Ф.И. СОБЯНИН

**ВВЕДЕНИЕ
В АКМЕОЛОГИЮ
УЧИТЕЛЯ**

Надхвост "Тулл" Вел

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПМР
ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
Факультет физической культуры и спорта

Ф.И. СОБЯНИН

**ВВЕДЕНИЕ
В АКМЕОЛОГИЮ
УЧИТЕЛЯ**

*Издательство
Приднестровского
университета*

Тирасполь, 2007

УДК 37.018+796.011.3

Собянин Ф.И. Введение в акмеологию учителя: Монография. 2-е изд. – Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2007. – 192 с.

УДК 37.018+796.011.3

В монографии рассматривается ряд важнейших проблем педагогики, деятельности и личности учителей с позиции акмеологии.

Книга предназначена для студентов и преподавателей педагогических вузов с целью углубленного освоения дисциплин психолого-педагогического цикла.

ISBN 5-86229-043-5

© Собянин Ф.И., 2007

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2007

Монография

Федор Иванович Собянин

ВВЕДЕНИЕ В АКМЕОЛОГИЮ УЧИТЕЛЯ

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.

Подписано в печать 08.02.07.

Формат 60х90/16. Уч.-изд. л. 12,0. Тираж 150 экз. Заказ № 35.

Изд-во Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, 128

ВВЕДЕНИЕ

Акмеология педагогической деятельности – это сравнительно новая область знания. Настоящая работа посвящена вопросам акмеологии конкретной педагогической специальности – учителя физической культуры. Нельзя сказать, что прежде никогда не уделялось внимание проблемам акмеологии специалиста сферы физической культуры (например, в работах И.Н. Решетень, М.В. Прохоровой, 1975; О.В. Петунина, 1980, А.А. Исаева, А.А. Деркач, 1981; С.Б. Елканова, 1986; В.В. Белорусовой, А.В. Романовой, Б.А. Карпушина, 1988; В.М. Выдрина, 1976, 1980, 1995 и др.) Однако такие публикации имели собственный предмет исследования и лишь касались интересующей нас области. Доказательством новизны данной области знания является и тот факт, что сам термин «акмеология» еще не стал привычным для специалистов, педагогов сферы физической культуры, хотя в некоторых педагогических и физкультурных вузах уже пытаются вести занятия по этой дисциплине. Вместе с тем следует отметить, что в последнее время заметно повысился интерес специалистов как к общим, так и к частным вопросам акмеологии (А.А. Бодалев, 1993; А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, 1993; Н.В. Кузьмина, 1992, 1995; Е.И. Степанова, 1995 и др.).

Актуальность проведения исследований и опубликования новых работ по акмеологии очевидна и объясняется не только некоторым информационным голодом. На пороге грядущего тысячелетия происходит колоссальный качественный скачок в системе образования. Отсутствие акмеологии в учебных планах вузов приводило к тому, что выпускники вузов, получив определенную сумму знаний, не имели ясного представления о развитии и совершенствовании в будущей «профессиональной жизни». Поэтому усвоение знаний, формирование определенных умений и развитие профессионально важных качеств в будущем должно прочно войти в содержание профессиональной подготовки студентов, приобретающих специальности в сфере физической культуры.

Монография не претендует на полное и систематичное изложение данной проблематики. Здесь делается попытка осветить некоторые актуальные вопросы, одновременно обозначить новые проблемы, требующие более детального изучения.

Материал, изложенный в монографии, основывается на собственных исследованиях, собранных за период с 1988 по 1997 годы на факультетах физической культуры педагогических вузов и в институтах физической культуры на территории России и ближнего зарубежья (в Казахстане), а также данных других авторов.

Книга адресована студентам, аспирантам, преподавателям физкультурных вузов, а также всем, кто интересуется вопросами акмеологии.

АКМЕОЛОГИЯ – НОВАЯ ОБЛАСТЬ ЗНАНИЯ

1.1. Определение акмеологии, основные понятия, объект и предмет исследования

Представление об «акме» (в переводе с греческого – вершине, расцвете, зрелости) сложилось еще у древних греков. Под этим они понимали самую лучшую пору в развитии человека, когда все его способности проявлялись в полной мере. Вероятно, греки рассматривали в акмеологии самые различные аспекты жизнедеятельности: интеллектуальный, эмоциональный, половой, уровень состояния физических качеств, отдельных свойств организма, профессиональный и другие. В недавно выпущенной книге М.С. Тартаковский (1992) попытался в своеобразной форме создать образ именно такого человека, достигшего акме.

Однако, наиболее социально значимо все же рассмотрение профессионального развития человека, которое, в свою очередь, оказывает действенное влияние на прочие аспекты его онтогенеза. Именно в этом направлении и складывалось формирование новой науки – акмеологии.

Академик Н.В. Кузьмина пишет (1995), что впервые в научный оборот понятие акмеологии было введено в 1928 г. Н.А. Рыбниковым. В дальнейшем широкое экспериментальное исследование в этой области проводилось под руководством академика Б.Г. Ананьева (1969, 1977 и др.). Он понимал под акмеологией науку, изучающую проблему эффективного развития человека в период формирования его зрелости и достижения пика, вершины в этом развитии. Н.В. Кузьмина подчеркивает, что положение акмеологии в системе наук дает основание считать ее областью знания, изучающей закономерности развития зрелых людей под влиянием образования.

Для более четкого представления о понятии акмеологии Н.В. Кузьмина выделяет несколько важнейших по ее мнению терминов. Например, под **зрелостью** человека понимается дол-

ний период жизни, начиная с юности и заканчивая фактическим завершением активной творческой общественно-полезной деятельности. Наиболее важным признаком зрелости является способность самостоятельно решать любые, возникающие в процессе активной жизнедеятельности, задачи. Предположительно нижнюю возрастную границу можно обозначить для начала зрелости с 16–18 лет. Окончание периода зрелости более относительно, хотя чаще всего оно обозначается ближе к пенсионному возрасту (50–60 лет) и зависит от многих факторов, которые оказывают существенное влияние на устойчивую и продолжительную творческую активность человека в профессиональной деятельности.

Другое понятие, часто используемое в акмеологии – это «вершина». Вершина представляет собой определенный максимально высокий уровень достижений человека в его профессиональной деятельности. Вершина относительна по времени, например, профессиональный спортсмен может установить мировой рекорд или добиться победы на самих престижных соревнованиях в течение нескольких секунд, минут, а работник на каком-либо производственном предприятии в течение 20 лет способен выпускать продукцию высочайшего качества.

Акмеологию интересует, прежде всего, эффективная, результативная деятельность. Поэтому Н.В. Кузьмина вводит понятия: «непродуктивная», «малопродуктивная», «продуктивная деятельность», «уровень деятельности», «вершины деятельности», «факторы продуктивности деятельности».

Г.И. Хозяинов (1997) рассматривает сущностные характеристики акмеологии педагога в области физической культуры через категории «творческий потенциал» и «самореализация творческого потенциала».

Не останавливаясь на рассмотрении прочих понятий отметим, что для определения понятия «акмеология», вероятно, наиболее значимы следующие ключевые слова: «человек», «развитие», «зрелость», «вершины», «образование», «деятельность», «профессия», «самореализация творческого потенциала». На основании данной посылки можно сформулировать следующее определение:

АКМЕОЛОГИЯ – это наука, изучающая развитие зрелого человека в процессе получения образования, а также последующей самореализации его творческого потенциала и достижении вершин в профессиональной деятельности.

Поскольку объектом исследования акмеологии является зрелый человек, то она соприкасается со многими другими областями знания. Б.Г. Ананьев представлял ее в следующем ряду: эмбриология, морфология и физиология ребенка, педиатрия, педагогика, акмеология, геронтология. Многие области знания питают акмеологию отдельными сведениями. Среди них можно назвать философию, культурологию, историю, социологию и другие. Но в наибольшей степени соотносятся с акмеологией психология и педагогика. Психология близка потому, что именно из ее недр начинала формироваться акмеология и ученые различных разделов психологии проводили первые исследования, определяли ее место в системе наук. Педагогика также была одним из оснований появления науки акмеологии. В то же время акмеология разрабатывает и направляет новые способы, методики обучения и воспитания будущих специалистов в различных областях профессиональной деятельности в педагогику. Кроме того, развитие акмеологии невозможно без изысканий в сфере профессиоведения, а также специальных дисциплин, которые составляют существо самой профессии, например для токаря – токарное дело.

Таким образом, акмеология имеет межпредметный характер, взаимосвязи со многими областями знания, однако, попытки ввести ее в рамки какой-либо существующей науки безрезультатны, так как с позиции науковедения она является самостоятельной фундаментальной наукой, имеющей собственный предмет исследования, принципиально отличающийся от других наук. В то же время ее считают прикладной наукой, разрабатывающей новые современные методики обучения, коррекции, развития и самосовершенствования человека. В одной из последних работ академик Н.В. Кузьмина (1995) определяет предмет исследования акмеологии следующим образом: «... саморазвитие зрелого человека; самореализация его творческого потенциала в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям (вершинам); факторы, объективные и субъективные, содействующие и препятствующие достижению вершин; закономерности обучения вершинам жизни и профессионализма в деятельности; самообразование, самоорганизация и самоконтроль; закономерности самосовершенствования, самокоррекции и самореорганизации деятельности под влиянием новых требований, идущих как из вне, от профессии и общества, развития науки, культуры, техники, так и, особенно, изнутри, от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности».

1.2. Профессиональная пригодность и профессиональная готовность учителя

О необходимости научно обоснованного понимания «профессиональной пригодности» учителя писали многие авторы (Н.В. Кузьмина, 1964; Т.А. Воробьева, 1971; В.А. Сластенин, 1976 и др.). Еще в 20-е годы в нашей стране профессиональную пригодность понимали как приспособленность к условиям труда (А.К. Гастев, 1927; С.Г. Геллерштейн, 1930 и др.). Тогда же подчеркивали необходимость приспособления самой профессии к человеку. К концу тех же 20-х годов профпригодность уже представляли в виде комплекса способностей и знаний для обеспечения среднего уровня успешной профессиональной деятельности.

Со временем представление о профпригодности развивалось и становилось все более содержательным. Например, Р.И. Хмелюк (1971) профпригодность будущего учителя видела в соответствии индивидуальных качеств, свойств личности требованиям данной профессии. Способностью успешно выполнять функции по специальности, при положительном отношении к труду – определяет профпригодность Т.А. Воробьева (1971). Она считает профессиональную пригодность таким явлением, которое может сформироваться в течение нескольких этапов. Еще ряд авторов (А.Д. Сазонов, В.Ф. Сахаров и др., 1982) высказывает мысль, что профпригодность – это уровень соответствия физических качеств и психофизиологических особенностей человека требованиям профессии. Вероятностной характеристикой личности, учитывающей кроме возможности и стремление достичь высот в педагогической деятельности – называет профпригодность педагога Е.Н. Мажар (1987).

Даже этот неполный перечень определений является свидетельством разногласий по поводу того, что же именно понимать под профессиональной пригодностью. Однако, прежде чем уточнять категорию профессиональной пригодности, следует остановиться на принципиальном вопросе: «Существует ли вообще профпригодность, если говорить о профессии педагога?». Ведь ряд авторов считают реальной возможностью практически из любого обычного человека в процессе его подготовки в педагогическом вузе сделать хорошего учителя, так как по их мнению не существует так называемой «допрофесси-

ональной» пригодности или непригодности (например, В.А. Сластенин, 1976; Е.М. Лыбин, 1989). При этом ведущая роль отводится мотивации, соответственной направленности личности, а другие компоненты считаются менее значимыми. Подобные суждения вполне обоснованно опираются на идею формирования педагогических способностей непосредственно в процессе профессиональной деятельности.

Следует заметить, что молодой человек развивается довольно быстро в современной обстановке еще до получения какой-либо профессии. Л.Н. Толстой, например, считал пятилетнего ребенка уже довольно сформировавшимся человеком. Если же взглянуть на абитуриентов педагогических вузов, то среди них легко заметить многих, кто уже вполне сформировался как личность, имеет определенный жизненный опыт, образование, опыт общепедагогической деятельности и так далее. В результате своих исследований Г.Д. Бабушкин (1990) пришел к выводу, что будущие тренеры по различным видам спорта к моменту поступления в институт уже имеют вполне устойчивые, сформировавшиеся свойства личности.

Более основательным аргументом в пользу существования педагогической профпригодности являются проведенные исследования, доказывающие существование лиц, имеющих соответствующее образование и прошедших специальную подготовку, но непригодных к педагогической деятельности (И.Д. Карцев, Л.Ф. Халдеева, К.Э. Павлович; 1968). В работе А.В. Кудинова (1978) учителя физической культуры, имеющие солидный педагогический стаж, оказались менее пригодными, чем некоторые молодые специалисты.

Приведенные аргументы доказывают существование профпригодности и профнепригодности к педагогической профессии и требуют изучения профессионально-педагогической пригодности не только в аспекте профнаправленности, но и других профессионально важных ее составляющих.

К сожалению, вопросам профессиональной пригодности к деятельности учителя физической культуры до последнего времени уделялось неоправданно мало внимания, хотя настоящая ситуация в педагогической профессии предъявляет гораздо более жесткие требования к специалисту, чем раньше.

В сфере физической культуры долгое время отсутствовало научно обоснованное представление о профпригодности специалиста в данной области, хотя появились содержательные работы о личности, особенностях деятельности педагогов, формировании их профессионального мастерства (О.В. Петунин, 1980; В.М. Моторин, 1980; А.А. Деркач, А.А. Исаев, 1982, 1985; А.А. Шадрин, 1987 и др.). Теория данного вопроса фактически отсутствовала и термин «профессиональная пригодность

учителя физической культуры» почти не встречался в литературе, хотя давно применяется в подобных исследованиях, касающихся военных специальностей, технических, в области искусства и даже некоторых педагогических. Одна из немногих попыток исследовать профпригодность к деятельности учителя физической культуры была сделана относительно недавно (Ф.И. Собянин, 1991).

Для того чтобы подойти к пониманию профпригодности, обратимся к уже известным определениям, приведенным выше. Попытаемся выявить наиболее существенные признаки, достоверно характеризующие и отражающие интересующее нас явление.

Прежде всего, сразу же отметим явное или контекстное присутствие в определениях двух важнейших объектов — личности и профессии. Именно между ними встречаются всевозможные вариации содержания понятий. Причем в каждом определении в той или иной степени отражается некоторая взаимосвязь между указанными объектами (свойства, качества, стремление), то есть наличие некоторых особенностей личности, которые адекватны искомой деятельности.

Следующий существенный признак — это успешность профессиональной деятельности. Она является обязательным следствием, результатом соответствия с одной стороны человека, а с другой стороны — его труда. Успешность деятельности, в свою очередь, сопровождается эмоциональным положительным отношением личности к самому процессу.

Особо следует остановиться на качествах или свойствах, необходимых профессии. В одном случае природа качеств не указывается, в другом преимущественно выделяются физические и психофизиологические и, наконец, отмечается значение отношения к труду, стремление достичь высот в профессии. Следовательно, в определениях мы встречаем как биологические, так и социально обусловленные свойства.

На основании небольшого примера определений, а также собственных экспериментальных данных, о которых речь пойдет ниже, предлагается следующее определение понятия **профессиональная пригодность человека — это динамичный, относительно устойчивый, оптимальный уровень сочетания биологически и социально обусловленных предпосылок личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в конкретной области.**

Пригодность к деятельности учителя физической культуры детерминирована спецификой его труда и тем «отпечатком», который он накладывает на личность. Специфика наблюдается в особенностях профессионального интереса, склонностей, мотивов субъекта, его познавательных устремлений, физичес-

ких кондиций, а также соотношения способностей, характера и темперамента. Ключевыми словами в определении являются «динамика», «относительная устойчивость», «оптимальность», «биологически и социально обусловленные предпосылки» и «успешность деятельности».

Системообразующим фактором профпригодности следует считать нацеленность на аспекты личности, содержащие необходимые и в то же время достаточные составляющие, адекватные данной профессии. В соответствии с типом профпригодности (абсолютная или относительная) диапазон профессионально важных качеств и их состояние может быть различным, однако исходная информация для исследования проецируется со всех основных параметров структуры субъекта.

Сложность изучения личности обусловлена постоянными изменениями самой личности. Степень достоверности данных о субъекте исследования зависит от объема, глубины информации, а также средств и методов получения и обработки сведений. Личность — это целостность, проявляющаяся в единичном, особенном через единое многообразие всех ее структур и уровней. Поэтому достоверность информации о профпригодности, полученной путем изучения лишь отдельных ее компонентов, предварительно не «профильтрованных» через структуру личности, без учета других составляющих, значительно снижается.

Как известно, существует два типа профессиональной пригодности: **абсолютная и относительная**. В первом случае предъявляются жесткие требования к некоторым природным особенностям человека, а во втором случае главную роль играют компенсаторные механизмы (К.М. Гуревич, 1970). Профессия учителя относится ко второму типу, так как многие из качеств личности обладают значительными компенсаторными возможностями. Относительная пригодность связана с выработкой индивидуального стиля деятельности, учитывая особенности свойств нервной системы человека. Под ним понимается деятельность, имеющая характерные признаки, особенности, формы выражения, изложения, типичные черты (З.Н. Вяткина, 1976). Хотя понятия относительной профпригодности и индивидуального стиля деятельности взаимосвязаны, отождествлять их нельзя (К.М. Гуревич, 1970).

Содержание профпригодности будущих учителей исследовались обычно в работах, ориентированных на целенаправленный профотбор молодежи в педагогические вузы, вопросы профориентации, диагностики профессионально важных для учителя качеств. В одной из таких работ в профпригодности имелись две составляющие: общеобразовательная и психологическая готовность (Р.И. Хмелюк, 1971), которые в свою очередь

подразделялись на интерес к педагогической профессии; потребность в данной деятельности; наличие необходимых знаний, умений и навыков, а также некоторых предпосылок для формирования педагогических способностей, под которыми имелись ввиду индивидуально-психологические свойства личности и некоторые свойства нервной системы.

В другом варианте в содержание профпригодности вошли: профессиональная направленность, педагогические способности, навыки и умения общепедагогической деятельности, обученность и состояние здоровья (Т.А. Воробьева, 1971).

Проявление профнаправленности, коммуникативных и организаторских способностей, состояние здоровья, особенно же темперамента оценивались в содержании профпригодности С.А. Головановым (1987).

В содержание профпригодности учителя включалось (Н.Е. Мажар, 1987) и такое сочетание:

- 1) профессионально-педагогическая направленность личности;
- 2) педагогическая одаренность (своеобразное сочетание специальных педагогических способностей);
- 3) характерологическая цельность и определенность личности (воспитанность, ответственность, уравновешенность и прочие черты характера).

Профессор В.Л. Марищук (1962) описывал содержание профессиональной пригодности к деятельности военного специалиста через систему профессионально важных качеств:

- профессиональная направленность;
- профессионально важные качества, зависящие от обучения, опыта;
- профессионально важные качества в сфере психических и психомоторных процессов, зависящие от задатков;
- профессионально важные качества в сфере темперамента;
- физические качества.

Сравнивая подходы к рассмотрению содержания профессиональной пригодности следует учитывать не только широту и многогранность описания личности специалиста и всех его свойств. Необходимо вычленять наиболее значимые, наиболее важные качества, обеспечивающие профессиональный успех. Поэтому важнейшей проблемой в исследовании содержания профпригодности является определение необходимых и достаточных его составляющих.

Отправной точкой для разработки содержания профпригодности является личность, ее структурная и содержательная сторона. В ней должна сфокусироваться специфика профессиональной деятельности, а также требования к качествам,

свойствам личности, особенностям ее целенаправленной подготовки к деятельности. Для этого необходимо опираться на разработку концепции структуры личности. Именно с этой целью мы выбрали структуру личности по К.К. Платонову (1972). В соответствии со структурой личности, в **содержание профессиональной пригодности** к деятельности учителя физической культуры первоначально вошли следующие составляющие:

- 1) профессионально-педагогическая направленность личности;
- 2) образовательная готовность;
- 3) физическая готовность;
- 4) индивидуально-психологические особенности личности.

Однако в последние годы все отчетливее наблюдаются противоречия в первоначальном составе содержания. Проблема заключается в несовместимости понятий «профпригодность» и «профготовность».

Готовность представляет собой определенное состояние, результат, итог какой-либо деятельности (подготовки), то есть она социально обусловлена. Пригодность в большей степени обусловлена биологически, она подразумевает некоторую устойчивость в соотношении качеств, хотя они тоже динамичны, поскольку человек – это живой, действующий и меняющийся во времени организм. Готовность же имеет прямо пропорциональную зависимость в своем развитии. Пригодность не всегда однозначна в состоянии отдельных качеств. Одни качества очень устойчивы по отношению к другим, другие следует развивать, но лишь до определенного оптимального уровня, третьи не имеют решающего значения и могут оставаться на исходном уровне. Готовность можно рассматривать в широком и узком смысле слова. В широком смысле – готовность к работе учителем. В узком смысле – это может быть готовность к воспитательной работе, к профориентационной работе, к агитационно-пропагандистской работе и т. д.

Мы считаем нецелесообразным смешивать эти понятия, либо включать одно из них в другое, хотя исследование данной проблемы требует более детального ее рассмотрения в будущем.

Таким образом, содержание профессиональной пригодности к деятельности учителя физической культуры в настоящее время представляется в следующем виде:

- профессионально-педагогическая направленность (интерес, мотивы, идеалы, ценностные ориентации, профессиональные намерения, потребности);
- умственная (или интеллектуальная) пригодность;
- физическая пригодность (общефизическая и специальная);

- индивидуально-психологические особенности личности (способности, характер, темперамент).

На первый взгляд составляющие профпригодности не совсем стыкуются с подструктурами по концепции К.К. Платонова. На самом деле в каждой из подструктур имеется и биологически обусловленное содержание, и социально развитое в разной степени на отдельных уровнях.

Профессиональная пригодность к деятельности учителя физической культуры способна выполнять общие, специфические и внутренние функции. Общие функции заключаются в выявлении профессионально важных качеств, их целенаправленном развитии, коррекции, поддержании оптимального уровня сбалансированности качеств. Специфические функции выполняют отдельные компоненты профпригодности:

- профессионально-педагогическая направленность образует положительную мотивацию, побуждающую к овладению специальностью, совершенствованию педагогического мастерства;

- умственная (интеллектуальная) пригодность обеспечивает основу познавательной деятельности в профессиональном плане;

- физическая готовность дает необходимый уровень физического развития, оптимального физического состояния для выполнения производственных действий с учетом специфики;

- индивидуально-психологические особенности позволяют проявиться индивидуальности в полной мере и найти свой неповторимый путь в профессиональной карьере, который обеспечит подъем на вершины профессионального мастерства.

