатов деятельности обучаемых и данных наблюдения за педагогическим процессом педагог по определенным показателям устанавливает его состояние в данный момент времени. Осуществляя анализ показателей, он выявляет причины произошедших отклонений. Они могут быть связаны с неправильным выбором методов, приемов, средств и организационных форм обучения; с недостаточно логичной структурой учебного материала; с неумелым применением методов педагогического воздействия; с неудачной организацией учебно-познавательной деятельности; с исходным уровнем знаний обучаемых, недостаточным для усвоения нового учебного материала или его практического применения; с другими причинами как внутреннего, так и внешнего характера.

После выявления причин, мешающих достижению цели, педагог определяет способы их устранения, т. е. необходимую коррекцию разработанной модели проведения учебного занятия.

Педагогическое диагностирование как вид обучающей деятельности педагога связано с другими элементами объекта этой деятельности: учебно-познавательной деятельностью, личностью обучаемого, содержанием образования. Оно может осуществляться на отдельном этапе обучения или же распространяться на другие этапы, сочетаясь с различными видами деятельности педагога; по-

может выяснить, насколько правильно осуществляется организация учебно-познавательной деятельности, какие ошибки были допущены при планировании и реализации разработанной программы, а также наметить необходимые изменения в организации познавательного процесса.

Педагогическое диагностирование взаимосвязано еще с двумя видами деятельности педагога — контролем процесса обучения, проверкой и оценкой усвоения содержания. Эти виды деятельности имеют значение не только для обучаемых, но и для самого преподавателя.

Контроль за учебно-познавательной деятельностью обучаемых позволяет сравнивать фактические и моделируемые ее результаты, замечать отклонения от разработанной программы.

Проверка усвоения содержания может осуществляться на различных этапах обучения: сразу после изложения учебного материала; в процессе совершенствования знаний, умений и навыков; после изучения темы, раздела, курса. Как показывает опыт творчески работающих педагогов, желательна проверка знаний каждого обучаемого по каждой теме. Без этого невозможно определить степень достижения цели, исходный уровень знаний и умений для дальнейшего их совершенствования, недостатки в деятельности педагога и обучаемых. Этот вид деятельности больше связан с результатом, с оценкой деятельности обучаемого. Его значимость заключается и в том, что на этой основе можно регулировать процесс обучения.

Корректировка учебного процесса педагогом осуществляется при условии выявления причин отклонений от разработанной в процессе планирования модели учебного занятия. Педагог анализирует создавшуюся ситуацию и вырабатывает тактику дальнейшего осуществления процесса обучения. В результате корректировки процесса обучения изменяется деятельность педагога и обучаемых, используются другие дидактические средства, варьируются задания и организационные формы обучения, оказывается индивидуальная помощь обучаемым. Регулирование процесса обучения не обязательно является признаком неудачного планирования, так как при разработке модели учебного занятия невозможно учесть все факторы.

#### 14.1. Диагностирование факторов продуктивности подготовки специалистов в сфере образования

Для выявления влияния различных факторов на продуктивность подготовки специалистов образовательной сферы по конкретной специальности предлагаем следующую методику, которая может быть использована в профессиональной деятельности.



## Инструкция студенту

Предлагаем составить список учебных дисциплин, изучаемых в данном семестре или учебном году, и пронумеровать их.

Таблица 34

### Определение рейтинга учебной дисциплины

№	Дисциплины	Содержание обучения	Средства коммуникации	Преподаватели	Студенты	Общая сумма баллов	Рейтинг
1	2	3	4	5	6	7	8

Задание состоит в том, чтобы оценить каждый из четырех факторов (в таблице они обозначены номерами 3, 4, 5, 6) по семи признакам по 10-балльной шкале и определить рейтинг учебной дисциплины (табл. 34).

Предлагаемую методику можно использовать в своей профессиональной деятельности.

#### 1. Содержание обучения

1. Насыщенность учебной дисциплины научной информацией, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

2. Отбор научной информации с учетом внутрисубъектных связей.

3. Отбор научной информации с учетом межпредметных связей.

4. Структурирование научной информации для обучения студентов интеграции научных знаний.

5. Использование в процессе обучения результатов собственных исследований.

6. Использование в процессе обучения результатов исследований преподавателей данного вуза.

7. Обобщение полученных результатов исследования.

*Сумма баллов:*

#### 2. Средства и способы коммуникации

1. Изложение научной информации, ориентирующее на решение научно-педагогических задач.

2. Предоставление студентам возможности выбора темы творческих сообщений, исследований, а также исследовательских методов.

3. Использование моделей продуктивного решения учебно-воспитательных и дидактических задач в процессе обучения.

4. Обучение студентов конструированию образовательных технологий.

5. Обучение студентов проектированию авторских систем деятельности.

6. Использование самостоятельно полученной студентами информации на занятиях в форме творческих сообщений.

7. Использование результатов междисциплинарных комплексных исследований, проводимых с участием студентов.

*Сумма баллов:*

#### 3. Преподаватели

1. Успешное сочетание научно-исследовательской и преподавательской деятельности.

2. Привлечение студентов к научному поиску, которым занят сам преподаватель.

3. Исследование моделей продуктивной педагогической деятельности в решении сложных педагогических задач.

4. Обучение студентов дифференциации и интеграции научных знаний в соответствии с будущей специальностью.

5. Наличие продуктивных авторских систем деятельности.

6. Обучение студентов проектированию авторских систем деятельности.

7. Привлечение студентов к совместным исследованиям по специальности.

*Сумма баллов:*

#### 4. Студенты

1. Осознание себя субъектами овладения педагогическим мастерством.

2. Способность к принятию творческих решений в процессе обучения.

3. Овладение искусством конструирования отдельного занятия, дидактической игры.

4. Выявление продуктивных моделей деятельности преподавателей, чтобы учиться на высших образцах педагогического мастерства.

5. Владение методами самообразования, самоорганизации, самоконтроля.

6. Осознание ответственности за уровень своей готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

7. Владение методами самоанализа и самооценки, способствующими самосовершенствованию.

*Сумма баллов:*

После подсчета суммы баллов по каждому фактору нужно внести полученные результаты в таблицу и найти общую сумму баллов по каждой учебной дисциплине, на основании которой определяется ее рейтинг.

## 14.2. Профессионализм педагога. Уровни педагогического творчества<sup>1</sup>

Как уже отмечалось, основой для определения уровня профессионализма педагога являются его умения анализировать свою деятельность и ее результаты. Эти умения формируются на базе повышения уровня научно-теоретической и психолого-педагогической подготовки. Однако опыт показывает, что педагогическая наука следует как бы параллельно с практической деятельностью. Взаимопроникновение и взаимодействие науки и практики осуществляются в том случае, если педагог в ходе систематического изучения достижений науки проверяет изложенные идеи на практике; анализирует и творчески переосмысливает собственную деятельность и соотносит с прогнозируемым результатом; способен определить адекватность полученного результата его образу; анализирует продвижение обучаемых по пути к самообразованию и самовоспитанию, а также деятельность своих коллег.

Профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней педагогического творчества, обеспечивающих ему успех в профессиональной деятельности.

В связи с этим можно классифицировать уровни педагогического творчества на основе сформированности у педагога умений анализировать процесс своей деятельности и исследовать ее качественные показатели.

**Первый уровень — информационно-воспроизводящий.** Педагог умеет воспроизводить опыт других преподавателей, решать простые педагогические задачи на пути к результату; анализирует эффективность принимаемых решений в конкретных ситуациях. Этот уровень правомерно отнести к деятельности педагога, не имеющего квалификационной категории.

Может возникнуть вопрос: где же здесь творчество? При более глубоком изучении педагогической деятельности отмечается следующее: даже если педагог выступает в качестве передатчика информации, он обязательно стремится к ее эмоциональному окрашиванию. Своими интонацией, жестами, взглядом он высказывает собственное отношение к тому, о чем говорит. В этом и проявляется его творчество, ибо от эмоциональной окраски во многом зависит восприятие обучаемыми учебного материала.

На первом уровне педагог еще не может постичь психологию обучаемого, не в состоянии предвидеть возможные трудности в своей деятельности. Это объясняется множеством причин: недостаточным уровнем методической подготовленности, незнанием

<sup>1</sup> Здесь в основном используется материал книги Н. В. Кухарева и В. С. Решетько «Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества» (Минск, 1996).

возрастной психологии обучаемых, психологических механизмов общения с ними, неумением реконструировать информацию, т. е. создавать «свои методики», «свой учебник», и т. д.

**Второй уровень — адаптивно-прогностический.** Педагог умеет трансформировать (преобразовывать) известную ему информацию, отбирать способы, средства и методы взаимодействия с обучаемыми с учетом их потенциальных возможностей и собственных личностных качеств. При этом он предвидит результат этого взаимодействия, понимает, какой эмоциональный отклик у обучаемых находит та или иная отобранная им информация, то или иное его действие. Этот уровень деятельности педагога условно соответствует *второй квалификационной категории*.