Внутренние функции направленности заключаются в формировании мотивов, потребностей, интереса к педагогической деятельности в области физической культуры, проявляющихся в определенных склонностях, постоянно стимулирующих личность к продолжительному творческому труду. Профессиональная направленность педагога выражается в свойственной учителю общественной активности, а также некоторых чертах личности, определяющих отношение человека к делу (ответственность, трудолюбие). Высшей степенью профессионально-педагогической направленности выступает чувство профессионального долга. В нем синтезируются понимание социальной значимости своей профессии, наличие информации о своих возможностях в данной сфере деятельности, а также сознание необходимости использовать имеющиеся знания, умения и способности на благо общества.

Умственная (интеллектуальная) пригодность создает основу для накопления общих и специальных знаний, необходимых

профессии. Особую роль в ней играют такие психические процессы как восприятие, представление, воображение, внимание, мышление, память. Необходимый уровень состояния данной пригодности обеспечивает не только успешность в теоретическом изучении наук, питающих профессию, но и в дальнейшем, когда теоретические сведения постепенно превращаются в умения и навыки практической деятельности, интеллектуальные свойства личности педагога. Актуальным для будущего педагога является умение осваивать не только внешнюю информацию, окружающую его, но и способность исследовать самого себя. Подобная рефлексия позволяет сравнивать собственное «я» с предполагаемой моделью идеала специалиста.

Физическая пригодность, как уже отмечалось, состоит из общефизической и специальной составляющих. В целом, обеспечивая двигательный потенциал будущего учителя, эти составляющие играют и самостоятельные функции. Общефизическая пригодность необходима для поддержания хорошего состояния здоровья организма, сохранения и развития активного функционирования важнейших систем человеческого организма, обеспечения всестороннего и в то же время гармоничного двигательного развития. Если первая составляющая имеет общеразвивающее, оздоровительное значение, то вторая (специальная) носит прикладной характер. Активные занятия одним из видов спорта и дальнейшая узкая двигательная подготовка развивают способности, формируют двигательный опыт, необходимый учителю для внеурочной работы, для дидактической деятельности при обучении различным по степени сложности двигательным действиям.

В индивидуально-психологических особенностях предусматривается развитие педагогических способностей, воспитание черт характера, гармонизация сочетания социально и биологически обусловленного начала в поведении педагога. Учитель должен прежде всего отличаться гуманностью, которая соответствует желаниям, потребностям воспитанников и самого учителя. Ориентиром развития гуманизма служит справедливость, проявление добра по отношению к окружающему миру, людям. Вместе с тем педагог, оставаясь добрым человеком, обоснованно должен предъявлять определенные требования и к детям, и к самому себе.

Большую роль при овладении профессией играют гностические и конструктивные способности, развивающие умение мыслить, анализировать и сопоставлять факты, оперировать понятийным аппаратом науки, конструировать свои идеи в конкретный план действий, находить причины в сложившейся педагогической ситуации, ставить цели и задачи и находить приемлемые средства и методы воплощения их в реальность.

Так как учитель работает с людьми, его деятельность невозможна без применения коммуникативных и организаторских способностей, позволяющих умело строить взаимоотношения с людьми, направлять действия своих воспитанников, коллег на решение поставленных задач.

Нельзя упускать из внимания те особенности личности, которыми она наделена как продукт природы – носительница, наследственных факторов. Успех педагогической деятельности в определенной мере зависит от особенностей протекания психических процессов, их динамики. Деятельность учителя физической культуры сопряжена с большими физическими и психическими нагрузками, резкими переменами звука, ситуации, сменой пространственно-временных характеристик двигательных действий, необходимостью контакта с учащимися различного возраста и пола, с родителями, коллегами, администрацией, потребностью быстрого реагирования на неожиданные сигналы в ходе педагогического процесса. В связи с этим учитель должен обладать определенным уровнем силы, уравновешенности и подвижности высшей нервной деятельности. Эти свойства в некоторой степени могут повлиять и на некоторые способности, черты характера. Так, например, неуравновешенность нервной деятельности может повлечь за собой отсутствие и неприятие самокритики, либо наоборот – недооценку своих возможностей, чрезмерную мнительность, что отрицательно сказывается на организаторских способностях, умении строить свои взаимоотношения с окружающими. Уравновешенность, напротив, проявляется в таких чертах характера, как выдержка, самообладание.

В то же время особенности характера личности имеют самостоятельные функции, в отличие от темперамента, что обусловлено социально детерминированными воздействиями на личность в процессе ее развития. Существуют отдельные черты характера, которые совершенно неприемлемы для профессии учителя. Например, такие качества как злобливость, отчужденность от людей, эгоцентризм вряд ли могут положительным образом отразиться на отношениях между педагогом и его учениками.

Простейшими составляющими профессиональной пригодности, ее элементами являются отдельные свойства личности, проявляющиеся в действиях, выполняемых субъектом. Если в теории мы специализируем отдельные элементы в зависимости от их принадлежности к компоненту профпригодности и уровню его функционирования, то в практике наблюдается комплексное проявление элементов в зависимости от поставленной профессиональной задачи, условий ее выполнения и т. д.

Так как педагогическая деятельность действительно имеет примеры, когда прошедшие специальную профессиональную подготовку учителя оказывались профнепригодными, столкнувшись с реальностью учебно-воспитательного процесса, то формирование специалиста-педагога, и, в частности, учителя физической культуры, следует осуществлять на основе знания о профпригодности личности с тем, чтобы целенаправленно строить учебно-воспитательный процесс в вузе, производить коррекцию уровня развития профессионально значимых качеств и ориентировать субъект на конкретные задачи совершенствования и самосовершенствования в профессиональном плане. Дальнейшее исследование теоретических и практических проблем профессиональной пригодности к деятельности учителя физической культуры расширит представление об этом феномене, уточнит его место в системе специальных и смежных наук. Познание профпригодности педагога позволит значительно повысить качество его профессиональной подготовки и будет способствовать успешному выполнению профессиональных функций специалиста на длительном промежутке времени в течение его профессиональной деятельности.

1.3. Педагогическое мастерство учителя

Чтобы точнее уяснить место, занимаемое понятиями «профпригодность» и «профготовность», их значимость в теории и практике данной науки, необходимо их соотнести с рядом наиболее часто употребляемых категорий: педагогическое призвание, профессиональная компетентность, профессионализм и, наконец, профессиональное (педагогическое) мастерство.

Изучением категории и сущности явления «педагогическое призвание» занималась Л.М. Ахмедзянова (1972). Она определила «педагогическое призвание» как «ярко выраженное положительно эмоциональное и избирательно волевое отношение личности к педагогической профессии, проявляющееся в потребности к педагогической деятельности, сочетающейся со склонностями и способностями к ней». Педагогическое призвание характеризует прежде всего качественную сторону личности педагога, поскольку решающим признаком его наличия является постоянная потребность индивида в педагогической деятельности. В связи с этим учитель остро переживает все отношения, впечатления, эмоции, успехи и неудачи, происходя-

щие в процессе труда. Настоящий педагог далеко не безразличен к своей профессии и не представляет свое существование без нее.

Л.М. Ахмедзяновой (1972) были выделены уровни педагогического призвания и этапы его развития. В частности, этапы формирования педагогического призвания включают:

1) появление неосознанного смутного тяготения к педагогической деятельности;

2) некоторое осознание своего тяготения к педагогической профессии и отражение этого сознания в профессиональных намерениях;

3) более четкое и ясное осознание объекта и содержания педагогической деятельности и постепенное преобразование отношения к профессии в профессиональный интерес;

4) наряду с осознанием своего отношения к профессии, появление стремления к непосредственной деятельности, выраженной в склонности;

5) образование насущной потребности в педагогической деятельности.

Как видим, автор достаточно ясно и конкретно создает представление о данном явлении, но само по себе педагогическое призвание еще не раскрывает механизм, благодаря которому учитель достигает вершин в своей деятельности, не показывает как, благодаря чему формируется феномен педагогического мастерства. Можно предположить, что основой педагогического призвания является определенная предрасположенность личности к данной деятельности, прежде всего наличие конкретных профессионально важных качеств (профпригодности). В случае наличия данных качеств и при условии их благоприятного развития в процессе целенаправленных действий можно добиться необходимого результата, итога, который выражается в педагогическом призвании.

Следующая дефиниция, на которой необходимо остановиться – это «компетентность». Категория компетентности, относительно специальностей сферы физической культуры, подробно исследовалась в докторской диссертации М.В. Прохоровой (1992). Хотя особое внимание в работе уделялось «управленческой компетентности», предварительно автором рассмотрены различные подходы в трактовке понятия самой компетентности. В результате автором сформулировано следующее определение: «Управленческая компетентность специалиста по физической культуре и спорту – сложный симптомокомплекс свойств и состояний личности, интегрирующий в себе управленческие знания, управленческие умения, практический опыт управленческой деятельности, позволяющий эффективно ориентироваться в управленческой деятельности» (М.В. Прохоро-

ва, 1992). Таким образом, в определении выделяются знания, умения и опыт в определенной деятельности.

В другом определении профессионально-педагогическая компетентность представлена как «совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач» (Н.В. Кузьмина, 1990). В состав компетентности включаются:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность;
- социально-психологическая компетентность (в области процессов общения);
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности личности учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности педагога.

Идею выражения профессиональной компетентности через совокупность умений поддерживают и авторы недавно вышедшего учебника по педагогике для педагогических вузов (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов, 1997). По их мнению профессиональная компетентность представляет собой совокупность следующих умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и прикладных.

Несмотря на различия в определениях, в них явно выделяется один наиболее существенный признак – каждое из определений отображает знания педагога или его «осведомленность» (по определению в словаре С.И. Ожегова (1987)). Знания накапливаются в процессе учения, специальной подготовки, следовательно, компетентность является фактором готовности, результатом профессиональной подготовки. Эту мысль подтверждают и авторы упоминавшегося учебника по педагогике. Они пишут: «Понятие профессиональной компетентности педагога ... выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности ...»¹.

Многие авторы пытаются развести понятия «профессиональной компетентности» и «профессионализма». Так, например, в работе Н.В. Кузьминой (1995) отмечено: «Профессионализм мы определяем как отражение требований профессии в

¹ Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. – С. 40.

личности, деятельности специалиста, индивидуальной или совокупной».

Кроме того, некоторые авторы включают профессиональную компетентность в содержание профессионализма или показывают относительную узость компетентности в сравнении с профессионализмом. Так, например, В.А. Сластенин и др. (1997) уточняют, что профессиональная компетентность педагога «характеризует его профессионализм».

Ряд других авторов (Н.Э. Пфейфер, 1989; М.В. Прохорова, 1990) в педагогический профессионализм включают: профессиональную компетентность, педагогическую позицию личности и творческий потенциал.

Если действительно эти дефиниции различны, то в чем же все-таки заключаются различия? Вероятно, различие заключается в степени развития знания. Вот что по этому поводу высказывает Н.В. Кузьмина (1989): «Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления». Тогда компетентность, вероятно – это знание (в широком смысле – знание своей профессии), осведомленность, готовая к применению, то есть готовность к профессиональной деятельности, а профессионализм – уже знание, примененное в действии, превращающееся в умение (в широком смысле). Выражение «профессиональные представления (или компетентность)», встреченное в одном из трудов академика Н.В. Кузьминой (1995), дает все основания придерживаться именно такой трактовки вопроса.

Но наиболее важным понятием является «профессиональное (педагогическое) мастерство». Рассмотрим, как трактуется мастерство педагога рядом ведущих специалистов.

О.В. Петунин (1980) дает следующее определение педагогического мастерства учителя физической культуры – «это особое свойство личности, вырабатываемое на основе научных знаний и методического искусства при положительной мотивации к деятельности». Ведущий фактор, по мнению автора – это мотивы, которые развивают любые способности. В педагогическое мастерство при этом включаются: общественно-политические, психолого-педагогические, медико-биологические и специальные знания; специфические двигательные и собственно педагогические умения, общие и специальные способности.

В профессиональном мастерстве тренера А.А. Исаев, А.А. Деркач (1981) главное внимание уделяли развитию психических процессов, свойств ума, стилей мышления личности.

Мастерство учителя физической культуры, по мнению Е.П. Ильина (1987), базируется на педагогической направленности, знаниях, умениях, профессионально важных качествах и интегральной характеристике этих компонентов – авторитете учителя.

И.А. Зязюн (1989) под педагогическим мастерством понимает «комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень профессиональной деятельности педагога». В состав мастерства включаются: гуманистическая направленность, профессиональное знание, педагогические способности и педагогическая техника.

Ряд авторов (И.Н. Решетень, И.Х. Кобер, М.В. Прохорова, И.Т. Абдулов, 1990) считает, что педагогическое мастерство – есть «искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей». В содержание мастерства по мнению авторов входят: высокая культура; эрудиция; обширные глубокие знания в области преподаваемой науки; вооруженность знаниями из педагогики и психологии, умение использовать их на практике; владение в совершенстве методикой учебно-воспитательной работы.

В следующем определении под педагогическим мастерством понимается «сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности учителя-воспитателя» (В.А. Сластенин и др., 1997). В него включаются знания, умения, навыки и привычки.

Профессор А.М. Дикунов (1994) в своей довольно содержательной статье рассматривает структуру педагогического мастерства специалиста в области физической культуры. Судя по определению феномена мастерства и изображающего его рисунка, автор склонен к традиционному взгляду. Педагогическое мастерство определяется как «... комплекс личностных качеств педагога, его знаний и умений, обеспечивающий высокий уровень профессиональной деятельности». На рисунке более подробно указано, какие именно качества, знания и умения, синтезируемые впоследствии в педагогические технологии, необходимы специалисту, чтобы стать мастером. Знания и умения – признаки готовности. Личностные качества даны обоснованно, однако они не имеют какого-либо системного критерия для их вычленения и потому выглядят как некая совокупность, не обладающая нормативностью, то есть определением необходимого и достаточного в исследуемом аспекте. С позиции концепции о профессионально-педагогической пригодности указанные качества личности ближе всего к чертам характера. Профессиональная пригодность в такой схеме не уместается и, в лучшем случае, находится в контексте ее содержания.

Анализ приведенных определений дает основания заключить, что до последнего времени между специалистами нет однозначного толкования термина и сущности явления профессионального мастерства педагога; понятие «профессиональное (педагогическое) мастерство» является действительно наиболее емким и значимым, чем те, которые были рассмотрены нами ранее; проблема разработки адекватного определения понятия «профессиональное (педагогическое) мастерство», исследование ведущих механизмов процесса его формирования являются важнейшими направлениями изучения вопросов достижения вершин специалистами-педагогами.

Определения понятия данного явления, приведенные выше, имеют определенные преимущества, но в целом они как бы дополняют единую картину. В то же время все определения имеют нечто общее, например, почти в каждом случае в содержание педагогического мастерства включаются какие-либо качества, свойства личности и знания. И если знания авторами как-то структурируются, то качества, свойства специалиста весьма разнотипны. Причина по-нашему мнению кроется в том, что в основе формирования педагога многие специалисты видят только процесс профессиональной подготовки безотносительно тому, какая личность принимает в нем участие. Фактор личности учителя в этом случае теряет свое значение. А ведь еще в свое время П.Ф. Лесгафт утверждал значимость личности педагога словами: «Метод — это я!» (Г.Г. Шахвердов, 1950).

Однако, в противовес сказанному, приведем мнение ряда авторов (В.А. Сластенин и др., 1997). При обсуждении вопроса о соотношении понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональное мастерство», они, ссылаясь на А.С. Макаренко, высказывают следующее мнение: «Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности». Далее авторы высказывают мысль, что каждому вполне доступно стать педагогом, для чего необходимы только знания и дальнейший практический опыт. Тогда все дело сводится к тому, что между профессиональным мастерством и компетентностью можно ставить знак равенства.

Показанные примеры дают неполное представление о рассматриваемом явлении и вновь ориентируются лишь на процесс профессиональной подготовки, без учета значимости личности будущего специалиста. По-нашему мнению ключ к пониманию явления, его сущности дает интерпретация определения педагогического мастерства посредством соотношения категорий «профпригодности» и «профготовности». Используя

данные категории, можно представить понятие «профессионального мастерства» в следующем виде:

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО – это системное свойство личности учителя, которое на основе развития его профессиональной пригодности в процессе образования и труда формируется в индивидуальное (авторское) умение, позволяющее достичь вершин в педагогической деятельности (рис. 1).

Рис. 1. Соотношение понятий, близких к педагогическому мастерству учителя физической культуры на различных этапах его формирования

СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2

2.1. Физическая культура – развивающийся вид культуры общества

Для того, чтобы точнее представлять особенности профессиональной деятельности и личности специалиста в какой-либо отрасли, необходимо рассмотреть, что именно представляет собой данная сфера труда как явление, как происходит ее развитие в настоящем и какие имеются перспективы на будущее. Это еще важно и потому, что в мире профессий постоянно происходят какие-либо изменения: одни профессии, специальности появляются впервые, затем распадаются на более узкие специальности, другие со временем меняют свой характер, способы деятельности, а третьи могут совсем исчезать, становясь ненужными.

Физическая культура, несмотря на длительные разногласия среди специалистов по вопросам ее сущности, подавляющим большинством из них, признана составной частью, видом общечеловеческой культуры. Одно из последних определений сущности физической культуры звучит так: «Физическая культура – вид культуры, специфический результат деятельности, средство и способ физического совершенствования людей и выполнения ими социальных обязанностей в обществе» (Б.В. Евстафьев, А.Б. Евстафьев, 1997). В другом определении характеристика сущности физической культуры дается более развернуто: «Физическая культура – вид культуры человека и общества. Это – деятельность и ее социально значимые результаты по созданию физической готовности людей к жизни, это – специфический процесс и результат человеческой деятельности, а так же средство и способ физического совершенствования людей» (В.М. Выдрин, 1995).

Специфика явления, как видим из его определений, заключается в физическом совершенствовании отдельной личности и всего общества с учетом индивидуальных и социально обус-

ловленных потребностей. Физическая культура представляет собой деятельность. В качестве примера представим себе участие спортсмена в соревнованиях, учебно-тренировочный процесс, проведение занятий физическими упражнениями с пожилыми людьми, с инвалидами, проведение уроков физической культуры в школе. И результаты, полученные после завершения данных процессов, также характеризуют физическую культуру: победа или рекордный результат спортсмена на соревнованиях, его высокий уровень общей и специальной физической подготовленности в результате упорных тренировок; улучшение здоровья, физического, психического состояния пожилых людей, инвалидов; знания, умения, навыки, приобретенные учащимися на уроках физической культуры. Под физической культурой понимают и средства, которые включаются в процесс деятельности и приносят намеченный результат — это физические упражнения, гигиенические и природные факторы. И, наконец, способы физического совершенствования (повторный, интервальный, переменный метод тренировки, методы профилактических действий для сохранения правильной осанки, укрепления голеностопного сустава и т. д.) — также явления физической культуры. Таким образом, физическая культура, как социальное явление, представляет собой отношения, взаимодействия, продукты деятельности, услуги, возникающие в процессе физического совершенствования людей.

Она имеет материальную и духовную составляющую. Примером материальной может служить плавательный бассейн, стадион, спортивная одежда, специальное оборудование и т. д. Духовную составляющую можно представить в виде знаний о методике развития двигательных качеств, понятийного аппарата науки о физической культуре, чувств, испытываемых людьми на спортивных зрелищах и т. п. Разделение физической культуры на две составляющие довольно условно, так как они практически сосуществуют в процессе деятельности.

Физическая культура, как социальное явление, в той или иной мере охватывает все общество и его проявления: учебные, воспитательные, медицинские учреждения, организации, производственную сферу, армию. Она функционирует в различных направлениях: военно-прикладном, профессионально-прикладном, спортивном и т. д. Ее действие распространяется на самые различные возрастные контингенты и может оцениваться в различных аспектах: утилитарном, гуманитарном, педагогическом, культурологическом, философском и других.

Следует отметить не только социально значимую, но и личностную ценность физической культуры. Каждый человек в течение своей жизни обязательно испытывает воздействие физической культуры, в результате чего формируются опреде-

ленные новообразования, включаемые в понятие «физическая культура личности» (знания, умения, навыки, уровень развития двигательных качеств, отношение к физической культуре и т. д.).

Для реализации целей и задач, стоящих перед физической культурой, необходимы квалифицированные специалисты, компетентные в своей области.

Но возникает вопрос о том, насколько перспективна физическая культура как сфера труда в общественных интересах, как она развивается и развивается ли вообще?

Чтобы ответить на данный вопрос обратимся к некоторым законам, действующим в сфере физической культуры. Один из основных социальных законов гласит, что развитие и функционирование физической культуры определяется «экономическим и социально-политическим строем общества» (Н.И. Пономарев, 1989). С одной стороны физическая культура впитывает в себя новшества научно-технического прогресса, что позволяет быстрее и эффективнее развиваться, но с другой стороны его развитие минимизирует двигательную активность работника и несет в себе опасность возникновения гипокинезии. И та, и другая сторона актуализируют развитие физической культуры: поступательное развитие научно-технического прогресса, экономики предъявляет все возрастающие требования к физической подготовленности, состоянию здоровья, работоспособности работника, а опасность гипокинезии тем более увеличивает необходимость развития и функционирования физической культуры как социально потребной отрасли.

Изменения в развитии экономики, идеологических установок, государственного устройства соответственно действуют на состояние и дальнейшее развитие физической культуры. Однако потребность в физическом развитии, совершенствовании объективна, непреходяща, постоянна. История развития физической культуры нам показывает, как на всем протяжении существования человечества возникали и исчезали политические идеологии, социальные катаклизмы, государства, но физическая культура никогда не исчезала абсолютно, она лишь меняла свой характер. Чем тоталитарнее было государственное устройство, тем утилитарнее использовались ценности физической культуры и наоборот.

По мнению С.В. Молчанова (1991) физическая культура в любом обществе решает «двуединую задачу формирования и удовлетворения физкультурных потребностей общества в целом и каждого отдельного человека посредством согласованного создания, распространения, освоения и обеспечения физкультурных благ и услуг». Она является необходимым компонентом целостного общественного развития, так как изначально направлена на приобщение индивида к индивидуальным и об-

щечеловеческим ценностям, производя огромный социальный эффект. То есть действие физической культуры социально целесообразно, необходимо.

Наряду с основными, общими законами развития физической культуры, действуют более частные законы, определяющие ее саморазвитие. Один из подобных законов исходит из единства и взаимодействия ее структурных подразделений (Н.И. Пономарев, 1989). Исходным моментом, обуславливающим развитие, может служить не только применение самого основного универсального средства физической культуры — физического упражнения, используемого во всех компонентах структуры физической культуры, но и гетерохронность развития последних. Скажем, опережающее развитие спортивной теории и практики (появление новых видов спорта, новых практических, методических находок в области спорта) соответственно может вызвать необходимость усовершенствования в системе профессиональной подготовки физкультурных кадров. В то же время научные, методические, технические разработки, созданные в недрах физкультурного образования, своим внедрением воздействуют на темпы прогресса в спортивной практике.

По сути дела дальнейшее развитие физической культуры стимулируют общекультурные, специфические и внутренние функции системы физической культуры (Н.И. Пономарев, 1974; Ю.М. Николаев, 1976; В.М. Выдрин, 1980, 1988; С.Э. Александров, 1990):

- **познавательная функция** — дает новые направления для изучения неизвестных, либо недостаточно исследованных проблем;
- **ценностно-ориентационная** — направляет на поиск подходов к управлению поведением личности;
- **коммуникативная** — определяет способы совершенствования взаимоотношений, формирование двигательных умений и навыков, вызывает необходимость искать средства и способы для улучшения их качества и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и т. д.

Другой движущей причиной необходимости дальнейшего развития физической культуры является несоответствие в ее сфере категорий желаемого и действительного. В результате возникает одно из главных противоречий ее функционирования — это противоречие между существующими социальными запросами, требованиями, предъявляемыми обществом к физической культуре и недостаточно эффективным удовлетворением этих запросов и требований. Сегодняшнее общество не удовлетворяет качество физкультурного (профессионального и непрофессионального) образования, уровень физической подготовленности молодежи, состояние здоровья населения, качество предоставляемых

благ и услуг в сфере физической культуры и другие вопросы, особенно обозначившиеся за последние годы. Наличие противоречия усугубляет насущные потребности общества, что соответственно отражается в законе «взаимообусловленности продуктов физкультурной деятельности и потребностей в них» (С.В. Молчанов, 1991). В реальной действительности сталкиваются интересы личные, коллективные, общественные и государственные. Государство, например, недостаточно обеспечивает материально-техническую базу для осуществления физкультурной деятельности, поскольку она имеет низкую рентабельность и требует постоянных вложений. Определенные группы людей испытывают потребность в конкретных условиях предоставления желаемых физкультурных благ и услуг, а специалист в области физической культуры может быть не заинтересован в качественном выполнении своих профессиональных функций, либо он не сможет качественно их выполнить в связи с большим количеством занимающихся и плохими условиями для проведения занятий, а в результате общество в целом не может реализовать свои потребности. Однако, поскольку социальные потребности в качественной, профессионально выполненной физкультурной деятельности сохраняются, то находятся определенные выходы для их более или менее адекватного удовлетворения. В частности, подобные выходы можно наблюдать в организации секций, кружков по особенно популярным видам спорта на коммерческой основе.

Человеческие потребности имеют свойство не только сохраняться, но и развиваться. Само удовлетворение двигательных и других потребностей личности, которое возможно в процессе физкультурной деятельности, создает основу для их развития. Новая потребность, либо прежняя потребность по содержанию, но неудовлетворенная по качеству, ищет соответствующего выхода и удовлетворения, что также является механизмом стимулирования эффективности функционирования физической культуры, а значит и для ее развития. В последнее время наметился акцент в использовании ценностей физической культуры не только в утилитарных целях, но и для удовлетворения определенных духовных потребностей, что становится довольно актуальной проблемой в изменившейся социально-экономической, политической, морально-этической ситуации в обществе.

Таким образом, остановив внимание лишь на некоторых из действующих законов развития и функционирования физической культуры, мы обнаруживаем очевидную общественно и лично-отно обусловленную необходимость ее дальнейшего развития как социально целесообразного явления. Поэтому до тех пор, пока будет существовать общество, человек, будет функционировать и развиваться физическая культура, ее отдельные составляющие, а

значит, всегда будут нужны квалифицированные специалисты для работы в данной отрасли, причем количество профессий и специальностей по мере развития физической культуры будет постоянно увеличиваться. Тем более всегда будет актуальна и социально значима роль учителя физической культуры, обучающего и воспитывающего подрастающее поколение общества на достаточно продолжительном промежутке его жизненного пути. Все имеющиеся противоречия и проблемы в сфере физической культуры лишь подталкивают внешними и внутренними факторами механизм ее дальнейшего поступательного развития.

2.2. Современные тенденции в развитии физической культуры

Основные тенденции развития физической культуры в современном обществе отражены в ряде перспективных и нормативных документах еще в начале 90-х годов. Они нашли свое место в «Концепции развития физической культуры и массового спорта» (1990), «Программе физического воспитания населения СССР» (1990), «Концепции развития физического воспитания» (В.И. Лях, И.Б. Мейксон, Л.Б. Кофман (1992), «Основах законодательства о физической культуре и спорте» (1993), «Концепции развития физической культуры в Российской Федерации» (1993) и некоторых других. Не будем останавливаться на анализе данных документов, но вместе с тем подчеркнем, что каждый из них с учетом некоторых достоинств и недостатков имел по крайней мере две существенные черты: каждый последующий документ являлся своеобразным этапом отражения назревших тенденций, проблем, беспокойства, проявляемого обществом о положении, сложившемся в физической культуре, в то же время многие полезные идеи, концептуальные положения, рекомендации «пробуксовывали» в силу объективных обстоятельств и, к сожалению, остались «прожектками» на бумаге.

Исходя из современных представлений о структуре физической культуры (В.М. Выдрин, Н.И. Пономарев, Б.В. Евстафьев, В.Д. Гончаров, Ю.М. Николаев, 1987; Н.И. Пономарев, 1989; Л.П. Матвеев, 1991; С.В. Молчанов, 1991; В.М. Выдрин, 1995; Ю.М. Николаев, 1997; Б.В. Евстафьев, А.Б. Евстафьев, 1997 и др.), пронаблюдаем на примере входящих в нее компонентов (спорта, физической рекреации, двигательной реабилитации и физкультурного образования), каковы же некоторые ведущие тенденции в ее развитии.

Одним из наиболее развитых компонентов физической культуры является спорт. Прогресс в его развитии за последние годы очевиден. Миллионы людей во всем мире занимаются как традиционными, классическими видами спорта, так и нетрадиционными, не ставшими еще широко признанными авторитетными международными спортивными организациями и не включенными в самые престижные международные соревнования. В связи с этим первая выделяющаяся тенденция в развитии современного спорта заключается в значительном и быстром увеличении количества культивируемых видов спорта, появлении новых видов спорта. Благодаря демократизации общества, расширению масштабов международных спортивных связей развивается «западное» или преимущественно «европейское» направление в спорте (керлинг, дартс, армреслинг, пауэрлифтинг, культуризм и другие), а также традиционное направление восточных видов двигательной и философско-этической практики (таэквондо, айкидо, каратэ, йога, ушу, цигун и др.). Гораздо скромнее на этом фоне выглядит начинающееся развитие видов спорта, рожденных в недрах отечественной российской культуры (лапта, гиревой спорт, русский стиль борьбы). Образуются новые виды физических упражнений и систем (шейпинг, калистеника и др.). Интересно, что много появляется видов спорта, образованных путем соединения двух и более составляющих: например, кардиофанк соединяет в себе элементы ритмической гимнастики и современных танцев, джазесайз — ритмическую гимнастику и джаз, а гидроаэробика — выполнение танцевальных и других движений под музыку в условиях водной среды. Данная тенденция демонстрирует универсальные возможности физической культуры и, безусловно, будет иметь дальнейшую перспективу.

Другая тенденция заключается в расширении спортивной географии, относительном выравнивании спортивных достижений спортсменами разных стран и континентов, а на этой основе — обострении соревновательной борьбы, соперничества. Если на первых этапах истории развития олимпийского движения основными безусловными лидерами всегда были спортсмены наиболее крупных, экономически развитых стран, то сегодня положение начинает несколько меняться. Хотя по-прежнему в основном успеха добиваются американские и европейские спортсмены, но все чаще и увереннее демонстрируют высокие результаты представители Азии и Африки. «На последнем, [имеется ввиду до 1993 года — Ф.С.] чемпионате мира по кроссу кенийские и эфиопские бегуны выиграли все командные соревнования, причем Кения победила в мужском чемпионате в 7-й раз, а в юниорском — в 5-й. На чемпионате мира среди юниоров в Сеуле Б. Козэч (Кения) победил в беге

на 800 м, А. Бору (Кения) – в беге на 1500 м, Х. Гсиласе (Эфиопия) выиграл 5000 м и 10000 м. Все перечисленные победители показали отличные, в том числе рекордные, результаты»¹. В ближайшие годы эта тенденция сохраняется².

Сказанное характерно и для представителей азиатских стран, особенно спортсменов Китая, Кореи. Китайские спортсмены успешно зарекомендовали себя в спортивной ходьбе, прыжках с шестом (женщины) и других видах спорта.

Выдающиеся спортивные достижения африканских легкоатлетов настолько поражают специалистов, что ряд из них стали относиться к данному феномену как к серьезной научной проблеме. В результате, по некоторым данным³ у чернокожих американских студентов выявлена более быстрая рефлекторная реакция мышц, чем у белокожих. Клод Буннар (Канада) отмечает больший процент «быстрой» мышечной ткани и ферментов, участвующих в анаэробных процессах у чернокожих спортсменов. Директор одного из научных центров в Кейптауне Т. Ноукс нашел, что у чернокожих бегунов лучше проявляется способность к бегу с большим максимальным потреблением кислорода, а также выше сопротивление к усталости, чем у белокожих бегунов. Похожие результаты получил известный шведский физиолог Б. Салтин, определивший к тому же главные причины уникальных достижений чернокожих бегунов – они обусловлены «совершенной комбинацией наследственности, соответствующими природными условиями и культурными традициями африканских народов»⁴.

Относительное выравнивание класса спортсменов разных стран и обострение соперничества имеют под собой и другие первопричины – это и активный обмен специалистами, тренерами, спортсменами, радикальные изменения в социально-экономической ситуации в стране и другие. Например, в 70-е годы мы с большой долей вероятности могли утверждать, что на очередном чемпионате Мира или Европы по хоккею с шайбой победителем станет сборная команда Советского Союза. Теперь ситуация настолько изменилась, что порой трудно предугадать, чья команда войдет в число призеров подобных соревнований.

Следующая особенность современного спорта – его постепенная феминизация в том смысле, что женщины-спортсменки один за другим покоряют виды спорта, традиционно считающиеся мужскими. Еще совсем недавно вызывали удивление

¹ Легкая атлетика. – 1993. – № 1. – С. 30–32.

² Легкая атлетика. – 1997. – № 3–4; 1998. – № 1–2.

³ Легкая атлетика. – 1993. – № 1.

⁴ Легкая атлетика. – 1993. – № 1. – С. 32.

соревнования среди женщин по борьбе, атлетизму, футболу, хоккею, тяжелой атлетике. В легкой атлетике женщины покорили все виды упражнений, в которых соревнуются мужчины. Причем имеются данные о динамике результатов, показанных женщинами в отдельных видах спорта, превышающей темпы прироста результатов у мужчин⁵. Предполагается даже, что по результатам в беге на марафонской дистанции женщины догонят мужчин уже к концу нынешнего века.

Тем не менее, вопрос о развитии и отношении к данной тенденции довольно спорный, тем более в настоящее время женский спорт еще мало изучен. В нашей стране совсем недавно была защищена первая докторская диссертация (Л.П. Федоров, 1995), которая специально посвящалась теоретико-методическим основам женского спорта. Вместе с тем в истории спорта уже не раз встречались факты игнорирования способностей слабого пола с последующим постепенным признанием и включением освоенных женщинами видов спорта в число самых крупных международных состязаний.

Одно из негативных явлений в современном спорте – его усиливающаяся коммерциализация: увеличивающиеся расходы на подготовку, организацию и проведение крупнейших международных первенств, чемпионатов, Олимпийских игр, слияние и тесное взаимодействие спортивных коллективов, организаций с финансовыми структурами, фирмами, компаниями, развитие профессионального спорта. С одной стороны вполне нормально существование экономической, финансовой стороны в процессе спортивной деятельности. Однако ее гипертрофированное развитие подрывает духовные, гуманистические основы культуры и те благородные идеалы современного олимпизма, которые пропагандировал великий Пьер де Кубертен. Поэтому культивирование рыночных отношений в области спорта, развитие профессионального спорта несет в себе значительные негативные последствия даже в самых развитых странах мира⁶.

Формируется тенденция, суть которой с одной стороны заключается в поиске спортсменами, тренерами, специалистами искусственных (то есть не получаемых в процессе тренировки) средств, способов дополнительного и значительного увеличения, в первую очередь, двигательных возможностей спортсменов для достижения наивысшего результата на самых престижных соревнованиях, а с другой – поиск методов обнаружения и научно оснащенного контроля за применением подобных средств. Эта нездоровая тенденция подрывает автори-

⁵ Легкая атлетика. – 1993. – № 3. – С. 3.

⁶ Физическая культура в школе. – 1997. – № 1. – С. 45–47.

тет спорта и свидетельствует о появлении значительного количества лиц, для которых важнее не здоровье спортсмена, не разработка и применение научных, технических, методических новинок для покорения спортивных вершин, а сама конечная цель – спортивный результат, достигаемый любыми, в том числе и неприемлемыми средствами.

Обозначенные тенденции справедливы для развития мирового и отечественного спортивного движения. Наряду с общими тенденциями в нашей стране имеются и свои особенности, имеющие различную окраску. Появление новых видов спорта сегодня неодинаково доступно для разных категорий населения страны. Наметился явный «разрыв» между массовым спортивным движением и спортом высших достижений. Непростая обстановка сложилась в вопросах финансирования, материально-технического обеспечения спортивной деятельности. Некоторые виды спорта, считавшиеся раньше наиболее престижными для нашей страны, теперь не поддерживаются, что неминуемо ведет к резкому снижению спортивных результатов.

Одновременно следует отметить создание новых спортивных коллективов, центров подготовки, спортивных организаций, федераций. Появляются новые виды спорта, проводятся соревнования, которые раньше никогда у нас не проводились. Для учащейся молодежи проводятся серии соревнований, начиная от школьных и заканчивая международными, направленные на утилитарные, духовные, воспитательные и другие благородные цели (проект «СпАрт», президентские игры, Российское многоборье молодежи и другие мероприятия).

Физическая рекреация, как вид физической культуры, направленный «на использование физических упражнений и естественных сил природы в целях активного отдыха, развлечения, восстановления умственной и физической работоспособности» (В.М. Выдрин, 1995) давно и достаточно широко развивается за рубежом. Подробнее данный вопрос представлен в диссертации Л.М. Пиотровски (1980). В теоретической области там исследуются вопросы научно-методического обеспечения занятий для детей, лиц среднего и особенно пожилого возраста, изучаются факторы, тормозящие активный отдых людей, разрабатываются организационно-методические основы проведения рекреационных занятий и т. д. Для осуществления физической рекреации предусмотрены мероприятия в процессе физкультурного образования, создаются благоприятные условия для самостоятельных занятий, существует специальная сфера предоставления платных благ и услуг для активного отдыха в свободное время. Кроме того, создаются специальные центры (в США, Канаде, Швеции и других странах), где люди любого возраста могут активно двигаться, развлекаться, общаться и по сво-

ему желанию, полезно и с интересом проводить свободное время. Активная двигательная деятельность в таких центрах часто совмещается с другими интересами (хобби, чтение в библиотеке, прослушивание музыки, кружки различных ремесел и т. д.). Хорошо развита физическая рекреация в местах массового отдыха в сочетании с туризмом. Подобные услуги предусмотрены даже в гостиницах. Признаком развития физической рекреации является и то, что в некоторых странах она считается едва ли не самым ведущим компонентом физической культуры, и, кроме того, уже сравнительно давно за рубежом осуществляется профессиональная подготовка физкультурных кадров для работы в данной сфере деятельности.

В нашей стране физическая рекреация пока не получила должного развития как в теории, так и в практике. На сегодняшний день имеется небольшое количество диссертационных работ (Л.М. Пиотровски, 1980; А.Д. Джумаев, 1989; Ю.Б. Джаубаев, 1990 и др.), научные, популярные статьи и популярные издания. В организованной форме физическая рекреация функционирует даже хуже, чем несколько лет назад, когда рекреационные мероприятия систематически проводились с учащимися, молодежью, при ЖЭКах, в детских лагерях отдыха, домах отдыха, санаториях, на курортах, с пожилыми людьми, на производстве. Это связано с изменением уровня жизни людей, что отразилось на структуре и уровне потребностей, ценностных ориентациях людей, изменились условия труда и отдыха, характер проведения свободного времени. Ухудшилась и материально-техническая база для массовых рекреационных занятий. Многие не имеют сегодня реальной возможности воспользоваться услугами рекреации, поэтому наиболее распространенными формами физической рекреации остается самостоятельное звено, а также наиболее стабильное и благоприятное звено в рамках системы всех уровней образования.

Несмотря на негативные тенденции, физическая рекреация продолжает развиваться, согласно своим внутренним механизмам: расширяется сфера и качество рекреационных услуг, улучшается материально-техническая база для осуществления рекреационных мероприятий, в основном, для элитарных слоев населения. Отмечается повышение интереса к научно-теоретическим, методическим проблемам физической рекреации, появляются первые докторские диссертации в этой области (Ю.П. Галкин, 1996; Г.П. Виноградов, 1998). Так, Г.П. Виноградов (1998) в процессе исследования теоретико-методических основ рекреационных мероприятий, определил эффективность занятий физическими упражнениями для лиц разного возраста, различных социальных групп. В его исследовании было показано место физической рекреации в историческом аспекте, си-

стематизированы ее средства, разработана классификация видов силовых упражнений для рекреационных занятий, экспериментально проверена методика рекреационных занятий с отягощениями для людей различного возраста и пола.

Развитие рекреации в практике и теории обусловило новую социальную потребность в профессиональной подготовке специалистов для новой отрасли. Некоторые специалисты вполне определенно указывают на необходимость удовлетворения возникшей потребности в специалистах по физической рекреации (Е.В. Ивченко, 1996, 1997).

Другой компонент – двигательная реабилитация является имманентной структурой физической культуры, которая направлена на «восстановление временно утраченных функций после травм, различных заболеваний, предельных нервно-эмоциональных и физических напряжений (спорт высших достижений) или их компенсации» (Б.В. Евстафьев, А.Б. Евстафьев, 1997). Встречаются и другие точки зрения относительно понимания сущности данного явления и соотношения его с другими компонентами в структуре физической культуры. Одни специалисты считают двигательную реабилитацию совершенно самостоятельным компонентом (Л.М. Пиотровски, 1980; В.М. Выдрин, 1988, 1995; Б.В. Евстафьев, А.Б. Евстафьев, 1997). Другие предпочитают сближать физическую рекреацию и двигательную реабилитацию в единый компонент. Так, например, М.А. Арвисто (1986) двигательную реабилитацию считает частным проявлением в содержании физической рекреации. А.Д. Джумаев (1989), при рассмотрении специфических функций физической рекреации, выделяет группу «оздоровительно-реабилитационных» функций. Эти факты указывают на неясность вопроса о соотношении указанных категорий. По-видимому, тут имеются и существенные сходства, и различия. Сходство, пожалуй, заключается в том, что в каждом случае, наряду с прочими признаками, речь идет о восстановлении каких-либо функций человека или их компенсации. Именно в этом общем признаке можно обнаружить и главное различие. В результате рекреационных мероприятий личность удовлетворяет свои потребности на уровне желаемого. И потому, человек испытывает чувство удовольствия, наслаждения, то есть некоторого «сверхудовлетворения». Двигательная реабилитация оказывает другой эффект, так как потребности здесь носят не просто оттенок желания, а скорее необходимости. В результате, вероятнее всего, человек получает не «сверхудовлетворение», а удовлетворение, адекватное потребностям или даже неполное удовлетворение.

В данном исходном толковании двигательная реабилитация развивается в России и за рубежом. В наиболее развитых стра-

нах двигательная реабилитация находится на довольно высоком уровне, так как значительное внимание уделяется здоровью населения, ведению здорового образа жизни. В США около 85% опрошенных респондентов ставят физический имидж здоровому, хорошо сложенного человека на одно из ведущих мест среди прочих личностных ценностей. В России этот показатель гораздо ниже. Если во многих зарубежных странах по последним данным постепенно улучшается состояние здоровья населения и средняя продолжительность жизни, то в нашей стране картина создается критическая. В последние годы более 50% детей дошкольного и школьного возраста страдают от различных заболеваний и физических недостатков: 74% детей дошкольного возраста имеют патологию опорно-двигательного аппарата, 56% — признаки гипотрофии, аллергии, более 50% детей отстают в физическом и психическом развитии. А ведь известно, что более 50–70% всех заболеваний взрослого человека имеет причины, заложенные еще в детском возрасте.

Сегодня военкоматы отмечают рост количества молодых людей, непригодных к строевой службе.

Нарушилось соотношение между смертностью и рождаемостью. Не происходит даже простого воспроизводства населения в стране. В таких условиях нация обрекается на вымирание. Те дети, которые рождаются сегодня, в большинстве случаев больны, ослаблены или имеют некоторые отклонения в состоянии здоровья.

Среди взрослого населения также заметна негативная тенденция в состоянии здоровья. В результате катастроф, несчастных случаев на производстве, бытовых неурядиц, военных, национальных конфликтов и других причин увеличилась смертность и заболеваемость людей. В то же время только около 10% трудоспособного населения вовлечено в различные формы физкультурной деятельности.

Примерно 30% населения страны — это инвалиды. Их число увеличивается год от года. Причем увеличивается детская инвалидность.

Общую картину усугубляет ухудшение состояния окружающей среды. Половина российских жителей употребляют воду, не соответствующую гигиеническим требованиям. В 84 крупных городах загрязнение воздуха более чем в 10 раз превышает допустимые нормы. Загрязнение окружающей среды приводит, например, к тому, что в особо загрязненных районах 80% детей рождается умственно отсталыми⁷.

Негативные тенденции в состоянии здоровья населения вызывает большое беспокойство среди специалистов и обще-

⁷ Гудок. — 1995. — 11 авг.

ственности. Появляется огромное количество актуальных публикаций по вопросам оздоровления, реабилитации населения, особенно детей. Усилиями ученых проводятся научные исследования. Организуются оздоровительные мероприятия. В последнее время активно начинает развиваться целая наука о здоровом образе жизни – валеология. Примерно 60 вузов страны начали подготовку валеологов. Однако проблемы оздоровления населения по-прежнему остаются прерогативой специалистов в области медицины. Целенаправленно специалистов по двигательной реабилитации в наших физкультурных вузах почти не готовят. А такие специалисты сегодня нужны, особенно для больных детей, пожилых и инвалидов.