Как правило, на втором уровне педагог значительно перестраивает структуру содержания образования, осуществляет межпредметные связи и дифференцированный подход к обучаемым, достаточно четко представляет образ результата на уровне их знаний и умений. Однако при этом он еще не в состоянии оптимистически прогнозировать развитие личности обучаемого.

**Третий уровень — рационализаторский.** Педагог проявляет конструктивно-прогностические способности: на основе своего опыта формулировать сложные, нестандартные педагогические задачи и находить оптимальные способы их решения, использовать элементы индивидуальности и новаторства в обучающей деятельности, более целесообразно организовывать педагогический процесс. На этом уровне, на наш взгляд, осуществляет свою деятельность педагог *первой квалификационной категории*.

Педагог третьего уровня изобретает новые методы и более совершенные методики обучения, создает педагогические инновации и технологии, которые обеспечивают более качественные результаты его деятельности.

На основании этого некоторые исследователи педагогического творчества считают этот уровень высшим, однако мы не совсем согласны с этим — и не без оснований. Многие исследования (в том числе и проводимые авторами данного пособия) свидетельствуют о том, что любой метод, любая методика и даже технология всегда в той или иной степени «лично окрашены». Как правило, если при выборе методики или технологии педагог не соотносит их с собственными возможностями и личностными качествами, то в его деятельности они не дают ожидаемого эффекта. Это происходит потому, что он глубоко не проникает в сущность той или иной технологии, не адаптирует ее в соответствии с условиями своей деятельности, а также с возможностями обучаемых, не всегда соотносит педагогический процесс с конечным результатом деятельности.

В современных условиях, при обилии предлагаемых методик обучения и педагогических технологий, особенно следует учиты-

вать энергозатраты обучаемых при достижении результатов, а также динамику состояния их здоровья, эмоционального и психического самочувствия.

Почему все педагоги не работают по методу С. Н. Лысенковой или В. Ф. Шаталова? Потому что для этого надо быть С. Н. Лысенковой или В. Ф. Шаталовым.

**Четвертый уровень — исследовательский.** Педагог умеет определить концептуальную основу собственного поиска, вычленяет системообразующие идеи из опыта любого педагога и свободно комбинирует их, разрабатывает собственную систему педагогической деятельности на основе исследования ее результатов. К этому уровню, как правило, приближаются педагоги *высшей категории*.

Педагог-исследователь умеет обобщить собственный опыт и сделать его доступным для коллег, если они видят и осознают основополагающие идеи этого опыта. Опора на идеи (или выводы) педагога-исследователя очень эффективна для получения качественных результатов.

**Пятый уровень — креативно-прогностический.** Педагог способен формулировать сверхзадачи и обосновывать способы их решения; вносит существенные изменения в систему образования, тем самым трансформируя ее концептуальную основу. На этом уровне творчества педагог осуществляет ломку устоявшихся стереотипов. В результате такой деятельности формируется инновационная личность.

Главным ориентиром в деятельности педагога этого уровня выступает его взаимодействие с обучаемыми, которые при этом постоянно соотносят уровень своих возможностей с достигнутыми результатами, самосовершенствуются в процессе внутренней соревновательности с самим собой.

На пятом уровне педагог проявляет себя как педагог-творец или как педагог-исследователь. Необходимость в подготовке педагогов такого уровня давно назрела. Это будет побуждать педагогические коллективы к совершенствованию их деятельности, а также стимулировать творческие возможности и способности педагогов.

На первых двух уровнях творчески работающий педагог «ищет» себя. На третьем уровне он ведет поиск ответа на вопрос: какие формы, методы и средства дают оптимальный результат? На четвертом и пятом уровнях педагог-творец осознает направленность своих действий и становится педагогом-исследователем.

Выделенные уровни педагогического творчества взаимосвязаны: высшие уровни включают в себя предыдущие и основываются на них. В педагогической практике их проявление осуществляется в органическом единстве.

Таким образом, формирование педагога-мастера, педагога-творца начинается с его умения анализировать собственную деятель-

ность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач он переходит к осмыслению и анализу тактических задач и затем к осознанию и прогнозированию стратегических задач. На этом пути педагог постоянно реконструирует собственную деятельность, ее содержание и, что особенно важно, корректирует образ результата.