Обострение ситуации в состоянии здоровья населения и роста инвалидности обусловило появление, наряду с профилактической, традиционной медициной, валеологией, двигательной реабилитацией – новой отрасли науки и практики – адаптивной физической культуры. Основным отличием адаптивной физической культуры от двигательной реабилитации как вида физической культуры по мнению ее разработчиков (Л.В. Шапкова, Т.В. Федорова, 1996; С.П. Евсеев, 1998; С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, 1998) является выбор объекта познания: если в сфере двигательной реабилитации речь идет об относительно здоровых людях, то адаптивная физическая культура имеет дело с хронически больными людьми и инвалидами. За последние годы адаптивная физическая культура быстро развивается: в 1993 г. в СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта открыли специализацию «Физическая культура для инвалидов», в 1995 в том же вузе открыта кафедра «Теория и методика адаптивной физической культуры» и в 1996 г. новая специальность уже была включена в Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования. В первом номере журнала «Теория и практика физической культуры» за 1998 г. большая часть материала посвящена вопросам вновь создаваемой отрасли физкультурной деятельности. Ключевое место занимают статьи, в которых представлено обоснование возникновения отрасли физической культуры, ее философия, цель, задачи, содержание и методологические положения (С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, 1998). В настоящее время начата подготовка специалистов для новой отрасли, созданы и функционируют научные, методические, исследовательские и академические центры в Москве, Санкт-Петербурге, Одессе и других городах, на основе уже накопленного опыта появляются первые публикации.

Краткое изложение некоторых ведущих тенденций современного развития физической культуры создает противоречивую картину. Наряду с прогрессивными, позитивными тенден-

циями в поступательном развитии всех компонентов физической культуры, отмечаются и негативные, особенно в пределах нашей страны. Очевидным обстоятельством, тормозящим эффективное функционирование физической культуры, является игнорирование государственными и ведомственными структурами проблем, назревших в отрасли. Поэтому, пока остаются открытыми два основных вопроса:

1) какую общенациональную государственную программу по развитию физической культуры необходимо сегодня разработать и осуществлять;

2) как решить вопрос о финансово-экономическом обеспечении функционирования и полноценного развития физической культуры.

В создавшейся ситуации личность учителя физической культуры призвана нести колоссальную социальную нагрузку, играть важнейшую общественно полезную роль как одна из центральных фигур, «цементирующих» формирование отношения учащихся, широкой общественности к собственной личности, к сохранению национальных физкультурных ценностей, а также к феномену физической культуры как социально потребного, гуманного и прогрессивного общественного явления.

2.3. Физкультурное образование в настоящем и будущем

В соответствии с теорией структуры физической культуры, по В. М. Выдрину (1979, 1983 и др.), кроме рассмотренных выше составляющих, в составе физической культуры еще одним компонентом выделено физкультурное образование. В связи с тем, что учитель физической культуры практически больше связан именно с данным компонентом, необходимо рассмотреть развивающиеся в нем тенденции отдельно.

Ранее указанный компонент физической культуры именовался физическим воспитанием, но в последнее время специалисты все чаще называют его «физкультурным образованием», что вполне справедливо, и в дальнейшем мы будем пользоваться именно этим выражением. В физкультурном образовании принято различать специальное (профессиональное) и неспециальное (непрофессиональное). Нас, прежде всего, интересует неспециальное образование, которое дается в общеобразовательных учебных заведениях и специальное образование, которое получают будущие специалисты в области физической культуры.

В наиболее общем виде ведущие тенденции, развивающиеся в обществе, выделены многими специалистами в области образования и зафиксированы в различных нормативных, законодательных документах.

Проводя системно-структурный анализ системы образования Б.С. Гершунский (1990), в частности, определяет ряд важнейших принципов, выражающих направление современных тенденций:

- принцип гуманизации, предполагающий приоритет личности в основе образования как высшей общественной ценности;

- принцип индивидуализации, учитывающий интересы, потребности, особенности каждого отдельного учащегося;

- принцип дифференциации, создающий необходимые условия для проявления способностей учащихся;

- принцип гуманитаризации, переводящий акцент образования в пользу дисциплин гуманитарного цикла;

- принцип демократизации, создающий более благоприятные условия для участников педагогического процесса в ходе образования, а также для способа управления системой образования;

- принцип интеграции, основывающийся на объединении общественных сил, регулирующих и направляющих содержание образования.

Более широко современные тенденции определены в законе «Об образовании».

Так или иначе, названные принципы воплощаются в функционирующей системе физкультурного образования. Одним из фактов гуманизации образования в общеобразовательной школе можно считать появление различных концепций, подходов к построению учебно-воспитательного процесса с ориентацией на личность учащегося. Подобная переориентация образования ставит на передний план основополагающий вопрос о его цели, ценностных ориентациях, разрабатываемых программных, дидактических, методических материалов.

Важнейшим признаком демократизации является постепенный переход от субъектно-объектных к субъектно-субъектному взаимодействию педагога и учащегося в ходе педагогического процесса, что способствует повышению эффективности образования, предъявляя, вместе с тем, более высокие требования к уровню профессионального мастерства учителя.

Индивидуализация и дифференциация актуализируют наиболее действенные психолого-педагогические отечественные разработки (теория развивающего обучения Давыдова-Эльконина, теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина, личностный подход, деятельностный подход и

др.), зарубежные концепции (Р. Штайнер, А. Комбс, К. Роджерс, Э. Колли и др.) и стимулирует к исследованию и внедрению педагогических инноваций. Реализация данных принципов обеспечивает адаптивность содержания образования в соответствии с особенностями контингента занимающихся.

Наряду с общими тенденциями в физкультурном образовании школьников развиваются специфические направления. Важнейшие из них связаны с необходимостью разработки государственного образовательного стандарта, призванного обеспечивать единое образовательное пространство, предоставляя обязательный полноценный образовательный минимум каждому учащемуся. В соответствии с этим с 1993 года внедрен был базисный учебный план средней общеобразовательной школы, затем временный государственный образовательный стандарт и стандарт по учебной дисциплине «Физическая культура». Примерно в это же время появилось несколько учебных программ по физическому воспитанию (физкультурному образованию) учащихся школ⁸.

Авторы этих и других подходов к переосмыслению развивающихся тенденций в сфере физкультурного образования школьников вели активный поиск главной его цели. Одни видели целью оздоровление детей, другие делали основной упор на развитие двигательных качеств, третьи предлагали развивать и оздоравливать детей посредством определенного вида спорта, четвертые главной целью видели решение образовательных задач и, наконец, еще одни авторы считали целью содействие всестороннему развитию личности в процессе физического совершенствования. Дискуссии по данному поводу продолжают, однако все больше специалистов склоняются к мысли о преимущественной образовательной направленности процесса освоения физической культуры в общеобразовательной школе. В этом отношении характерна статья В.П. Лукьяненко (1997), в которой автором определяется итог освоения учащимися данной дисциплины – получение среднего общего физкультурного образования, который, кстати, согласуется с положениями Закона «Об образовании».

Поскольку окончательно еще не определена цель дисциплины «Физическая культура» в школе, нет общепризнанного мнения о ее направленности, постольку говорить о наличии научно обоснованной концепции развития физкультурного об-

⁸ Программа с преимущественно тренирующей направленностью (И.И. Лях, Г.Б. Мейксон); программа, основанная на одном из видов спорта (Е.Н. Литвинов, М.Я. Виленский, Б.И. Туркунов), программа с оздоровительной направленностью для учащихся сельских начальных общеобразовательных школ (В.Г. Большенков).

разования школьников преждевременно. Наиболее перспективным в данном направлении исследований представляется применение культурологического подхода, под которым мы понимаем разработку каких-либо теоретических положений, концепций, теорий на основе классов явлений теории культуры и ее видов. Отрадно, что такие исследования уже проводятся (В.Н. Шаулин, 1996; А.Ф. Малышевский, 1996; А.П. Матвеев, 1997 и др.).

Несмотря на последние обстоятельства, 1 июля 1996 года завершился конкурс проектов федеральных компонентов общеобразовательных стандартов образовательной области «Физическая культура» и проект-победитель конкурса активно обсуждался в печати (авторы – В.Н. Шаулин, В.И. Лях, Е.Н. Литвинов, Г.Б. Мейксон).

Реформирование содержания образования, необходимость пересмотра его цели, разработка государственного образовательного стандарта обусловили появление многих других проблем. Например, многообразие подходов к целеполаганию и содержанию школьного образования определило обострение проблемы преемственности между отдельными этапами, учреждениями образования, что отрицательно сказывается на развитии непрерывности образовательного процесса личности в обществе.

Другой важной проблемой является выяснение сущности современных форм и содержания учебно-воспитательного процесса в школе. Сегодня подвергаются испытанию на актуальность и необходимость многие традиционные положения. Возникают вопросы о том, какие формы занятий наиболее приемлемы, а какие возможно устарели. Немало рассуждений можно встретить о современном уроке физической культуры. Нужен ли действительно урок? Если он действительно является основной формой проведения занятий, то каким он должен быть сегодня? Несомненно, что пока урок остается ведущей, основополагающей формой занятий. Вместе с тем, его построение, характер становится более изменчивым. Тем не менее, урок должен гармонично сочетать в себе и образовательную, и оздоровительную, и воспитательную направленность. Вряд ли односторонняя направленность будет полезнее.

Следует заметить, что пока еще вопрос о современном уроке физической культуры крупным планом не рассматривался. Наиболее заметны выступления с публикациями о внедрении, конверсии спортивных технологий в школе В.К. Бальсевича (1995), а также идея В.Н. Шаулина (1993) о развитии у школьников умения самостоятельно учиться в ходе учебно-воспитательного процесса. Думается, что основные дискуссии об уроке еще впереди.

Гораздо больше внимания уделяется детальным фрагментам методики обучения и воспитания в различных по форме занятиях. Например, учитель П.С. Канарченко (1993) предложил оригинальный так называемый «позный метод» при обучении учащихся технике бега. О.Н. Баранков (1992) с помощью продуманной методики применения круговой тренировки, четкой системы домашних заданий, организации внеклассной работы добивается высоких результатов в повышении общефизической подготовленности. А.А. Горюнов (1992) развивает в школе триатлон. В.Н. Корнеева (1996) применяет на уроках гимнастики дифференцированный подход для слабых и сильных учащихся и т. д.

Особая роль отводится и внеклассным формам работы. Наряду с рекреационной, они все больше получают оздоровительную, воспитательную, реабилитационную направленность. Прекрасно стимулирует деятельность в этом направлении появление различных движений, массовых соревнований, включающих фактически каждого желающего школьника. К их числу относится развивающееся скаутское движение, спартианские игры, президентские состязания, клуб Добрыни Никитича и другие.

Другой проблемой является оценка деятельности учащихся. Раньше в основном эту проблему решал комплекс ГТО, но его отвергли как один из признаков существовавшей командно-административной системы. Поскольку достойной замены ему пока не нашлось, то в разных регионах оценка достижений учащихся по дисциплине «Физическая культура» производится по-разному. Логика развития проблемы привела к необходимости проведения специального экзамена по предмету, состоящему из двух частей: теоретической и практической (испытания по двигательным тестам). Такой экзамен проводится в 9–11 классах для учащихся основной медицинской группы уже с 1994/95 учебного года. Проведение экзамена доказало его необходимость и перспективность. Вместе с тем, встречается разноречие в том, что включается в содержание экзамена по теории, а том какие двигательные качества и с помощью каких тестов оцениваются в практическом испытании. Поэтому возникла необходимость ввести систему оценивания достижений учащихся по дисциплине «Физическая культура» в государственный образовательный стандарт. Однако, предложенная, например, во Временном государственном образовательном стандарте система оценки по предмету, которая производится не только на основании текущей успеваемости, но и с учетом прироста в уровне развития двигательных качеств (Во исполнение Закона об образовании // Физическая культура в школе. — 1993. — С. 2–4), в дальнейшем подверглась критике, в первую

очередь, со стороны учителей-практиков. Поэтому система оценки учащихся требует значительной доработки.

Наряду с оцениванием учащихся поднимается проблема оценки профессиональной деятельности учителя. Этот вопрос не только теоретико-педагогический, но и строго практический, так как учитель получает заработную плату в зависимости не только от уровня образования, стажа, но и в зависимости от достигнутой категории, критерии которой пока расплывчаты. Высказывается даже мнение о включении в образовательный Госстандарт описания оценки качества деятельности учителей (В.П. Лукьяненко, 1997). Поиск адекватной методики оценки осуществляется по трем основным направлениям:

- 1) в процессе проведения аттестации учителей;
- 2) в ходе организации и проведения смотров-конкурсов педагогического мастерства;
- 3) в процессе теоретико-методических разработок.

Похожие тенденции можно наблюдать и в развитии высшего специального физкультурного образования.

В настоящее время ведется активный поиск идеала высшего физкультурного образования в России. Разрабатываются общетеоретические, организационно-управленческие, методические основы непрерывного физкультурного образования (Е.П. Каргаполов, 1990, 1991; Ю.Д. Железняк, 1991 и др.) В данной концепции внешняя адаптивность системы образования, ориентированная только на запросы общества, уже явно недостаточна в настоящее время. Особое значение приобретает внутренняя адаптивность, удовлетворение потребностей личности.

Активно внедряется в педагогических вузах и на факультетах, готовящих специалистов в области физической культуры, многоуровневая система подготовки кадров. Одними из первых с 1991–1992 гг. в порядке эксперимента начали практиковать многоуровневую систему в РГПУ им. А.И. Герцена, в Калужском педагогическом институте. С 1992–1993 гг. уже 13 вузов России перешли на эту систему. Многоуровневая система дает возможность взаимоперехода с одного уровня образования на другой, преемственности в подготовке кадров, выявления более одаренных, способных студентов, а также углубления их профессиональной подготовки. В состав разрабатываемой концепции многоуровневого высшего специального физкультурного образования Масловым В.И. и Зволинской Н.Н. (1994) предлагается включить:

- 1) методологическую идею, пронизывающую все компоненты образовательной системы;
- 2) четкое обоснование предпосылок, доказывающих необходимость и возможность введения новой структуры в конкретной сфере образования;

3) объективные, общепринятые понятия, определения, характеристики, позволяющие понимать и предвидеть результаты деятельности;

4) педагогические условия, обеспечивающие на каждом уровне образования подготовку специалиста в интересах личности, общества, государства;

5) дидактическое обоснование и способы реализации целей, содержания, методов и организационных форм обучения;

6) совокупность государственно-правовых форм, выраженных в законах и других нормативных актах государственной власти и управления в области высшего образования.

Во многих вузах вводится многопрофильная подготовка специалистов в области физической культуры. Многопрофильность развивается по двум направлениям: в рамках специальностей сферы физической культуры и по специальностям, не относящимся к ее сфере. В предлагаемом В.Т. Чичикиным (1995) классификаторе специальностей, кроме традиционных (тренер, преподаватель), включены еще такие как организатор, методист, руководитель, реабилитолог, рекреатолог.

Некоторые авторы предлагают на основе полученной базовой специальности, например «работник спорта и физической культуры широкого профиля», более широкий выбор дополнительных специальностей: тренер массового спорта взрослых, тренер по нетрадиционным видам спорта, преподаватель учебного заведения, специалист по восстановлению, работник спорткомитета и другие (К.Л. Чернов, В.К. Кузнецов, Ю.А. Каширцев, Л.Л. Ипатов, 1994).

В Шуйском педагогическом университете на факультете физической культуры с 1995/96 учебного года студенты, получившие базовое (неполное) высшее образование продолжают обучаться по следующим дополнительным специальностям: руководитель дошкольного физического воспитания, тренер по спорту, учитель биологии и географии, валеолог. Многопрофильность профессиональной подготовки значительно повышает адаптивность специалистов в новых социально-экономических условиях (А.И. Замогильнов, 1994).

Еще один путь развития высшего физкультурного образования может осуществляться посредством взаимовыгодного обмена, использования передового зарубежного опыта, что позволяет обнаруживать как положительные, так и отрицательные особенности в содержании отечественной системы образования, адаптировать различные профессионально-образовательные программы, способствуя тем самым формированию мирового образовательного пространства. Такой опыт уже имеется, особенно это касается столичных вузов. Например, СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта осуществляет плодотворное со-

трудничество с высшими учебными заведениями США, Южной Кореи, Испании, Китая, Финляндии и других стран. При этом постепенно вузы приходят к взаимопризнанию дипломов о получении образования (В.У. Агеев, М. Хессер, С.Б. Беляев, С.П. Евсеев, 1994).

Немало проблем возникает сегодня в самом содержании высшего физкультурного образования. Многие специалисты отмечают консерватизм имеющихся учебных планов, программ, учебных курсов, учебных и методических материалов. Понятно, что постоянное наполнение учебных планов новыми предметами и курсами рано или поздно приведет к тупиковой ситуации, поэтому возникает необходимость разработки современных подходов к построению содержания в оптимальных объемах. Для этого внедряется стандартизация образовательного содержания, вызывающая оживленные дискуссии и ставящая новые проблемы.

Один из наиболее эффективных способов решения противоречий высшей школы – «... интенсификация учебного процесса посредством рационального сокращения объема аудиторных занятий и переноса основного акцента на самостоятельную работу» (Н.Б. Бомова, 1994). Такой подход должен активизировать позицию студента и способствовать углублению его знаний.

Ю.Д. Железняк (1994), обращает внимание на три фактора

1) «спортивный» аспект мотивации поступающих в физкультурный вуз;

2) приоритетное значение практической, двигательной подготовки студентов;

3) доминирование в технологии обучения студентов освоения двигательных действий и развития двигательных качеств.

При этом предлагается системное объединение дисциплин, прежде всего профилирующих, с ориентацией на целостную профессиональную деятельность, где овладение спортивно-педагогической дисциплиной является не конечной целью, а служит средством становления специалиста.

Разработан, экспериментально апробирован, близкий к вышеназванному, подход (В.Ф. Костюченко, 1997), предполагающий такое содержание дисциплины «Спортивно-педагогическое совершенствование», которое в виде специально организованного, управляемого процесса становится целенаправленным средством формирования профессионально-педагогических умений будущих специалистов в области физической культуры.

Вместе с тем результаты многолетних исследований лаборатории фундаментальных проблем физкультурного образования (Н.Н. Зволинская, В.И. Маслов, 1994) показали, что решение

частных вопросов совершенствования физкультурного образования, изучение отдельных сторон учебно-воспитательного процесса не позволяет решать коренные проблемы радикального реформирования. Применение же зарубежного опыта не всегда находит благоприятную почву в отечественной системе образования и не учитывает традиционные особенности российского менталитета. Одно из главных отличий между отечественной и зарубежными системами образования заключается в принципиальной направленности процесса подготовки кадров. Если в отечественной системе имеется ведущая направленность в подготовке специалистов широкого профиля, получивших хорошие базовые знания в определенной сфере, то зарубежные системы ориентированы в большинстве случаев на углубленную подготовку по узкой специальности. Поэтому в настоящее время, наряду с движением развивающейся системы отечественного образования в направлении интеграции в мировую практику, происходит восстановление и унификация традиций русской системы образования (В.М. Розин, 1994).

Демократизация, гуманизация, интеллектуализация, интенсификация образования, возникновение глубоких проблем в развитии общества в новых условиях настоятельно определяют необходимость разработки новых фундаментальных основ его современного построения. Одним из наиболее перспективных путей исследований представляется, как и в системе неспециального физкультурного образования, культурологический подход. Необходимость его применения вызвана целым рядом причин:

- высшее физкультурное образование в России недостаточно использует современные достижения теории физической культуры;
- в содержании высшего физкультурного образования фактически не учитываются современные тенденции в развитии практики физической культуры (появление новых видов спорта, новых средств, методов и форм физической рекреации, двигательной реабилитации);
- анализ учебных планов, программ показывает, что на первом месте, особенно на факультетах физической культуры, остается обучение студентов двигательным действиям, освоение видов спорта в ущерб продуманной технологии профессиональной подготовки к конкретной специальности;
- процесс профессиональной подготовки педагогов в современных условиях не должен замыкаться на традиционной передаче необходимых знаний, формировании умений и навыков. Сегодня возникла настоятельная потребность в воспитании будущего специалиста, опираясь на общечеловеческие культурные ценности, лучшие национальные культурные традиции;

• результатом работы многих физкультурных вузов является выпуск специалистов, преимущественно владеющих узкими специальными знаниями, умениями, навыками, развитых физически, но не отличающихся высоким уровнем культурного развития.

К последнему тезису следует добавить, что уровень культуры студентов и выпускников физкультурных специальностей тесно взаимосвязан с профессиональными интересами и другими потенциями будущих специалистов. Доказательством этому мнению могут служить результаты социологических исследований, свидетельствующих о том, что выпускники столичных вузов и вузов крупнейших городов России, являющихся ее культурными центрами, не обладают в должной мере культурой личности, что негативно отражается, прежде всего, на культуре профессиональной. Авторами исследований обнаружена выраженная корреляционная связь между непосещаемостью культурно-просветительских учреждений и текущей неуспеваемостью студентов, причем эта закономерность усиливалась к выпускному курсу (В.У. Агеев, Н.Н. Алфимов, С.П. Евсеев, Н.Г. Соколов, Е.Д. Дудорова, 1994).

Культурологический подход все чаще попадает в поле зрения специалистов, занимающихся вопросами физкультурного образования. В частности, предлагается принять за стратегическую цель физкультурного образования – обеспечение непрерывного формирования физической культуры личности (Г.С. Туманян, 1993). Путем применения аксиологического подхода, ряд авторов (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, 1995) разрабатывают структуру ценностей физической культуры, которые необходимо осваивать в единстве физического, интеллектуального и нравственного воспитания в процессе полноценного формирования физической культуры личности. Профессор В.М. Выдрин (1995) говоря о неспециальном физкультурном образовании, указывает на односторонний характер потребления ценностей физической культуры, как в школе, так и в вузе. Поэтому, поскольку физическая культура является одним из базовых видов культуры личности, то образование личности должно осуществляться в единстве взаимосвязанных процессов: получении информации, развитии ума, воспитании чувств.

В.Т. Чичикиным (1994) разработана концептуальная модель содержания физкультурного образования. В ее основе философское представление о составе социального опыта, включающее знания (информационную культуру), способы деятельности (операционную культуру) и установку (мотивационную культуру). Автор предлагает строить содержание образования через определение ведущих видов деятельности: экологической, экономической, научной, художественной, медицинской, физкультурной, педаго-

тической, управленческой. В процессе образования студент, как субъект деятельности, должен пройти три уровня социализации:

I. идентификацию, связанную с репродуктивным воспроизводством базового социального опыта;

II. индивидуализацию, как трансформацию и адаптацию социального опыта сообразно индивидуальным проявлениям;

III. персонализацию – уровень развития индивида, позволяющий не только потреблять социальный опыт, но и производить его.

О целесообразности разработки и внедрения культуросообразного высшего физкультурного профессионального образования высказываются В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская (1994). Они отмечают, что мышление нового специалиста должно осуществляться в контексте культуры. Понимание телесного и духовного, познание существа соотношения природного и социального в физической культуре даст новый толчок к развитию физкультурного образования. Именно в этом случае результатом образования станет «... не узкий специалист, а профессионал высокой общей культуры, ответственный перед обществом не за узкое понимание результатов своей деятельности, а за глобальные ее последствия» (В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская, 1994).