В связи с этим значимыми являются:

- вооружение педагогических коллективов конкретными знаниями об образе результата;
- ориентировка педагогических кадров на овладение умениями, обеспечивающими эффективное взаимодействие с обучаемыми;
- формирование у педагогов умений диагностировать педагогические результаты, исследовать качественные показатели собственной деятельности.

### 14.3. Психодиагностика в сфере физической культуры и спорта

В сфере физической культуры и спорта психодиагностика получила широкое распространение.

Среди современных методов в настоящее время широко применяется компьютерная психодиагностика. Она является инструментом практической деятельности психологов, врачей, педагогов, социологов и других специалистов в области «человековедения»; может использоваться для самооценки спортсменами функциональных состояний, личностных свойств и поведенческих характеристик.

В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахиенко, Л. К. Серова предлагают следующие методики психодиагностики применительно к спортивной деятельности:

- изучение структурных компонентов личности спортсмена;
- исследование личности спортсмена в системе общественных отношений;
- исследование психических процессов;
- исследование психомоторных процессов;
- диагностика психических состояний спортсмена.

В качестве примера рассмотрим методику диагностики психических состояний спортсмена.

Важное значение имеет изучение состояния тревожности в связи с соревновательными ситуациями. Оно оценивается по шкале самооценки Ч. Спилбергера (табл. 35). Уровень ситуативной (или реактивной) тревожности определяется при помощи набора из 20 суждений (10 из них характеризуют наличие отрицательных эмоций — напряженности, беспокойства, озабоченности, другие 10 — отсутствие тревожности).

## Инструкция спортсмену

Внимательно прочитайте приведенные ниже суждения, выберите свой вариант самооценки и обведите кружком соответствующую цифру в одной из четырех колонок — в зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Долго не раздумывайте над своими ответами, поскольку они не могут быть правильными или неправильными, а должны быть адекватными состоянию.

Таблица 35

### Шкала самооценки ситуативной тревожности

Суждения	Самооценка (в баллах)			
	Нет, это совсем не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
1. Я спокоен	1	2	3	4
2. Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
3. Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
4. Я испытываю сожаление	1	2	3	4
5. Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
6. Я расстроен	1	2	3	4
7. Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
8. Я чувствую себя отдохнувшим	1	2	3	4
9. Я встревожен	1	2	3	4
10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
11. Я уверен в себе	1	2	3	4
12. Я нервничаю	1	2	3	4
13. Я не нахожу себе места	1	2	3	4
14. Я взвинчен	1	2	3	4
15. Я не чувствую скованности, напряженности	1	2	3	4
16. Я доволен	1	2	3	4
17. Я озабочен	1	2	3	4
18. Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
19. Мне радостно	1	2	3	4
20. Мне приятно	1	2	3	4

Оценка состояния тревожности осуществляется следующим образом: из суммы баллов самооценки суждений № 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18 вычитается сумма баллов самооценки суждений № 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20. К полученной разности прибавляется цифра 50. Если итоговый показатель меньше 30 баллов — это указывает на низкий уровень состояния тревожности, 30—45 баллов — средний, свыше 45 баллов — высокий.

Чтобы определить возможно допустимый уровень ситуативной тревожности в условиях соревнования, необходимо сопоставить данные определения предсоревновательного уровня тревожности с результатами выступления на соревнованиях. Возможно допустимый уровень предсоревновательной тревожности можно определить репродуктивным способом, предложив испытуемым спортсменам воспроизвести в количественных оценках то состояние, которое они испытывали перед самым удачным своим выступлением.

Тренеру необходимо знать, что существуют методики определения, например, таких ведущих компонентов психологической надежности спортсмена: сенсорных, интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов; физических качеств и двигательного опыта; личностных качеств и т. д. Это может ему помочь в творческом педагогическом процессе.

При этом важно учитывать, что психические процессы являются подвижными элементами психики спортсмена. Их психодиагностика должна осуществляться периодически; динамика их изменения позволит прогнозировать поведение спортсмена в экстремальных условиях соревновательной деятельности.

### Контрольные вопросы и задания

1. Что такое педагогическое диагностирование?
2. В чем заключается методика диагностики продуктивности подготовки специалистов в сфере образования?
3. Какие уровни педагогического творчества могут быть выделены? Дайте их краткую характеристику.
4. В чем состоит отличие высшего уровня от других уровней?
5. Для чего нужна психодиагностика в сфере физической культуры и спорта?
6. Расскажите о состоянии тревожности перед соревнованиями и методике его самооценки.