Таким образом, ведущие тенденции, наметившиеся в формировании неспециального и специального физкультурного образования, в большинстве своем обусловлены кардинальными изменениями как в социально-экономическом, политическом, духовном развитии внутри страны, так и более глобальными процессами, происходящими в мировом образовательном пространстве. На фоне этих тенденций постепенно на первое место выдвигается необходимость обращения к культуре, ее ценностям, традициям, новациям, к механизмам реализации ее адаптивной функции в сложившихся условиях. Будущее образования, в том числе и физкультурного, будет определяться именно в процессе познания и развития культуры.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

3.1. Структура и содержание деятельности учителя физической культуры

Понятие «деятельность» является одним из фундаментальных в науке, хотя оно часто используется довольно широко и многозначно. Направления изучения человеческой деятельности разнообразны:

- исследуются ее содержание и структура (М.С. Каган, 1974; А.Н. Леонтьев, 1975; М.В. Демин, 1984; Г.В. Суходольский, 1988; В.Д. Шадриков, 1994 и др.);

- взаимоотношения деятельности и человеческих потребностей (А.Г. Здравомыслов, 1986);

- изучаются проблемы деятельности и культуры (В.М. Межуев, 1977; Э.С. Маркарян, 1983; А.И. Арнольдов, 1984; В.М. Выдрин, 1986; М.С. Каган, 1996 и др.);

- развитие деятельности в условиях научно-технической революции (В.Е. Давидович, 1979; Н.С. Злобин, 1980; И.А. Негодаев, 1985 и др.);

- проблемы деятельности с позиции рассмотрения ее как системы (Г.П. Щедровицкий, 1971, 1976; Э.Г. Юдин, 1978; В.Д. Шадриков, 1980 и др.).

Но, несмотря на это, одним из важнейших вопросов до сих пор остается выяснение сущности человеческой деятельности.

На абстрактном уровне исходной категорией для осмысления деятельности является «движение». Если говорить о первопричине движения материи, то можно определить два основных ее типа: самодвижение и несамодвижение (М.В. Демин, 1984; Г.В. Суходольский, 1988 и др.). Самодвижение материи можно выразить через понятие «активность», а несамодвижение через «реактивность». Хотя понятие «активность» пока не приобрело ни философского, ни общенаучного статуса, оно успешно применяется в различных отраслях знания. Обратим внимание на одно из его определений: «Активность — это действие (или совокуп-

ность действий) того или иного предмета (явления), обусловленные причинами, носящими внутренний характер» (М.В. Демин, 1984). Автор, в данном случае, считает активность по отношению к деятельности родовым понятием. Г.В. Суходольский (1988) на биологическом уровне движения материи активность представляет как «жизнедеятельность» (жизнь). Многие авторы отмечают, что особенностью человеческой деятельности, в отличие от активности, является ее целесообразность и сознательность, это «форма активного отношения человека к окружающему миру, которая предполагает его осознание, целесообразное изменение и преобразование в интересах свободной личности данного общества в целом» (В.М. Выдрин, 1988).

Различают различные формы деятельности: игру, общение, познание, труд. Ведущей формой считается трудовая деятельность. В настоящей работе деятельность педагога по физической культуре рассматривается с точки зрения его труда.

Неоднозначное толкование понятийного аппарата категории «деятельность» вызывает и объясняет многочисленность вариантов моделирования и трактовки структуры деятельности. Например, один из наиболее часто встречающихся подходов строится по признаку субъектно-объектных отношений с учетом деятельностной активности (М.С. Каган, 1974; М.В. Демин, 1984 и др.). Другой подход основан на постепенном расчленении деятельности на элементарные составляющие двигательного состава вплоть до простейшего действия. Это направление развивается в психологии (С.Л. Рубинштейн, 1945; Н.Я. Лавперин, 1965; А.Н. Леонтьев, 1975; Ю.Б. Гиппенрейтер, И.И. Романов, И.В. Самсонов, 1976; В.П. Зинченко, В.М. Горюнов, 1976 и др.). Особо выделяется подход к структуре педагогической деятельности, разработанный Н.В. Кузьминой (1967, 1971) и А.И. Щербаковым (1970), согласно которому деятельность составляется из нескольких, взаимосвязанных компонентов (видов) деятельности.

Как видим, наиболее существенными признаками деятельности являются, прежде всего, ее исходная активность, сознательность и целесообразность.

Анализ доступной литературы позволяет сформулировать следующее определение:

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – это целесообразная сознательная активность педагога, направленная на обучение и воспитание подрастающего поколения.

Педагогическая деятельность учителя по Н.В. Кузьминой (1967) состоит из следующих компонентов: конструктивного, коммуникативного, организаторского и гностического.

Конструктивный компонент она характеризует следующим образом:

1) постановка педагогом определенной задачи;

2) подбор наиболее приемлемых педагогических средств воздействия;

3) предвидение педагогом возможных трудностей при выполнении задач для достижения наиболее успешного результата.

Данный компонент требует разработки различных видов планирования на основе учебной программы, особенностей контингента учащихся, материальных условий, климатических условий, традиций школы.

Учителя-мастера отличаются умением подбирать рациональную структуру, композиционное построение урока, учитывать особенности конкретного класса (С.И. Кудинов, 1978). Они умеют планировать перспективно и меньше уделяют внимания планированию своей деятельности на уроке. «Конструктивная деятельность опытных учителей направлена на проектирование познавательной и двигательной активности учащихся, а планирование учебного материала и действий учителя подчиняются этой задаче» (О.В. Петунин, 1980).

Учителя среднего уровня в большей мере уделяют внимание структуре и планированию заданий школьникам в зависимости от условий местности и спортивной базы. Они доступно конкретизируют материал для сильных и средних учащихся. Меньше сопоставляют, чем учителя-мастера оперативное и перспективное планирование.

Учителя низкой квалификации обращают большое внимание на планирование работы, прежде всего, на уроке, хотя их конспекты слабо раскрывают композиционное построение, методы, методические приемы, которыми должен пользоваться учитель. Поэтому у таких учителей отсутствует четкость в изложении материала.

Конструктивный компонент деятельности учителя физической культуры имеет некоторые отличительные черты:

- строгую регламентацию процесса обучения, ориентированную на учебный план, программу;

- недостаточный учет индивидуальных особенностей школьников, направленность на определенный общий уровень физической подготовленности контингента;

- относительное разнообразие в использовании средств и методов обучения и воспитания;

- акцентирование внимания на оздоровительную, общеразвивающую и прикладную направленность педагогического процесса;

- наличие необходимости формировать у занимающихся потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

Организаторский компонент деятельности педагога включает в себя:

- а) организацию учебной информации и ее передачу;
 - б) организацию деятельности учащихся;
 - в) организацию собственного поведения и самоуправления
- (В.В. Белорусова, А.В. Романова, Б.А. Карпушин, 1988).

Кроме названных составляющих в организаторской деятельности учителя физической культуры еще выделяют:

- организацию и проведение массовых физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий;
- организацию коллектива детей, взрослых и их деятельности;
- организаторскую деятельность делового направления: решение финансовых вопросов, осуществление связи с врачом и т. д. (Л.Г. Львова, 1983).

Организаторский компонент является одним из самых трудоемких. Он по сути дела реализует конструктивный компонент деятельности педагога путем реализации поставленных задач, показа упражнений, оказания помощи, страховки, управления учащимися при обучении, перестроениях, передвижениях, регулировании физической нагрузки и отдыха. Учителю необходимо при этом строго контролировать собственные действия, объем и направленность внимания, которые обеспечивают готовность педагога среагировать точно, педагогически оправданно в быстро меняющейся обстановке дидактического процесса. Поэтому организаторский компонент требует от учителя хорошей наблюдательности, распределения внимания, критичности и гибкости ума, энергичности, инициативности, требовательности, настойчивости и многих других качеств (В.М. Мельников, 1987).

Учителя среднего уровня мастерства и учителя-мастера хорошо владеют организацией работы учащихся, их поведением на уроке. Плотность урока у них обычно высокая, а содержание занятий соответствует задачам урока, особенностям учащихся. У мастеров несколько выше уровень изобретательности, инициативности, самоорганизации. Поэтому они чаще внедряют педагогические «новинки», лучше используют различные методы обучения, перенимают опыт других учителей.

Учителям среднего уровня необходимо больше проявлять изобретательности, активности, чаще внедрять новации в педагогический процесс, хотя они обычно довольно уверенно владеют учебным материалом.

Учителя более низкой квалификации больше внимания уделяют организации деятельности школьников с учетом их особенностей, но гораздо меньше — применению разных методов обучения, использованию имеющегося передового опыта других учителей. Яркое следствие этого — однообразие на уроках.

Специфика организаторского компонента в деятельности учителя физической культуры обусловлена обязательным характером дидактического процесса, жесткими требованиями к некоторым качествам личности учителя (наличию выносливости, выдержки и др.) необходимостью управлять деятельностью значительного по количеству, разнообразного по возрасту, полу, индивидуальным особенностям контингента учащихся.

Гностический компонент деятельности учителя физической культуры заключается в познании и понимании закономерностей педагогического процесса, особенностей его развития, встречающихся трудностей и других явлений. В данный компонент входят:

- 1) анализ, познание собственной педагогической деятельности, собственной личности, своих достоинств и недостатков;
- 2) анализ, познание особенностей личности учеников: их физической подготовленности, интересов, склонностей, жизненных идеалов, убеждений, отношения к физической культуре, семейного положения, успеваемости по общеобразовательным предметам, отношения к товарищам;
- 3) анализ опыта учебной, воспитательной работы учителей других дисциплин и своих коллег — учителей физической культуры. (Психология, 1987. — С. 194).

Основанный на заложенной системе общих и специальных знаний, широте кругозора, данный компонент развивается не только в умении грамотно оперировать ими, но главным образом, в умении, прежде всего, подвергнуть глубокому научному анализу ту или иную педагогическую ситуацию, состояние воспитанников, свои действия и поступки. При этом педагог должен не просто копаться в своих переживаниях, а учиться вынести из любого анализа пользу, он должен самосовершенствоваться. Иногда учителю приходится преодолевать себя, свои привычки, негативные стороны личности, шаблоны в работе. Все это требует от учителя постоянной способности к исследованию, повышению своего специального, общего культурного уровня, умения быть интересным для учащихся.

Учителей-мастеров отличает высокий уровень развития гностических умений. Они часто распределяют последовательность решения задач между четвертями, учебными разделами, уроками. Кроме глубокого знания своего предмета, в них обычно присутствует постоянное стремление к поиску нового в популярной, научной, методической литературе, в практике передового педагогического опыта. Они способны точно и подробно анализировать изучаемые движения, предвидеть и предотвращать возможные трудности в работе. Важно отметить и то, что у таких учителей с годами обычно вырабатывается определенная стройная система деятельности.

У учителей среднего уровня мастерства обычно неплохие знания предмета, хотя иногда они недостаточно знают детали техники упражнений, несистематично ведут педагогический контроль за учебно-воспитательным процессом, мало внимания уделяют дифференцированному подходу к учащимся, но всегда могут предвидеть возникающие трудности в своей работе. Системность в работе либо совсем отсутствует, либо имеется лишь отдельные ее элементы.

Учителя более низкого уровня мастерства имеют заметные пробелы в знании своего учебного предмета, редко читают специальную литературу. Они не умеют обычно конкретно ставить конечные цели физического воспитания, поэтому неумело подбирают средства, методы и методические приемы. Для них характерно неумение сопоставлять цели физического воспитания с задачами урока, средствами и методами, неумение диагностировать подготовленность школьников, анализировать особенности и недостатки учебно-воспитательного процесса и своей деятельности.

Подробно вопросы гностического компонента в деятельности учителя физической культуры разработаны С.И. Кудиновым (1978). Автор выявил ведущие факторы гностических умений, их значимость, место в структуре педагогической деятельности учителя.

Коммуникативный компонент в деятельности учителя заключается в умении правильно строить взаимоотношения с учащимися, с коллегами, администрацией школы, родителями. И.Н. Решетень (1975) в этот компонент включала еще «сообразование» деятельности педагога с государственными требованиями. Для установления и плодотворного поддержания правильных взаимоотношений учителю необходимы такие качества как общительность, тактичность, доброжелательность, выдержка, справедливость.

Учителя высокого уровня мастерства строят свои взаимоотношения очень гибко, считая, что с любым «трудным» учеником можно и нужно найти контакт. Во взаимоотношениях, особенно деловых, они преследуют и достигают поставленную цель благодаря умению общаться с самыми разными людьми. Для этого они стараются больше узнать, изучить объект общения, учитывать его индивидуальные особенности и строить отношения, опираясь в первую очередь, на положительные качества личности.

Учителя среднего уровня мастерства также умеют быстро и правильно находить взаимопонимание с окружающими людьми, но не всегда предвидят и предотвращают возможность конфликта. У учителей более низкого профессионального уровня коммуникативный компонент значительно преобладает над остальными компонентами. Это объясняется попыткой таких учителей компенсировать недостаток знаний, умений,

некоторых свойств личности преувеличенным контактом с детьми (С.И. Кудинов, 1978).

Замечено, что данный компонент в наименьшей степени обладает компенсаторными возможностями и, возможно, поэтому некоторые авторы его считают наиболее важным для педагога и уделяют большое внимание его изучению (М.В. Прохорова, 1974; Е.Б. Орлова, 1977; А.А. Кидрон, 1981; И.Р. Петерсон, 1984; В.А. Кан-Калик, 1987 и др.).

Кроме названных компонентов педагогической деятельности, иногда у учителя физической культуры выделяют еще «двигательный» компонент. Так как «обучение двигательным действиям является важной частью любого педагогического процесса в области физической культуры» (Н.М. Моисеев, 1980), то для процесса физического воспитания в школе обучение двигательным действиям является особой специфической стороной (М.М. Боген, 1981; А.А. Гужаловский, 1986).

О.В. Петунин (1980) включал в двигательный компонент умение педагога перемещаться по спортивной площадке, в спортзале, умение правильно выбирать место для управления учебно-воспитательным процессом, умение владеть техникой физических упражнений, умение оказывать страховку, помощь на снарядах, а также умения, относящиеся к хозяйственной сфере: ремонтировать спортивный инвентарь, оборудование, строить простейшие площадки. Данный компонент пока мало исследован.

В.М. Моторин (1980) выделил в деятельности учителя физической культуры ценностно-ориентационный, организационно-управленческий, познавательный и преобразовательный компоненты, которые несколько расширяют общее представление о ней.

В работе Е.П. Ильина (1987), наряду с двигательным компонентом, в деятельности учителя физической культуры выделяются компоненты, в основе которых лежат различные психические процессы: перцептивный компонент, связанный с восприятием; мнемический, связанный с запоминанием; мыслительный, связанный с мышлением; имажинитивный, связанный с воображением.

Модель структуры педагогической деятельности, предложенная А.А. Шадриним (1987) включает в себя четыре компонента:

- I. общая цель деятельности;
- II. содержание деятельности;
- III. средства, обеспечивающие ее эффективность;
- IV. условия деятельности.

Однако, ни одна из рассмотренных структур педагогической деятельности учителя физической культуры не удовлетворяет следующим требованиям:

- в них не отражена специфика профессиональной деятельности (структуры скорее общепедагогические);

- некоторые из них слишком затеоретизированы;
- они часто не связаны с определением педагогической деятельности;
- некоторые из них не имеют единого критерия или основания для единения в некую классификацию;
- некоторые из данных структур отражают какой-либо один уровень деятельности, например, психический уровень.

Итак, в основном известные описания структуры деятельности педагога ориентируются на два ведущих направления: структуры, которые сформированы как совокупность видов деятельности и другие, которые представляют собой взаимосвязь различных компонентов (субъект, объект, цель и т. д.). Опираясь на указанные выше требования, попытаемся представить иную структуру деятельности учителя физической культуры. Вероятно, необходимо рассматривать структуру деятельности на трех уровнях: общепедагогическом, специальном и личностном (рис. 2).

Первый уровень должен быть согласован с общепедагогическим определением деятельности. В этом случае первый уровень составляют дидактическая деятельность, обеспечивающая процесс обучения и воспитательная соответственно.

Второй уровень должен показать специфику деятельности специалиста. Поскольку он функционирует в сфере физической культуры, то его специфика определяется структурой и особенностями этой области. Взаимодействие компонентов внутри структуры физической культуры определяет особенности деятельности любого специалиста в данной области, в том числе и учителя физической культуры. Поэтому можно сказать, что учитель физической культуры в процессе своей работы, выполняет свои функции в области физкультурного образования, в области спорта, физической рекреации и двигательной реабилитации.

Третий уровень – личностный. Наиболее приемлемый подход на этом уровне уже разработан Н.В. Кузьминой. Однако, кроме уже описанных компонентов (гностический, конструктивный, организаторский, коммуникативный), следует включить еще двигательный компонент, который не только отражает специфику деятельности учителя физической культуры, но и служит необходимым условием реализации любого другого компонента личностного уровня структуры деятельности.

УЧИТЕЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Общепедагогический уровень

ДИДАКТИЧЕСКАЯ

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ

Специфический уровень

Образовательная

Спортивная

Рекреационная

Реабилитационная

Личностный уровень

Личностная

Структурная

Экзотическая

Культурная

Экзотическая

Философская

Рис. 2. Структура профессиональной деятельности учителя физической культуры

По нашему мнению перечисленные компоненты еще не составляют полноценную структуру, так как они недостаточны для завершения любого деятельного цикла в работе педагога. Имеются в виду его результирующая функция по оценке своего труда, контроль за учебно-воспитательным процессом, рефлексия и собственных и обусловленных извне успехов и неудач. Данный компонент является действительно необходимым, поскольку именно он способен определять эффективность педагогических усилий и дать основание для соответствующей

коррекции дальнейших действий. Такой компонент можно было бы назвать «оценочным» (или «оценочно-рефлексивным»).

3.2. Условия и особенности труда учителя физической культуры

Создание полного представления о труде учителя физической культуры требует соответствующего исследования условий труда и его особенностей. Среди условий труда важны в первую очередь те, которые могут неблагоприятным образом подействовать на личность учителя. Так, например, одним из условий является необходимость проведения занятий в помещении (спортивный зал, бассейн и т. д.) и на свежем воздухе (на стадионе, в парке, в лесу и т. д.). В результате учителю приходится переносить иногда значительный перепад температуры, атмосферного давления, влажности воздуха и других явлений, обусловленных климато-географическими факторами, временем года, погодой, оснащенностью материально-технической базы. Поэтому педагог должен быть закаленным, устойчивым к возможным изменениям условий внешней среды при проведении занятий.

Другим условием профессиональной деятельности учителя физической культуры, оказывающем неблагоприятное воздействие, является шум, возникающий естественным образом в процессе занятий. С целью изучения уровня рабочего шума, действующего на учителя физической культуры, мы проводили специальные измерения с помощью шумометра, руководствуясь уже известной методикой (Г.И. Румянцев, Т.А. Козлова, В.П. Вишневская, 1980) на уроках физической культуры в школе № 9 г. Шуи Ивановской области. Обследование проводилось в младших, средних и старших классах (см. табл. 1).

Таблица 1

Данные регистрации уровня шума на уроках физической культуры

Показатель	Уровень шума в 1–4 классах	Уровень шума в 5–8 классах	Уровень шума в 9–11 классах
X макс.	90 дцб	84 дцб	80, 5 дцб
X мин.	64 дцб.	65, 5 дцб	62, 5 дцб
X —	77 дцб	74, 8 дцб	71, 5 дцб

Как видно из таблицы, максимальный показатель уровня шума имеет тенденцию к постепенному снижению с увеличением возраста учащихся. Минимальный показатель уровня шума в младших и средних классах почти одинаков, а в старших несколько ниже. Средний показатель уровня шума также как и максимальный, постепенно снижается к старшим классам. Таким образом, показатели шума на уроках физической культуры, судя по полученным данным, имеют общую закономерность — снижение шума от младших классов к старшим. Это, по всей видимости, объясняется, прежде всего, возрастными особенностями учащихся, например, непосредственностью поведения, неустойчивостью внимания и чрезмерной эмоциональностью в младших классах, где основным средством на занятиях остается подвижная игра. В то же время старшеклассники более сдержаны, внимательны и менее эмоциональны, чем ученики младших классов.

Уровень шума на занятиях по физической культуре в школе зависит не только от возраста занимающихся, но и от их количества, состава, направленности урока, его содержания, особенностей методических приемов, применяемых учителем, особенностей взаимоотношений, складывающихся между учителем и учениками и других причин. Например, на уроке, где главной задачей в процессе подвижных, спортивных игр или круговой тренировки является развитие каких-либо качеств, уровень шума может оказаться выше, чем на уроке, направленном на разучивание новых двигательных действий или контрольном уроке по пройденной теме.

Норма уровня рабочего шума, допустимого по гигиеническим требованиям на различных уроках в школе, составляет 40-50 децибел. Полученные данные говорят о том, что уровень шума на уроках физической культуры значительно превышает (даже по минимальному показателю) допустимые нормы. Следует заметить, что шум на уроках физической культуры не является постоянным, монотонным, его уровень в течение времени меняется от моментов полной тишины, (например при построении класса), до максимального показателя — 90 децибел. Такой режим контрастного изменения уровня шума на протяжении учебного дня, недели негативно воздействует на психику педагога, заставляет его быть в постоянном напряжении.

Учитель физической культуры работает в условиях большой двигательной и психической активности. Ему приходится в процессе занятий многократно демонстрировать различные физические упражнения, их отдельные элементы, участвовать в подвижных, спортивных играх, выполнять страховку на спортивных снарядах и другие профессиональные функции, которые связаны с двигательной деятельностью.

В процессе своей работы учитель испытывает значительную психическую нагрузку. Ему необходимо контролировать изменение физического состояния занимающихся, постоянно переключать внимание с одного объекта на другой, мгновенно реагировать на быстрое изменение или неожиданное возникновение сложных педагогических ситуаций, угадывать намерения учащихся, понимать их состояние, причины поведения, эмоционально переживать удачи и неудачи своей деятельности. Фактически профессиональная деятельность учителя физической культуры затрагивает все психические процессы, состояния и свойства личности педагога.

Определенная сложность труда учителя физической культуры, учитывая положения М.В. Прохоровой (1992), обусловлена и другими особенностями деятельности:

- разнообразием обстановки занятий, связанной с преподаванием различных видов спортивных дисциплин;
- применением многочисленного, иногда связанного с риском, инвентаря и оборудования;
- работой с разными возрастными группами в один учебный день;
- предъявлением относительно одинаковых требований к учащимся, имеющим разный уровень физического развития и состояния здоровья;
- требованием высокой моторной плотности урока при большом количестве учеников, ограниченность времени воздействия (40–45 минут) при большом интервале (всего два раза в неделю).

Среди других особенностей деятельности учителя физической культуры, подчеркивает В.М. Выдрин (1995), необходимо отметить изменчивость, вариативность, многозначность педагогического воздействия на учащихся, которое определяется объективными (задачи, содержание обучения) и субъективными (личностные качества учеников) причинами. Кроме того, им выделяется творческий характер педагогической деятельности учителя физической культуры, универсальность ее воздействия, направленная на целостное формирование личности.