### Рекомендуемая литература

1. Держач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. — М., 2000.
2. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. — Л., 1974.
3. Коссов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие. — М., 2000.

4. Кузьмина (Головки-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. — М., 2001.
5. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. — Рыбинск, 1993.
6. Кухарев Н. В., Решетько В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. — Минск, 1996.
7. Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. С. Методики психодиагностики в спорте. — М., 1984.
8. Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей. — М., 1973.
9. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. — М., 1988.

Введение .....	3
----------------	---

**Раздел I**

**ОБЩИЕ ОСНОВЫ АКМЕОЛОГИИ**

<b>Глава 1. Акмеология как наука и учебная дисциплина .....</b>	<b>5</b>
1.1. Акмеология как наука .....	6
1.1.1. Классификация основных направлений акмеологии .....	6
1.1.2. Предмет фундаментальной акмеологии .....	8
1.1.3. Основные проблемы и задачи акмеологии как науки .....	11
1.1.4. Творческий потенциал и основные элементы его проявления .....	12
1.2. О феномене «акме» .....	14
1.3. Акмеология как учебная дисциплина .....	15
<b>Глава 2. Слагаемые профессионализма и творческой самореализации педагога .....</b>	<b>17</b>
2.1. Профессионализм педагога .....	17
2.1.1. Профессиональная направленность педагога .....	17
2.1.2. Виды способностей. Педагогические способности .....	19
2.1.3. Качества личности. Профессионально важные качества педагога .....	22
2.1.4. Профессиональная компетентность. Профессионально-педагогическая компетентность .....	25
2.2. Профессионализм в педагогической деятельности .....	27
2.2.1. Психологическая структура педагогической деятельности .....	27
2.2.2. Структура обучающей деятельности педагога в соответствии со звеньями учебного процесса .....	28
2.3. Педагогическое творчество .....	29
<b>Глава 3. Самосовершенствование как один из основных способов максимальной реализации творческого потенциала .....</b>	<b>35</b>
3.1. Цели самосовершенствования .....	35
3.2. Этапы самовоспитания .....	38
3.3. Основные методы самовоспитания .....	43
3.4. Саморегуляция как составная часть самосовершенствования спортсмена .....	46
<b>Глава 4. Педагогический опыт как опора самореализации творческого потенциала педагога и ее результат .....</b>	<b>50</b>
4.1. Педагогический опыт в структуре содержания педагогического образования .....	50

4.2. Формирование педагогического опыта .....	52
4.3. Педагогический опыт как составляющая педагогического мастерства .....	53
4.4. Виды педагогического опыта .....	54
4.5. Изучение передового педагогического опыта .....	55
4.6. Анализ перспективности педагогического опыта .....	56
<b>Глава 5. Вершины реализации творческого потенциала выдающихся людей .....</b>	<b>59</b>
5.1. От «микроакме» к «макроакме» .....	60
5.2. Предвестники фундаментальной акмеологии .....	61
5.2.1. Николай Иванович Пирогов .....	61
5.2.2. Петр Францевич Лесгафт .....	67
5.2.3. Владимир Михайлович Бехтерев .....	75

## Раздел II

### АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

<b>Глава 6. Содержание образования как средство развития личности в профессиональной подготовке .....</b>	<b>82</b>
6.1. Детерминанты содержания образования .....	83
6.2. Структура содержания образования и уровни его усвоения .....	83
6.3. Педагогические умения и навыки, необходимые специалистам по физической культуре и спорту .....	84
<b>Глава 7. Профессионально-педагогическая деятельность специалистов по физической культуре и спорту .....</b>	<b>87</b>
7.1. Структура и объект обучающей деятельности педагога .....	88
7.2. Особенности педагогической деятельности специалистов по физической культуре и спорту .....	90
7.2.1. Деятельность учителя физической культуры .....	90
7.2.2. Деятельность тренера-преподавателя по виду спорта .....	94
7.2.3. Деятельность преподавателя-организатора .....	97
<b>Глава 8. Акмеологическая направленность составляющих процесса обучения при подготовке специалистов по физической культуре и спорту .....</b>	<b>99</b>
8.1. Структурные и функциональные компоненты педагогической системы .....	99
8.2. Функциональная дидактическая система .....	101
8.3. Дидактические игры как форма акмеологических технологий .....	103
8.3.1. Акмеологические технологии в образовательной системе .....	103
8.3.2. Отличительные особенности и классификация дидактических игр .....	103
8.3.3. Сочетание репродуктивной и продуктивной деятельности в дидактических играх .....	106
8.3.4. Дидактические игры как средство формирования гностических умений .....	109