Имеет свою специфику и деятельность учителя физической культуры в сельской школе. Считают, что все факторы, определяющие особенности труда в сельской местности, можно объединить в две группы: 1) постоянно действующие; 2) временно действующие (В.А. Сластенин и др., 1997).

В первую группу входят такие факторы как близость к природе, экологически более благоприятные условия для физического развития и состояния здоровья, чем в городе, возможность сужения профессионально-прикладной физической подготовки до ряда сельскохозяйственных специальностей, приобщение к

сельскохозяйственному производству, повышенный социальный контроль за деятельностью учителя.

В то же время следует отметить консервативность сельской семьи, ее традиционность, недостаточную педагогическую и общекультурную подготовленность. Часто учителю на селе приходится работать в малокомплектной школе, где мало детей, не хватает необходимого инвентаря, оборудования. Сельский учитель должен быть универсалом, уметь совмещать иногда преподавание 2–3 учебных предметов.

Изучение литературы, полученных экспериментальных данных свидетельствует о том, что в настоящее время имеются работы, посвященные исследованию условий и особенностей труда учителя физической культуры. Вместе с тем, эти работы носят преимущественно описательный, а не фактологический характер. Поэтому необходимо проводить длительные систематические исследования, которые бы позволили создать объективную профессиографическую картину деятельности учителя физической культуры, а также стали бы основой для рассмотрения таких вопросов, как изучение факторов профессиональной утомляемости учителя, а также факторов, способствующих быстрому и эффективному продвижению к вершинам профессионального мастерства, изучение вопросов профессиональной устойчивости и многих других.

3.3. Характеристика основных этапов «профессиональной жизни» учителя физической культуры

Условно, так называемую «профессиональную жизнь», то есть весь процесс формирования, функционирования учителя физической культуры от начала до окончания можно разделить на следующие этапы: допрофессиональный (до поступления в вуз), этап профессиональной подготовки в вузе, этап профессиональной деятельности.

Хотя формирование будущего специалиста по сути дела начинается с очень раннего возраста, более предметно можно рассматривать первые шаги личности к своей будущей профессии в период окончания обучения в школе. Поэтому, останавливаясь на первом этапе формирования будущего специалиста, речь пойдет о лицах в возрасте от 15 до 17–18 лет. По возрастной периодизации, которая была принята в нашей стране еще в 1965 году на одном из симпозиумов по возрастной физиологии, данный период развития личности относится к под-

ростковому (от 13 до 16 лет) и юношескому (от 17 до 21 года) возрасту.

Чтобы лучше понять, как происходит формирование будущего специалиста на этом этапе, необходимо, прежде всего, знать возрастные особенности подростка.

Основные изменения, которые испытывает подросток как индивид, личность и индивидуальность, связаны, безусловно, с процессами, обусловленными половым созреванием. У подростка значительно увеличивается длина тела, соответственно размеры внутренних органов. Вместе с тем количественные характеристики организма представляют собой фактическое противоречие по отношению к качественным параметрам, то есть способности растущего организма функционировать полноценно, аналогично организму взрослого человека. Ведущую роль в кардинальной перестройке организма играет нервная система, железы внутренней секреции. В этом возрасте в нервной системе преобладают процессы возбуждения, движения подростка часто неловкие, угловатые. При увеличении мышечной массы, размеров органов сердечно-сосудистой системы, меняются некоторые показатели (например, снижается ЧСС, повышается артериальное давление), но в целом действие ее пока еще нестабильно. Поэтому у подростков и юношей иногда можно наблюдать такие явления, как внезапное повышение систолического давления в состоянии покоя (юношеская гипертония). Происходят подобные изменения и в дыхательной системе. Растут показатели минутного объема дыхания, увеличивается жизненная емкость легких, максимальное потребление кислорода. В то же время меньшая емкость крови и менее эффективная деятельность сердца ограничивают потребление кислорода, необходимого в какой-либо деятельности.

Все биологические изменения, происходящие в данный период в организме, ярко отличают две наиболее важные особенности: гетерохронность (разновременность) процессов и их противоречивость.

Однако необходимо заметить, что данные процессы значительно сглаживаются, происходят более адаптивно, если подросток или юноша активно и систематически занимается физическими упражнениями, увлекается каким-либо видом спорта. А к возрасту 17–18 лет активная перестройка организма в основном заканчивается и организм уже готов к испытаниям взрослой жизни.

Что касается основных двигательных качеств (силы, быстроты, ловкости, гибкости, выносливости), то в данном возрасте отмечаются следующие особенности. Наибольший прирост происходит по показателям силы. В связи с развитием сердечно-сосудистой, дыхательной систем, нейрогуморальной дея-

тельности, повышается аэробная и анаэробная производительность, снижается энергетическая стоимость двигательной деятельности и в результате — значительно прогрессирует способность проявлять выносливость. Остальные качества (гибкость, быстрота, ловкость) к данному моменту времени в основном уже сформировались, тем более, что сензитивный период в их развитии прошел в более раннем возрасте.

Биологические изменения в организме подростка и юноши определяются факторами, носящими имманентный характер. Однако в рассматриваемом нами возрасте поведение молодого человека во многом обусловлено социально-психологическими причинами в процессе социализации личности. Л.С. Выготский в свое время определил становление человека в его развитии как диалектическое взаимодействие двух направлений, или рядов развития: натурального и социального.

Как отмечает И.С. Кон (1979, 1980), в настоящее время появилось немало работ, посвященных изучению взаимовлияния физических и психических особенностей юношеского возраста, которые постепенно склоняются к рассмотрению системных явлений, а не отдельных свойств. Так, например, относительная зрелость, рост, телосложение юноши оказывают влияние на физические способности, зрелость и внешность — на чувства и ожидания окружающих, образ внутреннего «я» — на восприятие и оценку окружающих (Д. Клозен). В подростковом и юношеском возрасте особое внимание отводится неравномерности развития (у акселерантов — опережающее, у ретардантов — отстающее), а также особенностям конституции (соматотипу). Выявлено, что из трех основных соматотипов (эндоморфный — излишний вес, крупные дисгармоничные формы строения тела; мезоморфный — стройные, гармоничные формы телосложения; эктоморфный — недостаточный вес, излишняя худоба, костлявость) — наибольшее предпочтение как среди сверстников, так и среди окружающих имеет мезоморфный тип. Самый непривлекательный, как для юношей, так и для девушек — эндоморфный. Соматотип оказывает влияние на самосознание личности, которая в одних случаях чувствует себя более уверенно, свободно, в других случаях картина может складываться совершенно противоположно.

Примерно то же самое происходит с акселерантами и ретардантами. Акселеранты считаются более зрелыми, популярными, активными по сравнению с ретардантами. Данные характеристики могут радикально проявляться в поведении на фоне противоречивости и конфликтности формирующейся личности. У девушек эти изменения еще более противоречивы.

В книге «Психология старшеклассника» (1980) И.С. Кон рассматривает наиболее значительные теории юности по ма-

териалам зарубежной психологии. Нет необходимости подробно останавливаться на данном вопросе, но на примере некоторых известных исследователей есть смысл подчеркнуть те характерные социально-психологические особенности, которые свойственны для рассматриваемого возраста. Так, например, представитель социогенетического подхода немецкий психолог К. Левин в своей теории совершенно справедливо сформулировал одну из ведущих характеристик юноши — так называемую «маргинальность» (промежуточность положения личности). Подросток и юноша, находясь на начальной стадии социализации, уже проходит этап детства, но в то же время находится на пути к взрослости. В силу объективных и субъективных факторов он не готов к взрослой жизни и, на фоне раздражающих его внутренний мир противоречий, глубоких перестроенных процессов он обречен на некоторый период аморфного, неопределенного состояния до тех пор, пока не сформируется опора, дающая возможность и определяющая готовность к будущей сознательной и самостоятельной жизнедеятельности.

Ведущий представитель психодинамической теории юности американский психолог Э. Эриксон, наряду с диффузным осознанием собственного «я», подчеркивал как типичное свойство, — проявление чувства неповторимости личности, ее богатой индивидуальности. Он же выделил еще одну типичную черту юности — «ролевой мораторий» или своеобразную отсрочку в деятельном отношении юноши к выполнению новых социальных ролей. С возрастом диапазон социальных ролей увеличивается. Например, молодой человек получает паспорт, становится полноправным гражданином, может быть избранным в общественные, государственные организации, может стать главой семьи, начинать самостоятельную карьеру и т. д. Однако психологически он еще не готов к выполнению этих функций, испытывает определенную боязнь, неуверенность, поэтому медлит с началом более решительных самостоятельных действий.

По мнению немецкого ученого Э. Шпрангера, развивающего персонологическую теорию юности, одним из главных направлений изменений в формирующейся личности является духовное развитие. Поэтому отличительная черта данного возраста — это развивающаяся рефлексия, самооценка и осознание собственной индивидуальности, планирование будущих самостоятельных шагов в дальнейшей жизни, постепенное вхождение в новые социальные роли. Шпрангер выделил две основные фазы юности: в период с 14 до 17 лет отмечается ведущая тенденция — освобождение от детской зависимости, а в возрасте с 17 до 21 года более выражено чувство одиночества, оторванности, неопределенности.

Теорию Шпрангера развивала Ш. Бюлер, которая также определила две наиболее выраженные фазы юношеского возраста: негативную и позитивную. Негативная фаза, как считает автор, развивается в препубертатный период полового созревания и сопровождается обострением чувствительности, повышенной тревожностью, иногда агрессивностью, некоторыми признаками диспропорционального физического и психического развития, временным снижением работоспособности, меланхолией. У девочек эта фаза заканчивается с началом менструаций (11–13 лет), а у мальчиков в 14–16 лет. Затем наступает позитивная фаза, когда психические процессы становятся более сбалансированными и молодой человек по-новому смотрит на окружающий его мир, определяется в моральном и мировоззренческом плане.

Нельзя не коснуться теории родоначальника когнитивно-генетического подхода в исследовании юношеского возраста, выдающегося швейцарского ученого Ж. Пиаже. Концентрируя свое внимание на закономерностях умственного развития молодого человека, Ж. Пиаже подчеркивает, что одной из ведущих характеристик этого возраста, заметно влияющей на прочие стороны развития личности, является появление способности мысленно абстрагироваться от воспринимаемых и познаваемых объектов. Пиаже считает возрастными особенностями подростков и юношей во-первых – заметное тяготение к абстрагированию, порой излишнему теоретизированию, обобщению и во-вторых – типичное нарушение объективного соотношения категорий возможности и действительности. Эти особенности тесно взаимосвязаны. Теоретизирование, абстрагирование зачастую приводит юношу к созданию собственного мира представлений, собственным теориям, в которые индивид пытается «втиснуть» воспринимаемые явления, объекты, события, размышления и таким образом как бы адаптировать внешний мир адекватно собственному уровню сознания. Противоречие заключается в излишней субъективности мироощущения и в результате происходит несовпадение возможного и действительного.

Идеи Ж. Пиаже по-своему продолжал американский психолог Л. Колберг. Одним из центральных положений его теории было соотношение морального и умственного развития молодого человека. Автор определял три уровня развития моральных суждений: доморальный уровень, когда моральные ценности воспринимаются как отвлеченный внешний атрибут; «конвенциональная» мораль, когда поведение личности ориентировано на уже установленные извне моральные принципы и нормы; уровень «автономной морали», когда полученные извне моральные нормативы, их значимость, ценность пере-

живаются личностью, проходят соответствующую оценку ее сознания и, наконец, интериоризируются в соответствии с выработанными в процессе социально-психологического опыта собственными убеждениями, ценностными ориентациями, мировоззрением. Последняя фаза характеризует самостоятельный уровень морального поведения личности в обществе.

Различные исходные позиции, которые применяют авторы для исследования рассматриваемого возраста и своеобразная интерпретация полученных данных не столько противоречит, сколько дополняет и уточняет общую картину. Так или иначе, но исследователи отражают общие закономерные тенденции данного возраста:

- неравномерность развития организма; противоречивость процессов, развивающихся в личности и отражающихся во внутреннем и внешнем мире;

- промежуточность положения данного возраста (расставание с детством и постепенный переход к взрослой жизни), что, в свою очередь, обуславливает социальную незрелость, неготовность к взрослой жизни, сверхчувствительность, ранимость, циклоидность в поведении, эмоциональность, колеблющуюся от депрессионных состояний до взлетов оптимизма, окрашенного сознанием сверхиндивидуальности и проявлением максимализма;

- активное физическое, психическое, духовное, умственное развитие, создающее основу дальнейшего формирования личности в процессе ее социализации.

Следует заметить, что наряду с общими закономерностями, свойственными для данного возраста, независимо от особенностей региона проживания, климатических и других условий, существуют и другие свойства возраста. Так, например, некоторые условия жизни или особенности деятельности могут накладывать на личность свой существенный отпечаток. По данным В.Е. Смирнова (1929) явление акселерации значительно чаще можно наблюдать в более обеспеченных семьях. Е.И. Степанова (1995) отмечает, что процесс профессионально-технической подготовки молодежи в условиях профтехучилищ ускоряет биологическое и социальное созревание индивида.

В нашей стране глубокие изменения, происходящие в социально-экономической, политической, духовной, моральной сфере определили ряд негативных тенденций, характерных для современной молодежи. Об остроте возникших проблем можно судить уже по одним названиям некоторых материалов международной научно-практической конференции на тему: «Преимственность поколений: диалог культур», состоявшейся в 1996 году в Санкт-Петербурге: «Девиянтное поведение детей как следствие искажения ценностных ориентаций семьи: опыт

социальной диагностики и профилактики» (Е.Н. Куриленко, 1996); «Подростковая девиантность: мнение педагогов» (И.А. Челышева, 1996); «Проблема молодежного суицидального поведения» (М.В. Ермошкина, 1996); «Исследование детских самоубийств в Каунасе» (Д. Лескаускас, 1996); «Моральные тенденции в обществе и сексуальные девиации» (А.В. Сушкова, 1996); «Ребенок в кризисной ситуации: приюты — выход из ситуации или новые проблемы Санкт-Петербурга» (М.Д. Масанова, 1996); «Криминогенная направленность в развитии личности бродяжничающих подростков» (Г.В. Остякова, 1996) и другие. Радикальные процессы в обществе бумерангом отражаются на молодежи: резко ухудшается состояние здоровья, происходит потеря нравственных ориентиров, переоценка системы ценностей толкает молодых людей на преступления, развивается проституция, наркомания, бродяжничество, безработица. Неверие в будущее усиливает депрессивное состояние и агрессивность поведения молодых людей. Тем не менее, основные закономерности данного возраста остаются ведущими и определяющими формирование развивающейся личности.

Наконец, еще одна особенность данного возраста заключается в актуализации профессионального выбора. Наиболее важным фактором здесь является включение школьников в практическую сферу физической культуры. В той или иной степени физическая культура касается фактически каждого школьника, но значение ее воздействия в рассматриваемом аспекте может расцениваться как:

- общефизическая подготовка, обеспечивающая некий оптимальный уровень физического развития, состояния здоровья, необходимый для осуществления трудовой деятельности без ориентации на конкретную профессию;
- общефизическая подготовка с разделом профессионально-прикладной физической подготовки, ориентированной на конкретные профессии, специальности;
- общефизическая подготовка с разделом профессионально-прикладной физической подготовки, ориентированной на специальность учителя физической культуры (данное положение, как правило, не практикуется, а сами занятия физической культурой в различных ее формах не ориентируют школьников на специальность учителя физической культуры).

Обычно в младших классах детям стараются прививать интерес к занятиям физическими упражнениями в целом, вообще к физической культуре. Постепенно интересы школьников от занятий общеразвивающими упражнениями, играми перемещаются в сторону увлечения отдельными видами спорта, хотя, как отмечает Е.П. Ильин (1987), в старших классах бывает «резкий спад интереса к трудным и соревновательным упраж-

нениям, особенно у девочек». Регулярные занятия каким-либо видом спорта являются наиболее эффективным средством развития мотивации к будущей педагогической деятельности в сфере физической культуры. Получив, пусть даже незначительный спортивный опыт, будущий специалист будет понимать что скрывается за такими терминами как «спортивная тренировка», «физическая нагрузка», «двигательные качества» и т. д. Не «пережив» этого опыта, не получив определенных знаний, умений, не добившись положительных сдвигов в собственном физическом развитии — человек не сможет стать полноценным специалистом в области физической культуры.

Второй момент заключается в том, что в личности необходимо культивировать педагогический опыт, а с его накоплением развивать интерес и способности к будущей профессии учителя. В идеале представляется гармоничное сочетание развивающегося интереса к физической культуре (скорее к спорту) и интереса к педагогической деятельности. В результате этого слияния образуется профессиональный интерес учителя к педагогической деятельности в области физической культуры.

Однако в действительности происходит иначе — интерес к спорту превалирует. Его гипертрофированность может привести к тому, что спортсмен продолжает активно заниматься, достигает значительных и даже выдающихся результатов и, заканчивая спортивную карьеру, навсегда остается в спорте в новом качестве (тренер, массажист, администратор, хозяйственник, руководитель и т. п.) или кардинально меняет сферу деятельности. Очень редко большие спортсмены становятся учителями физической культуры. Чаще всего учителями становятся те, кто добился выполнения массовых спортивных разрядов.

Интерес к педагогической деятельности созревает гораздо позднее, чем интерес к спорту, вот почему так важно уже в школе привлекать будущих абитуриентов факультетов физической культуры к судейству соревнований, организации и проведению отдельных частей уроков, массовых физкультурно-оздоровительных мероприятий, спортивных праздников, турпоходов, экскурсий и других мероприятий.

Будущему учителю физической культуры необходимо помнить, что профессиональное самоопределение не должно быть случайным желанием, а должно быть обоснованным, хорошо продуманным решением для чего следует:

- как можно больше узнать о будущей профессии, требованиях к ней, профессионально важных качествах, условиях и особенностях профессиональной подготовки;
- необходимо обратить внимание на профессии своих родителей и их советы;

- следует оценить советы родных, близких, друзей, учителей, тренеров особенно внимательно уделить исследованию самого себя и самонаблюдению.

Для этого можно завести специальный дневник, куда можно делать записи о своих опытах практической деятельности, анализируя удачи и неудачи, впечатления, отношения. Особенности личности можно изучить посредством консультаций у специалистов, применения специальных методик, тестов, упражнений. Особое значение нужно придавать определению профессионально значимых качеств, состоянию здоровья, отношению к вредным привычкам. В дневник желательно записывать особенности учебной деятельности в школе:

- какие предметы даются легче, а какие тяжелее;
- какие дисциплины вызывают интерес, а какие — нет;
- по каким предметам более высокая успеваемость и т. д.

Таким образом, к концу допрофессионального этапа (до поступления в вуз) молодые люди, избравшие специальность учителя физической культуры, проходят наиболее противоречивый чувствительный период в своем развитии и, завершая обучение в школе, становятся уже почти взрослыми, самостоятельными людьми, имеющими некоторый жизненный опыт, знания, умения. К этому моменту уже в значительной степени сформировались профессионально важные качества личности, характеризующие профпригодность к избранной деятельности. Поэтому самостоятельное, либо с чьей-либо помощью изучение, анализ объективной и субъективной информации о профессии позволит сделать правильные выводы и точнее определить область своей будущей профессиональной деятельности.

С момента поступления в вуз начинается новый период «профессиональной жизни» — этап профессиональной подготовки, основной характеристикой которого является активная социализация личности.

Начальный период студенческой жизни связан с особенностями адаптации к новым условиям. Особенности адаптации первокурсников, поступивших на физкультурные специальности, часто становятся предметом исследования специалистов. Остановим, в частности, внимание читателя на диссертационной работе Л.Г. Перфильева (1978). При обследовании студентов трех вузов автор определил, что на первом месте среди мотивов поступления в вуз стоит «любовь к спорту». Другие профессионально значимые мотивы оказались у первокурсников на несколько порядков ниже. Например, мотив «любовь к детям» занимает 5-е место, «желание стать педагогом» — 6-е место, «желание стать учителем» — 10-е место.

Показательны также данные, свидетельствующие об особенностях мотивов учебы студентов. Как видим из таблицы 2,

примерно половина студентов стремятся освоить профессию. Менее половины респондентов хотели бы углубиться в познание профессии. На третьей позиции находится мотив, свидетельствующий о желании самоутвердиться. Данный мотив, почти равный предыдущему показателю, очень важен, поскольку он показывает наличие тенденций, свойственных юношеству, которые в свою очередь становятся благодатной почвой для последующей активной социализации личности.

Таблица 2

**Мотивы учебы первокурсников ГДОИФК и
Великолукского филиала (в %)**
(По материалам Л.Г. Перфильева (1978))

Мотивы	Спортивный факультет	Педагогический факультет	ГДОИФК (все студенты)	Филиал
Стремление освоить профессию	52,6	48,5	50,7	50,9
Стремление глубже познать данную профессию	41,2	36,8	39,1	36,3
Желание проверить свои силы, возможности	41,6	32,3	37,2	33,3
Стремление закончить вуз	17,1	21,7	19,3	23,6
Общественная значимость профессии	15,1	20,4	17,5	18,1
Интерес к научным проблемам данной области	17,5	15,6	16,6	10,1
Интерес к процессу учения	14,9	17,2	15,9	12,0
Высокий престиж, традиции вуза	9,6	6,9	8,3	2,2
Пример друзей, знакомых	7,8	8,7	8,2	8,2
Влияние родителей, родственников	5,4	3,2	4,4	3,4

Наряду с положительной мотивацией встречается и негативная информация. Так, несмотря на высокий показатель ведущего мотива учения, отмечается довольно низкий интерес студентов к учебе. Кроме того, наличие таких мотивов как «пример друзей, знакомых», «влияние родителей, родственников» говорит скорее об инерции, нежели о самостоятельности студентов.

Особенности мотивации первокурсников тесно взаимосвязаны с процессом адаптации (социальной, социально-психологической, дидактической, профессиональной). Л.Г. Перфильев (1978) выделил трудности процесса адаптации. Он различает объективные трудности, связанные с внешними условиями, окружающими студентов, а также субъективные — те, с которыми первокурсник смог бы справиться самостоятельно. Вместе с тем, автор классифицирует адаптационные трудности по видам адаптации. Так, например, первокурсник сталкивается с социально-психологическими трудностями в условиях жизни в общежитии, в большом городе, в новом окружении людей, в необходимости самостоятельно регулировать и планировать свои действия и т. д. Дидактические трудности проявляются в новизне предъявляемых к студенту требований, в новизне методов, форм и организации обучения, в необходимости самостоятельно осуществлять значительный объем работы и др. Профессиональные трудности (по выражению Л.Г. Перфильева) связаны с неумением видеть профессионально-педагогическую направленность процесса обучения, непониманием необходимости учиться общаться с людьми, особенно с детьми, с отсутствием стремления целенаправленно развивать педагогические способности и т. д. Эти трудности в определенной степени проясняют данные о начальной мотивации первокурсников. Например, наличие ведущего мотива при поступлении — желания заниматься спортом, а также тенденции к самоутверждению объясняют некоторую эгоцентричность личности, которая может проявляться в акцентировании внимания на спортивной деятельности, непонимании социальной значимости выбранной профессии и отсутствии личной ответственности перед обществом.