8.3.5. Условия эффективного проведения дидактических игр .....	112
8.4. Дидактическая игра «Педагогический опыт» .....	116
<b>Глава 9. Современные образовательные технологии как продукт созидательной деятельности педагога .....</b>	<b>122</b>
9.1. Уровни практической реализации и направленность педагогических технологий .....	123
9.2. Взаимосвязь основных психолого-педагогических теорий и концепций в современной образовательной технологии .....	124
9.3. Дидактическая игра «Педагоги и исследователи» как продукт творчества совокупного субъекта деятельности (педагога, студентов, аспирантов) .....	126

<b>Глава 10. Организация и осуществление педагогического общения в процессе физкультурно-спортивной деятельности .....</b>	<b>131</b>
10.1. Виды и средства общения .....	132
10.2. Основные функции общения .....	134
10.3. Общение и личность .....	135
10.4. Малая группа как совокупность субъектов общения и как коллективный субъект общения .....	138
10.4.1. Классификация малых групп .....	138
10.4.2. Психологическая структура малой группы .....	138
10.4.3. Групповые устремления .....	139
10.4.4. Групповое мнение и этапы его формирования .....	140
10.4.5. Особенности групповых настроений .....	141
10.5. Особенности общения в спорте .....	142
10.5.1. Функции межличностного общения в спорте .....	142
10.5.2. Виды межличностного общения в спорте .....	144
10.5.3. Средства общения в спорте .....	145

## Раздел III

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО — ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

<b>Глава 11. Основы и сущность педагогического мастерства .....</b>	<b>150</b>
11.1. Фундамент педагогического мастерства .....	150
11.2. Компоненты педагогического мастерства .....	152
11.2.1. Педагогическая техника .....	152
11.2.2. Педагогический такт .....	154
11.2.3. Культура речи педагога .....	156
<b>Глава 12. Определение уровня профессионализма педагога по функциональному и результативно-личностному аспектам его обучающей деятельности .....</b>	<b>161</b>
12.1. Критерии для определения уровня профессионализма педагога .....	162
12.2. Определение уровня профессионализма педагога по системе «ЛИДЕР» .....	162
12.2.1. Общая характеристика системы «ЛИДЕР» .....	162

12.2.2. Оценка обучающей деятельности педагога по критериям функционального аспекта .....	164
12.2.3. Оценка обучающей деятельности педагога по критериям результативно-личностного аспекта .....	172
12.2.4. Определение уровня профессионализма педагога по комплексному показателю .....	176
12.2.5. Анализ (самоанализ) полученных результатов по системе «ЛИДЕР» .....	177
<b>Глава 13. Определение эффективности технологий обучения .....</b>	<b>180</b>
13.1. Исходные теоретические подходы, влияющие на эффективность технологии обучения .....	181
13.2. Определение уровня и коэффициента эффективности технологии обучения .....	182
13.3. Факторы, влияющие на формирование опыта творческой деятельности студентов .....	185
13.4. Определение значимости учебной дисциплины в профессиональной подготовке студентов .....	187
<b>Глава 14. Педагогическое диагностирование .....</b>	<b>190</b>
14.1. Диагностирование факторов продуктивности подготовки специалистов в сфере образования .....	191
14.2. Профессионализм педагога. Уровни педагогического творчества .....	194
14.3. Психодиагностика в сфере физической культуры и спорта .....	197

*Учебное издание*

**Хозяинов Геннадий Иванович,  
Кузьмина Нина Васильевна,  
Варфоломеева Любовь Евгеньевна**

**Акмеология физической культуры и спорта**

*Учебное пособие*

*Редактор М. Л. Амосова  
Ответственный редактор С. И. Фрольцова  
Технический редактор Е. Ф. Коржуева  
Компьютерная верстка: С. Ф. Блудова  
Корректоры Н. С. Седова, О. Н. Тетерина*

Изд. № 102107374. Подписано в печать 30.10.2006. Формат 60 × 90/16.  
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага тип. № 2. Усл. печ. л. 13,0  
Тираж 1 500 экз. Заказ № 17904.

Издательский центр «Академия». [www.academia-moscow.ru](http://www.academia-moscow.ru)  
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.  
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495) 330-1092, 334-8337.

Отпечатано в ОАО «Саратовский полиграфический комбинат».  
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.