Большинство (52,9%) студентов-первокурсников наибольшие трудности видят в привыкании к новым условиям обучения и большому объему самостоятельной работы (43,9%). Среди главных причин, мешающих успешно учиться, они выделяют занятия спортом (19,3%), неумение вести самостоятельную деятельность (16,1%) и плохие жилищные условия (18,4%).

По данным Л.Г. Перфильева примерно 70% студентов-первокурсников уже через 3 месяца проходят социальную и социально-психологическую адаптацию. Дидактическая адаптация происходит с некоторым отставанием. За те же 3 месяца она заканчивается примерно у 50–70% студентов. В целом адаптация завершается к концу второго семестра.

Эти данные, особенно касающиеся мотивации деятельности первокурсников совпадают с результатами исследований других авторов (А.А. Поцелуев, 1970; Н.Н. Пересветов, 1977 и др.). Наши данные, полученные уже в последние годы (1991 г.

и другие) также подтверждают сохраняющуюся тенденцию в мотивации первокурсников, поступивших на факультет физической культуры.

Основное направление социализации студентов с одной стороны связано со спортивной деятельностью, а с другой — обусловлено процессом профессионального самосознания личности. По мере того, как студент постепенно заканчивает свою спортивную карьеру, он все больше начинает задумываться над своим профессиональным будущим. Свидетельством этому служат факты, приведенные в настоящей работе (см. гл. 4), когда профессиональные намерения, устойчиво склоняющиеся первоначально к области спорта, постепенно перемещаются в область преподавательской деятельности, в частности к деятельности учителя физической культуры.

Процесс профессионального самосознания, самоопределения, как правило, в вузе происходит стихийно. Он опосредуется содержанием учебно-воспитательного процесса, особенностями преподаваемых дисциплин, жизненно важными событиями в период обучения, свойствами преподавателей, ведущих различные дисциплины, руководства учебных подразделений вуза, особенностями студенческого общения и др. В процессе обучения не предусматривается целенаправленное развитие профессионально-важных качеств, не производятся интегративные педагогические воздействия на личность будущего специалиста. По сути дела весь процесс профессиональной подготовки специалистов в области физической культуры складывается из прохождения отдельных учебных дисциплин, которые если и имеют определенную логическую последовательность внутри собственной познавательной области, то при соотношении с другими дисциплинами взаимосвязь и целенаправленная, закономерная логика в подготовке специалиста теряется. Совершенствование подготовки по отдельным предметам или в отдельных видах деятельности (Р.Я. Яхонтов, 1995; В.Ф. Костюченко, 1997 и др.) лишь отчасти решает данную проблему.

На сегодняшний день единственным звеном учебно-педагогического процесса подготовки специалистов по физической культуре, связующим воедино все дидактические циклы и проявляющем пригодность и готовность студентов к будущей профессиональной деятельности является педагогическая практика. Однако конечной целью педпрактики, в частности, для будущих учителей физической культуры, обычно является освоение умений проводить школьные уроки по различным спортивным дисциплинам, а также умений планировать, организовывать и проводить внеклассные, воспитательные мероприятия со школьниками. В то же время для студента — будущего педагога

не ставится задача понять самого себя, свои возможности, уровень развития профессионально важных качеств, способностей. Студенты не вырабатывают, например, собственный индивидуальный стиль деятельности, не получают основы для формирования авторской системы деятельности. Обучение в вузе в целом имеет огромные потенциальные возможности не только для усвоения отдельных знаний и представлений в различных областях знания, но и для формирования целостного специалиста, умеющего творчески проявлять свои познания в необходимом момент наиболее эффективным способом.

Рассматривая студента в аспекте биологического развития, следует подчеркнуть, что в студенческом возрасте наступают самые благоприятные фазы. Как отмечал П.П. Лазарев (1945), 20-летний возраст является своеобразным эталоном для проявления различных видов чувствительности. Например, именно в этом возрасте наблюдается наиболее высокий уровень в развитии слуховой, зрительной, периферической, кинестетической чувствительности. Имеются данные о развитии (укорочении) времени реакции человека (А.Р. Лурия, 1927; Е.И. Бойко, 1964), достижении оптимума временных характеристик сенсомоторных, речемыслительных реакций. Именно в данном возрасте эффективнее моторное научение. По данным Н.А. Розе (1970) в 18–19-летнем возрасте выявлена высокая скорость двигательных реакций, высокий уровень дифференцированных усилий, мышечного тонуса кисти рук.

Неоднозначно сопоставление данных о развитии двигательных качеств студентов физкультурных вузов. С одной стороны в процессе систематических занятий спортом, освоении практических дисциплин спортивно-педагогического цикла происходит неравномерное развитие отдельных двигательных качеств у студентов на первых курсах. В то же время неоднократно встречаются данные, свидетельствующие о некотором снижении двигательного потенциала у основной массы студенчества к моменту завершения обучения в вузе. Это, по всей видимости, связано с постепенным завершением спортивной карьеры у большинства студентов, а также завершением прохождения спортивно-педагогических дисциплин, или, по крайней мере, с переходом от обязательного выполнения контрольных нормативов по видам к теоретическим, обзорно-методическим занятиям перед экзаменами.

Обучение в вузе является и мощным двигателем интеллектуального развития, чему способствует наступление благоприятного периода в функционировании психических процессов молодых людей. Наивысший подъем в развитии мышления наступает в 20-летнем возрасте, один из «пиков» в развитии памяти приходится на 19-летний возраст. В 20 лет наблюдает-

ся повышение уровня проявления внимания, в 19 лет — подъем показателей интеллекта (Е.И. Степанова, 1995). Изменения, происходящие в психике, интеллектуальной сфере молодежи неоднородны и не развиваются в абсолютно прямой зависимости. Иногда в некоторых показателях могут случаться временные спады с последующими подъемами в проявлении отдельных функций. Ведущей особенностью студенческого возраста становится более глубокая перестройка познавательных функций. В результате развития интеллекта субъекта познавательной деятельности формируется интеллектуальная система функциональных связей.

Естественно, что в развитии студенчества можно выявить различия, обусловленные полом. У женщин несколько раньше развиваются представления о семейной жизни, о выполнении социально значимой роли материнства. Они более тревожны. Поэтому их поведение более изменчиво, чем у мужчин (К.Д. Шафранская). У женщин замедленнее ответная реакция на свет и звук. Сила мышечного напряжения динамичнее развивается у мужчин. Кроме того, у мужчин и женщин в этом возрасте имеются отличия в точности движений руками, треморе кисти рук (Н.А. Розе). Уровень развития таких двигательных качеств как сила, быстрота, ловкость гораздо выше у мужчин.

Имеются различия и в развитии психических процессов. При соотношении возрастных особенностей мужчин и женщин отмечается поочередное опережение в развитии отдельных процессов. Так, в 18–26 лет мужчины несколько обгоняют женщин в развитии памяти, мышления, хотя в дальнейшем женщины превосходят их по некоторым показателям (Е.И. Степанова, 1995).

Как видим, этап профессиональной подготовки в вузе, в силу значительного подъема в развитии психофизиологических функций в студенческом возрасте, воздействия новых социально-психологических, дидактических и других факторов создает благоприятные условия для активной социализации личности и формирования специалиста. В этот период субъект деятельности выступает пока как потребитель культурных ценностей. Однако, наряду с имеющимися традициями в настоящей системе образования, существующими достижениями в ее результатах, все актуальнее выделяются и недостатки. Главный недостаток в нынешней системе высшего специального (профессионального) физкультурного образования очевиден в результатах ее функционирования — выпуске специалистов, прошедших определенный курс обучения, но не раскрывших и не сформировавших свою профессиональную индивидуальность, не получивших представление о целостном специали-

сте. Достоверным признаком, подтверждающим данный факт, является отсутствие у такого специалиста системного профессионального свойства – авторской системы деятельности (по выражению академика Н.В. Кузьминой). Специалист по окончании вуза может быть уже компетентен, но обладает еще низким уровнем профессионализма.

Каковы же возможные пути решения данной проблемы? Очевидно, что нельзя отказываться от традиционного пути – унификации отдельных дисциплин, разработки и внедрения более совершенных дидактических методик, повышения активности студентов, совершенствования деятельности преподавателей, включения новых дисциплин в учебные планы и т. д. Но этот путь не всегда эффективен, так как направлен на решение частных фрагментарных задач профессиональной подготовки. Причем часто не осуществляется аксиологической оценки содержания образования, то есть его ценностного состава. В результате в отдельных вузах возникают такие ситуации, когда учебный план несколько перегружен циклом социально-гуманитарных дисциплин или естественных наук, но отсутствует, например, такая дисциплина как «акмеология специалиста». А ведь акмеология – это единственная область знания, которая показывает наиболее эффективные пути и способы достижения вершин в профессиональной деятельности. Она, как равнодействующая всей профессиональной подготовки, должна формировать нового специалиста. Поэтому акмеология должна присутствовать в содержании процесса подготовки физкультурных кадров как неотъемлемая часть. Это можно представить в различной форме:

- в виде спецкурса на заключительном этапе подготовки студентов к выпуску;
- в виде внутреннего содержания, «впаянного» в процесс преподавания традиционных дисциплин, например, одной из спортивно-педагогических дисциплин (легкая атлетика, спортивные, лыжный спорт и т. д.);
- в виде самостоятельной академической дисциплины, систематизирующей все остальные знания и преподаваемой с самого начала до конца процесса обучения в вузе.

Однако и это еще не решает всей проблемы. Сегодня необходима радикально новая фундаментальная основа для создания системы подготовки специалиста нового века и грядущего тысячелетия. Она должна вырабатываться в недрах философии и культурологии. И это вовсе не дань моде. Настоящее положение обусловлено вполне актуальными и серьезными причинами.

Во-первых, философия является наиболее абстрагированным отражением любой существующей проблемы и в то же время, – методологической базой для ее решения.

Во-вторых, на исторических переломах развития общества человечество всегда вынуждено было обращаться к пониманию сущности происходящих социальных, духовных катаклизмов, переоценке ценностей, выяснению мировоззренческих позиций.

В-третьих, для понимания происходящих социальных явлений необходимо обращаться не только к передовому историческому опыту, но и к урокам и обобщениям прошлого, потому что прошлое всегда «богаче» настоящего. В этом кроется значение адаптивной функции культуры, которая должна «подсказать» наиболее вероятный путь развития явления.

В-четвертых, кардинальные изменения в обществе и в системе образования актуализируют феномен «культуры образования» как специфического (познавательного) способа человеческой деятельности, а также оценки и осознания ее результатов. То есть сама система образования должна рассматриваться как феномен культуры.

В-пятых, совершенно закономерно, что когда речь идет о специалисте в области физической культуры, являющейся особым видом культуры общества, необходимо рассматривать особенности его профессиональной подготовки с позиций культурологии. Именно такой подход, на наш взгляд, будет иметь закономерные перспективы для формирования квалифицированного выпускника-специалиста в ближайшем будущем.

Следующий этап — непосредственная трудовая деятельность специалиста. Его можно условно разделить на более короткие временные отрезки:

- адаптация к профессиональной деятельности и новой социальной, психологической обстановке;
- развитие профессионализма и достижение вершины профессионального мастерства;
- постепенное снижение индивидуальных потенций и завершение профессиональной деятельности.

Вопросы, связанные с адаптацией выпускников физкультурных специальностей, исследовала Т.Н. Чернышенко (1989). Она выделяет два вида адаптации: профессиональную, обусловленную необходимостью реализации молодыми специалистами знаний и умений, полученных в вузе, а также социально-психологическую адаптацию, направленную на приспособление к групповым нормам и взаимоотношениям в условиях конкретного коллектива педагогов, определенного социума. Одним из факторов, в значительной степени нарушающих нормальное течение процесса адаптации, по данным Т.Н. Чернышенко, следует считать неадекватность распределения специалистов. Противоречие состоит в несовпадении имеющегося профессионального намерения и результата распределения выпускни-

ков. В последние годы процесс распределения выпускников стал менее целенаправленным и более свободным, что вовсе не означает повышение его эффективности.

Как показали проведенные исследования, выпускники, как правило, не удовлетворены состоянием спортивной базы, имеющимся спортивным инвентарем, низкой зарплатой, плохими жилищными условиями. В то же время их вполне устраивает хороший контакт с учащимися, взаимопонимание с коллегами по работе, наличие возможности повышать свою квалификацию.

Полученный в вузе уровень профессиональной подготовки, компетентности выпускников позволяет им без особых затруднений в целом справляться с профессиональными обязанностями по специальности «тренер», «учитель физической культуры», «преподаватель физического воспитания». В профессиональном плане особые трудности у молодых специалистов, по их мнению, обусловлены недостаточным вниманием к их работе и помощью в решении профессиональных проблем со стороны руководства, дефицитом необходимой специальной литературы и отсутствием значительного практического педагогического опыта.

Выпускники вуза адаптируются к профессиональной деятельности значительно дольше, чем студенты-первокурсники в начале обучения. В среднем на адаптацию к профессии учителя физической культуры по нашим данным уходит 3 года. Однако у мужчин, в связи с необходимостью прохождения военной службы, этот период может быть еще длиннее. Установлено, что даже если выпускник по распределению попадает в ту школу, где проходил педагогическую практику на выпускном курсе, адаптация в основном происходит на втором году профессиональной деятельности (Т.Н. Чернышенко, 1989).

Новоиспеченный специалист после завершения процесса подготовки уже в полной мере вступает во все социальные роли. Наиболее важные из них выполняются в процессе образования собственной семьи, а также в ходе профессионального приспособления и самоутверждения. Уже в первые годы самостоятельного труда компетентность (знание в широком смысле) начинает преобразовываться в профессионализм (умение в широком смысле).

Многие особенности формирующегося профессионализма обусловлены происходящими в человеке психофизиологическими изменениями. Если в студенческом возрасте многие функции достигали своего пика, то в последующем возрастном развитии происходят более сложные изменения. В развитии многих функций можно наблюдать временную стабилизацию с последующими спадами и подъемами, с постепенным пос-

следующим общим снижением. Так, после 25 лет реакция становится замедленной, падают темпы развития памяти, мышления, но активизируется внимание. В 30–33 года наблюдается новый подъем в развитии памяти, внимания, мышления, а в 34–35 – вновь происходит спад в их развитии. Прослеживается определенная закономерность на фоне противоречивых изменений, например, в интеллектуальном развитии: наряду с общей стабилизацией и постепенным возрастным снижением уровня функционирования сенсорно-перцептивных процессов, психомоторных и других наблюдается дальнейшее развитие интеллекта в первую очередь за счет перестройки и развития мнемических процессов, внимания. В целом наступает более тесная конвергенция «натурального» и «социального» рядов развития человека (по Л.С. Выготскому) с последующим возрастанием значения социальных факторов. Развиваются, прежде всего, аналитические функции больших полушарий головного мозга, формируются сложные системы, определяющие так называемую «синтетическую деятельность». Синтетическая деятельность и является тем важнейшим явлением, которое способно противостоять «... тотальной инволюции элементарных психофизиологических функций в процессе старения» (Б.Г. Ананьев, 1980).

Двигательные качества также претерпевают значительные изменения. У учителей физической культуры с возрастом постепенно снижается уровень проявления этих качеств и более важным для выполнения профессиональных функций становится значение таких качеств как ловкость, выносливость (по данным И.А. Струнина (1994) – скоростно-силовые качества и координационные способности). Однако, нередко встречаются факты, когда люди зрелого возраста и пожилого возраста значительно улучшали свои физические кондиции, добываясь даже в спорте достаточно высоких результатов (например, братья Знаменские, А. Лидьярд, Э. Паркер и многие другие). Поэтому соблюдение здорового образа жизни, регулярные занятия активной двигательной деятельностью будут всемерно способствовать поддержанию здоровья и оптимального уровня двигательных качеств, профессионально необходимых учителю физической культуры на протяжении всей его карьеры.

Сама по себе активность человека в различных видах деятельности стимулирует развитие и поддерживает на необходимом уровне профессионально важные качества специалиста. Очень важным стимулирующим фактором является продолжающийся процесс познания. Кроме того, самообразование, исследование своей профессии является прекрасным психогигиеническим фактором. Поэтому учитель физической культуры должен постоянно учиться исследовать.

К сожалению, педагогическое мастерство учителя физической культуры, то есть его «акме», в настоящее время, как в статике, так и в динамике пока исследовано очень мало. Плохо изучены и пути, способы достижения вершин в его профессиональном мастерстве. Считается, что одним из наиболее важных признаков высокого профессионализма является наличие профессиональной индивидуальности. Она обнаруживается в сформировавшейся с годами и опытом авторской системе деятельности. Авторской системой деятельности является наиболее продуктивный способ педагогического труда, основанный на глубокой оценке его результата и индивидуальных особенностях педагога. Профессиональное саморазвитие специалиста должно происходить на путях овладения умением выявлять признаки, которые отличают продуктивность образовательных систем и уровни продуктивности педагогической деятельности (Л.Е. Жаринова, Н.В. Кузьмина, 1996). Наиболее продуктивная деятельность среди учителей физической культуры наблюдается примерно в 30–40-летнем возрасте. В дальнейшем происходит некоторая стабилизация и постепенное снижение эффективности деятельности учителя, которое на сегодня также является малоизученной областью. Только активная социальная роль, систематическая познавательная, творческая, трудовая деятельность могут способствовать продлению эффективного полноценного функционирования специалиста и отодвинуть закономерный финал его профессиональной жизни.

3.4. Оценка деятельности учителя физической культуры

Оценка профессиональной деятельности учителя физической культуры имеет большое значение как для окружающих, всего общества, так и для самой конкретной личности. Результаты оценки труда говорят об уровне профессионального мастерства, о темпах прогрессирования специалиста, о его потенциальных возможностях, его желании, умении работать в данном коллективе, данной сфере деятельности.

Иногда специалисты отождествляют оценку деятельности педагога с его компетентностью, педагогическим мастерством. Такой подход представляется не совсем правомерным, хотя бы потому, что в мастерство многие, как правило, включают профессионально важные качества, а компетентность — лишь определенная готовность, переходная форма к профессионализму. Оценка педагогической деятельности специалиста должна ха-

рактизовать сам процесс труда педагога: его результаты, уровни, особенности.

В литературе нет единого мнения по вопросу оценки педагогического труда. Так, например, группа авторов (Н.С. Волкова, М.В. Каминская, С.А. Макарьев, 1993) «профессиональную компетентность» (в другой формулировке авторов – «уровень профессиональной деятельности учителей») оценивают с помощью 7 методик. Первые пять оценивают учителей, аттестуемых на 2 и 1 категории. Это следующие методики:

- «Экран экспертной оценки серии уроков и внеклассных мероприятий учителя»;
- опрос учащихся «Портрет учителя»;
- опрос родителей «Ваша оценка деятельности педагога»;
- опрос коллег «Ваша оценка деятельности учителя»;
- опрос администрации «Ваша оценка деятельности учителя».

Для аттестации на высшую категорию учителю требуется представить свою авторскую программу (методику, концепцию), которая оценивается еще двумя методиками: методика № 6 – определение коэффициента творчества, авторской концепции и № 7 – установление эффективности авторских программ.

Разрабатывая вопросы педагогического мастерства педагога и акцентируя внимание в основном на его обучающей стороне деятельности, Г.И. Хозяинов (1988) предложил 5 основных критериев всесторонней оценки обучающей деятельности преподавателя:

- 1) стимулирование и мотивация деятельности обучаемого;
- 2) организация учебной деятельности обучаемого;
- 3) владение содержанием и его дидактическая организация;
- 4) организация и осуществление профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения;
- 5) структурно-композиционное построение учебного занятия.

Эти критерии, по мнению автора, наиболее полно отражают деятельность педагога, так как представляют собой взаимосвязь всех основных компонентов системы учебно-познавательной деятельности.

В своей работе В.П. Беспалько (1989) в общий показатель дидактического мастерства учителя включал относительную среднюю успеваемость учащихся у данного педагога (по 12-балльной шкале), среднюю эффективность проводимых учителем уроков, отзывы учащихся об учебно-воспитательной деятельности и личных качествах учителя, методическую деятельность учителя.

Значительное место в своих работах вопросам оценки эффективности профессиональной деятельности педагога уделяла академик Н.В. Кузьмина, которая при этом отмечала, что в

настоящее время еще недостаточно исследованы проблемы критериев педагогического мастерства. Совместно с Н.В. Кухаревым, Г.А. Засобиной (1978) была разработана система шкал для оценки деятельности педагога. В соавторстве с Г.И. Михалевской (1990) количество шкал оценивания деятельности учителя было увеличено до 13. Методика состояла из двух частей.

В первой части оценивались психологические результаты деятельности педагога (знания, умения, навыки, интересы, способности, волевые качества учащихся); функциональные результаты деятельности учителя (структура знаний учителя; гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные умения педагога); его направленность; характер; педагогические способности; общие способности; другие специальные способности (артистические, поэтические, музыкальные и прочие). Методика универсальна и может подойти для оценивания любого учителя.

Во второй части приводится методика оценки умений учителей-предметников и результатов их труда (умения и навыки учащихся).

Как в первой, так и во второй части используется пятибалльная система оценок, например, для оценки учителя:

5 – высокая степень оцениваемого показателя;

4 – достаточная степень сформированности;

3 – средняя степень сформированности;

2 – слабая степень;

1 – умение, качество не сформировано.

Хотя методика выглядит несколько объемной, она достаточно полно отражает деятельность педагога, учащихся и, кроме того, в одном из разделов имеет пункт, направленный на установление причин, способствующих или препятствующих профессиональному успеху.

В дальнейшем в методике аттестации преподавателя количество шкал и оценочных признаков несколько уменьшилось (Н.В. Кузьмина, Г.И. Михалевская, А.А. Реан, 1992). Были включены следующие параметры:

- оценка особенностей деятельности преподавателя;
- психологические результаты педагогической деятельности преподавателя;
- направленность деятельности;
- творческая инициатива преподавателя;
- функциональные результаты деятельности, включающие оценку проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских, гностических умений;
- оценка основных недостатков, достоинств педагогической деятельности педагога и оценку его способностей.

Теперь обратимся к вариантам методики оценивания эффективности профессиональной деятельности учителя физической культуры. Прежде заметим, что, как и в выше приведенных примерах, сложность оценки учителей физической культуры связана с неопределенностью понятия мастерства педагога, недостаточной исследованностью его профессиональной деятельности и неясностью критериев эффективности деятельности. Вот, например, какие критерии эффективности деятельности учителя физической культуры выделил Е.П. Ильин (1987):

- эмоциональный отклик учащихся на проводимые занятия;
- степень удовлетворенности учащихся занятиями (уроки или занятия в спортивной секции);
- посещаемость занятий, стабильность состава учащихся на занятиях, общее количество занимающихся;
- социально-психологический климат на занятиях, отношения между учащимися и учителем;
- результаты, достигнутые учащимися (успеваемость, спортивные успехи, выполнение нормативов, разрядов);
- признание заслуг школьного спортивного коллектива окружающими;
- положительные изменения, личности учащихся (рост знаний, умений, улучшение поведения и т. п.);
- желание многих старшеклассников стать учителем физической культуры.

Однако, как можно заметить, многие критерии являются по своему характеру внешними, опосредованно отражающими успехи педагога, а некоторые из них довольно относительны. Скажем, признание заслуг школьного коллектива в спорте еще не дает объективной информации о высоком профессионализме учителя в других направлениях его деятельности. Стабильность состава учащихся, регулярная посещаемость занятий может объясняться железной «палочной» дисциплиной, но не внутренней потребностью, желанием учащихся регулярно и с удовольствием посещать занятия, проводимые на высоком уровне.

Фактически единственный, но универсальный критерий оценки предложил В.В. Шишлаков (1984). Учитывая, что изменения, происходящие в развитии учащихся под воздействием учителя (рост знаний, умений, навыков), определяются содержанием, эффективностью преподавания, автор делает соответствующий вывод: «степень владения учителем арсеналом средств и методов организации учебно-воспитательного процесса на уроках не что иное, как определенный уровень его педагогической деятельности». В результате было выделено 36 наиболее важных умений, характерных для профессиональной деятельности учителя физической культуры. Такая методика довольно проста, оригинальна, но имеет некоторые недостатки. Она концентри-

рует все внимание в основном на действиях учителя, но не дает информации о продуктивности, результатах воздействия. Конечная цель педагогической деятельности – личность учащегося остается как бы «за кадром».

Тем не менее, методика В.В. Шишлакова вполне применима для оценки умений студентов в проведении учебных занятий на учебной практике в вузе, педагогической практике в школе, а также для оценки умений проводить уроки учителями в школе.

Другую точку зрения высказывают В.И. Лях и Л.Б. Кофман¹. Они считают необходимым оценивать результаты деятельности учителя, отражающиеся на личности учащихся, а также компетентность педагога, проявляющуюся в его качествах. Предлагается аттестовывать учителей по нескольким ступеням: высшая категория, первая, вторая категория и самая низшая ступень – учитель без категории.

Оценка учителя в себя включает:

- уровень и состав знаний в области избранного предмета;
- уровень развития практических умений (конструктивных, организаторских, дидактических, двигательных);
- чувство нового в работе педагога;
- педагогический такт; работу по развитию мышления школьников;
- развитие интереса учащихся к физической культуре;
- умение обеспечить индивидуальный подход в обучении и воспитании;
- организацию внеклассной работы по предмету.

Перечень оценочных параметров педагога дается гораздо шире, чем тех результатов, которые достигаются учащимися. Для оценки данных результатов в обобщенном виде выделяют умения, навыки, знания, которые учащиеся способны применять либо не способны применять самостоятельно, сформированность интереса к деятельности в сфере физической культуры и отношение к ней.

Развивая принципиально верный подход, авторы, тем не менее, не дают четкого исходного обоснования выдвинутой методике, и это видно хотя бы по тому, что в перечень измеряемых показателей без особого труда можно добавить еще несколько подобных. Данная мысль находит подтверждение в высказывании самих же авторов: «Число подобных критериев, бесспорно, может быть самое различное ...», – отмечают они².

Исходя из всего вышесказанного, проблема оценки эффективности педагогической деятельности учителя на сегодняш-

¹ Физическая культура в школе. – 1992. – № 3.

² Физическая культура в школе. – 1992. – № 3. – С. 4.

ний день остается открытой, хотя уже ведется целенаправленная работа в данном направлении. Проблема становится тем более актуальной, что еще с 1972 года в стране проводится систематическая аттестация педагогов по самым различным специальностям.

Подтверждением сложившегося положения по данному вопросу является наличие самых различных подходов к его решению, а также отсутствие какой-либо общепризнанной методики оценивания труда учителя.

Кроме того, что при разработке методики оценки труда педагога обнаруживается некоторая несогласованность исходных теоретических предпосылок с дальнейшими практическими выходами, чаще всего не достигается желаемый результат по следующим основным причинам.

Первая причина заключается в смешивании близких по некоторым признакам, но различных по сущности понятий. Выше уже приводился пример, когда авторы сначала пишут о диагностике компетентности педагога, а затем в тексте, в основном, упоминается оценка уровня профессиональной деятельности. На первый взгляд кажущаяся незначительность понятийного отклонения вполне может дезориентировать дальнейшее направление разработки.

Вторая причина тесно связана с предыдущей. Методика непосредственной диагностики деятельности учителя не всегда адекватна теории педагогической деятельности, и это приводит к оцениванию второстепенных показателей или необоснованному увеличению их количества.

Третья причина кроется в излишнем акцентировании внимания на оценке личности учителя, хотя учащиеся также являются полноправными субъектами педагогической деятельности.

Какой же параметр деятельности педагога необходимо измерять? В одних случаях измеряют компетентность, уровни деятельности. Н.В. Кузьмина отмечает, что во время проведения профессиональной аттестации педагога предполагается оценка «продуктивности» деятельности, близко связанной с понятием «результаты педагогического труда» (1992). Мы склонны к оперированию понятием *«эффективность педагогической деятельности»*, которое, по-нашему мнению, наиболее точно отражает суть явления и в последнее время становится наиболее употребляемым.

Оценивая деятельность педагога, мы концентрируем внимание на определенных его действиях. Состояние учителя по завершении профессиональной подготовки во время выполнения своих профессиональных функций называется профессионализмом, который может развиваться до максимально возможных вершин (мастерства). Педагогическое мастерство пред-

ставляет собой умение (в широком смысле слова) как системное свойство личности, органично синтезирующее, сочетающее в себе переработанные знания, отношения, мотивацию, процессы, чувства и другие компоненты, формирующиеся на основе профессионально важных качеств. Поэтому необходимо оценивать в первую очередь умения педагога в соответствии со структурой и содержанием педагогической деятельности. Оценивать, например, знания не обязательно, потому как само по себе знание может быть бездейственным, застывшим, зато умение очень сложно сформировать без опоры на знания.

Однако, оценка одних умений не дает объективной картины. Дело в том, что любая деятельность имеет исходное состояние, процессуальное и результативное. Исходное состояние нас в данном случае не интересует. Процессуального состояния мы уже коснулись, говоря об оценивании умений. Поэтому следует остановиться на рассмотрении результативного состояния.

Деятельность педагога имеет два направления. Первое направление — это содержание, степень, характер воздействия на учащихся и то окружение, которое задействовано в педагогическом процессе. Вместе с тем, воздействие на какой-либо объект деятельности не только так или иначе воспринимается объектом, но и отражается. То есть любой объект деятельности реактивен. Поэтому любой педагог в процессе своего труда обязательно получает «обратную» информацию о воздействии. Поскольку обратное воздействие на педагога объективно, ему приходится воспринимать информацию, находить свои недостатки в работе и исправлять их. Механизм обратного воздействия стимулирует педагога к самосовершенствованию, самообучению, самовоспитанию, самокоррекции деятельности. Именно здесь мы обнаруживаем конечные результаты педагогической деятельности, выраженные в конкретных новообразованиях и фактических показателях, безусловно, свидетельствующих о профессиональных достижениях личности.

Оценка педагогической деятельности не должна замыкаться на личности учителя. Очевидно, что, игнорируя объект труда, мы теряем всякий смысл в деятельности и ее оценке. Поэтому необходимо обязательно оценивать учащихся, где также следует выделять процессуальный и результативный компонент деятельности. В процессуальный — можно включать знания и умения. Знания, наряду с умениями выделять необходимо потому, что уровень деятельности учащихся ниже, чем уровень учителя, а задачей физкультурного образования школьника является обязательное приобретение знаний в области физической культуры. Двигательные качества мы специально не выделяем — определенные умения невозможны без развитых и подкрепляющих умения двигательных качеств.

Результативный компонент представляет собой новообразования личности учащихся, полученные к завершению целенаправленной деятельности. В него включаем:

- оценку уровня физической подготовленности учащихся по заданным тестам;
- фактические достижения каждого учащегося в области спорта (победа в соревнованиях, выполнение спортивного разряда, получение судейской категории);
- оценку сформировавшегося отношения ученика к физической культуре.

Включать оценку состояния здоровья учащихся нецелесообразно, так как она в компетенции медицинских работников и сделать ее квалифицированно учитель физической культуры не в состоянии, да это и не входит в круг его обязанностей.

Таким образом, всю совокупность критериев оценки эффективности профессиональной деятельности учителя физической культуры можно свести в две основные группы: процессуальные и результативные критерии, одинаково значимые как для учителя, так и для учащихся. Все остальные критерии играют роль дополнений к той информации, которая уже имеет относительно заверченный вид.

Обычно оценку педагогической деятельности делают с помощью общеизвестных методов: экспертной оценки, наблюдения, анкетирования и прочих. Мы включаем в методику, кроме перечисленных, собеседование, изучение документации учителя, а также оценку имеющегося фактического материала, подтверждающего личные достижения. Оценивание показателей производится в баллах. Так, для учителя используется следующая система, заимствованная в работе известных авторов (Н.В. Кузьмина, Г.И. Михалевская, 1990):

- 5 — высокая степень выраженности оцениваемого показателя;
- 4 — достаточная степень проявления;
- 3 — средняя степень проявления;
- 2 — низкая степень проявления;
- 1 — данный показатель не проявляется.

По аналогии в некоторых случаях производится смешанная оценка (качественно-количественная). В целом методика выглядит следующим образом:

Процессуальные критерии оценки деятельности учителя

Шкала № 1	Гностические умения учителя					
Измеряемые параметры		Оценка в баллах				
Передавать освоенные знания, умения (наблюдение на занятии любой формы работы)	1	2	3	4	5	
Осваивать новые знания, умения в своей профессиональной деятельности (собеседование)	1	2	3	4	5	
Анализировать задачи, содержание, особенности занятия по любой форме деятельности (устный анализ в собеседовании)	1	2	3	4	5	
Анализировать технику двигательных действий, правила соревнований или другие теоретические, практические вопросы по своей специальности (устный анализ в собеседовании)	1	2	3	4	5	
Обобщать и применять передовой педагогический опыт (наблюдение на занятии, собеседование)	1	2	3	4	5	
Предвидеть результаты своей деятельности (наблюдение на занятии, в беседе)	1	2	3	4	5	
Шкала № 2	Конструктивные умения учителя					
Измеряемые параметры		Оценка в баллах				
Подбирать педагогически приемлемые средства воздействия (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5	
Осуществлять текущее, этапное, перспективное планирование (изучение документов)	1	2	3	4	5	
Четко определять цели, задачи предстоящей деятельности (изучение документов)	1	2	3	4	5	
Предусмотреть возникновение возможных трудностей при осуществлении деятельности (наблюдение на занятии, изучение документов)	1	2	3	4	5	
Четко спланировать деятельность учащихся	1	2	3	4	5	
Четко спланировать свою деятельность (наблюдение на занятии, изучение документов)	1	2	3	4	5	
Шкала № 3	Коммуникативные умения учителя					
Измеряемые параметры		Оценка в баллах				
Воздействовать, производить впечатление на учащихся (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5	
Эффективно взаимодействовать с учащимися (наблюдение)	1	2	3	4	5	
Опирается в процессе обучения и воспитания на положительные стороны личности учащихся (наблюдение)	1	2	3	4	5	

Владеть (управлять) вниманием аудитории (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5
Предугадывать изменения в поведении учащихся (наблюдение на занятии, беседа)	1	2	3	4	5
Не допускать возможности конфликтных ситуаций или точно и правильно действовать при ее возникновении (наблюдение на занятии, беседа)	1	2	3	4	5
Шкала № 4	Организаторские умения учителя				
Измеряемые параметры		Оценка в баллах			
Организовать деятельность учащихся, других участников учебно-воспитательного процесса (наблюдение)	1	2	3	4	5
Организовать содержание учебно-воспитательного процесса (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5
Организовать собственную деятельность на занятии (наблюдения на занятии)	1	2	3	4	5
Шкала № 5	Двигательные умения учителя				
Измеряемые параметры		Оценка в баллах			
Технически правильно выполнить, показать двигательные действия (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5
Своевременно и правильно передвигаться, выбирать место в процессе ведения занятия (наблюдение)	1	2	3	4	5
Осуществлять необходимую страховку во время выполнения упражнений учащимися, судить соревнования, игры, эстафеты (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5
Умение вести себя, «держаться» перед классом, перед любой аудиторией (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5
Шкала № 6	Оценочно-рефлексивные умения учителя				
Измеряемые параметры		Оценка в баллах			
Правильно, своевременно оценивать позитивные и негативные стороны в деятельности учащихся (наблюдение на занятии)	1	2	3	4	5
Правильно, своевременно оценивать позитивные и негативные стороны в собственной деятельности (наблюдение на занятии, собеседование)	1	2	3	4	5
Делать правильные, полезные для себя выводы для предотвращения повторных ошибок в процессе труда и дальнейшего совершенствования профессиональной деятельности (собеседование)	1	2	3	4	5
Изучать особенности личности и поведения учащихся (собеседование)	1	2	3	4	5
Изучать собственную личность и деятельность	1	2	3	4	5

Шкала № 7	Результативные критерии оценки деятельности учителя
Оцениваемые параметры	Качественно-количественная оценка
Особенности отношения к своей профессиональной деятельности (наблюдение на занятии, собеседование)	1 – несколько отрицательное
	2 – безразличное, пассивное
	3 – в целом положительное
	4 – имеется интерес к некоторым сторонам деятельности
	5 – имеется насущная потребность, активность
Наличие авторского стиля деятельности (наблюдение на занятии, собеседование)	1 – собственная система в деятельности отсутствует
	2 – имеются некоторые элементы намечающейся системы, стиля деятельности
	3 – имеется почти сложившаяся система, стиль деятельности
	4 – имеется стройная, очевидная система, стиль деятельности
	5 – авторская система и стиль деятельности известны и получили общее признание
Наличие фактического материала, подтверждающего достижения на профессиональном поприще (изучение фактического материала: факты участия в конкурсах профессионального мастерства, наличие категории, звания, научно-методических материалов)	1 – материал отсутствует
	2 – имеются незначительные материалы
	3 – по одному из показателей имеются серьезные достижения
	4 – по нескольким показателям имеются серьезные достижения
	5 – по всем показателям имеются выдающиеся достижения

Процессуальные критерии оценки деятельности учащихся

Шкала № 8	Знания учащихся				
Оцениваемые параметры	Оценка в баллах				
Знание теоретических основ физической культуры	1	2	3	4	5
Знание о значении физической культуры для всестороннего гармоничного развития личности	1	2	3	4	5
Знание о влиянии, которое оказывают средства физической культуры на состояние здоровья и развитие функциональных систем человеческого организма	1	2	3	4	5
Знание о значении физической культуры для формирования, воспитания личности	1	2	3	4	5

Знание освоенных видов спорта (краткой истории, техники, тактики, основных правил соревнований)	1	2	3	4	5
Знание техники безопасности во время занятий физическими упражнениями и оказания первой медицинской помощи	1	2	3	4	5
Знание о целенаправленном развитии двигательных качеств	1	2	3	4	5
Знание основ спортивной тренировки	1	2	3	4	5
Знание средств физической культуры	1	2	3	4	5
Знание о правилах выполнения физической нагрузки в сочетании с отдыхом и восстановлением	1	2	3	4	5
Знание о самостоятельных формах занятий физическими упражнениями	1	2	3	4	5
Знание о ведении самоконтроля во время занятий физическими упражнениями	1	2	3	4	5
Знание об основных формах занятий физической культурой	1	2	3	4	5
Знание основных правил гигиены и ведения здорового образа жизни	1	2	3	4	5
Знание о профилактике плоскостопия и нарушения правильной осанки	1	2	3	4	5
Знание о пагубном влиянии на организм вредных привычек	1	2	3	4	5

5-балльная оценка показателей учащихся производится точно также как и оценка педагога. Знания учащихся оцениваются на теоретическом зачете (экзамене)

Шкала № 9	Умения учащихся				
Оцениваемые параметры		Оценка в баллах			
Оперировать основными понятиями в области физической культуры (в объеме программы)	1	2	3	4	5
Обосновывать значение физической культуры для всестороннего гармонического развития личности	1	2	3	4	5
Объяснять особенности влияния физических упражнений на развитие форм и функций человеческого организма	1	2	3	4	5
Составить простейший комплекс утренней физической зарядки (оценивание на теоретическом зачете)	1	2	3	4	5
Выполнять правильно технико-тактические действия изученных упражнений, видов спорта	1	2	3	4	5
Осуществлять страховку во время выполнения физических упражнений	1	2	3	4	5
Оказывать первую медицинскую помощь во время выполнения физических упражнений	1	2	3	4	5
Осуществлять самоконтроль во время выполнения физических упражнений	1	2	3	4	5

Самостоятельно заниматься физическими упражнениями (оценивание на практическом занятии)		1	2	3	4	5
Шкала № 10	Результативные критерии оценки деятельности учащихся					
Оцениваемые параметры		Оценка в баллах				
Оценка уровня физической подготовленности (выводится по среднему баллу оценок за выполненные двигательные тесты)		1	2	3	4	5
Фактические достижения в области спорта: победа в спортивных соревнованиях, наличие спортивного разряда, наличие судейской категории (изучение фактического материала)		1	2	3	4	5
		1	фактический материал отсутствует			
		2	имеются незначительные материалы			
		3	по одному из показателей имеются серьезные достижения			
		4	по двум показателям имеются серьезные достижения			
		5	по всем показателям имеются серьезные достижения			
Оценка отношения учащихся к физической культуре (по наблюдению, беседе)		1	явно отрицательное отношение			
		2	безразличное отношение			
		3	в целом положительное			
		4	имеется определенный интерес			
		5	имеется настоящая потребность, постоянная активность, систематические занятия упражнениями (спортом)			

Первоначально должна производиться оценка каждого ученика в классе. Затем необходимо вывести общие оценки класса. Оценки класса суммируются с оценками учителя и получается окончательный результат оценки деятельности педагога.

Минимально возможная сумма оценки равна 61 баллу, а максимально возможная 305. Разница сумм составляет 244 балла. Таким образом, в соответствии с 5-уровневой теорией педагогической деятельности Н.В. Кузьминой (1970 и др.) окончательную оценку эффективности деятельности учителя физической культуры можно представить следующим образом:

от 61 до 110 баллов	—	очень низкая эффективность;
от 111 до 159 баллов	—	низкая эффективность;
от 160 до 207 баллов	—	средняя эффективность;
от 208 до 256 баллов	—	высокая эффективность;
от 257 до 305 баллов	—	очень высокая эффективность.

Разработанная методика оценки педагогической деятельности способна стимулировать не только активность личности самого педагога, но и деятельность учащихся. Она показывает, какие компоненты и по каким показателям необходимо совершенствовать учителям, чтобы повысить эффективность своей деятельности. Кроме того, методика ориентирует на весомые конечные достижения.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

4.1. Опыт моделирования личности учителя физической культуры

В настоящее время известны различные формы и уровни моделирования: профессиограмма, паспорт специалиста, квалификационная характеристика и другие. Модели описывают облик специалиста, требования, предъявляемые к нему обществом, необходимый объем знаний, умений, навыков и прочие характеристики. Наиболее важной обобщающей моделью является профессиограмма. Она служит определению цели и задач профессионально-педагогической подготовки кадров, разработке научной теории учебных планов, обоснованному соотношению между смежными специальностями, циклами обучения, обеспечению целенаправленного накопления знаний, формированию умений в области общепедагогической, специальной, методической подготовки будущих специалистов. Профессиограмма способствует усилению личностного подхода к формированию учителя, выявлению профессионально важных качеств, включению компенсаторных механизмов их сбалансированности. Кроме того, она предназначена для решения вопросов профессиональной диагностики, разработки методик профессионального отбора при приеме абитуриентов в педагогические учебные заведения.

На наш взгляд важнейший составляющим компонентом любой профессиограммы педагога является обязательный раздел, который в той или иной степени должен отражать содержание и специфику профессионально-педагогической пригодности, так как именно на ее основе может сформироваться мастерство учителя. Обратимся к опыту моделирования специалиста в области физической культуры, в частности, учителя физической культуры. Посмотрим, какое место здесь отводится профессиональной пригодности.

Одна из первых профессиограмм учителя была предложена Ю.С.Алферовым и Е.Г.Осовским (1971). Авторы считали,

что в первую очередь, необходимо точно определить на какую специальность или профессию составляется конкретная модель. В содержание профессиограммы педагога предлагалось включать:

- описание основных видов педагогической деятельности (общих для профессии и специфичных для специальности);
- объем общественно-политических, общенаучных и психолого-педагогических знаний, умений и навыков;
- конкретные педагогические навыки и умения, составляющие педагогическую технику;
- психофизиологические требования к личности учителя для определения профессиональной пригодности и профориентации;
- психологические, анатомо-физиологические и санитарно-гигиенические противопоказания к педагогической профессии;
- профессиональные вредности;
- возможности повышения квалификации и продвижения по службе, учебные заведения, готовящие специалистов.

В этой модели, носящей общепедагогический характер, уже отводилось место для профпригодности, как одной из наиболее значимых составляющих облика личности учителя.

Позднее наблюдались попытки в построении не только общепедагогических моделей, но и профессиограмм учителей-предметников (например, профессиограммы В.А.Сластенина, 1973; М.Г.Качурина, 1979 и др.). Так, в одну из профессиограмм (В.А.Сластенин, 1976) были включены:

- свойства и характеристики, определяющие политическую, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя;
- требования к его психолого-педагогической подготовке;
- объем и состав специальной подготовки;
- содержание методической подготовки по специальности.

В профессиограмме первые два раздела носят общий для педагогической профессии характер, а третий и четвертый раскрываются применительно к конкретной учительской специальности. Такая модель была более универсальной, чем предыдущие.

Упомянутые уже исследования профессиональной деятельности учителя (Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков, О.В.Петунин и др.) также имеют определенную профессиографическую ценность. Эффективно проводилась разработка моделей учителя на основе концепции динамической функциональной структуры личности (К.К.Платонов, 1972), где заложены важные исходные положения, позволяющие максимально приблизить вопросы формирования личности к практике. В соответствии с этой концепцией структура личности состоит из четырех подструктур: **первая подструктура** состоит из социально обус-

ловленных черт личности (направленность в различных ее проявлениях, отношения и моральные качества); **вторая подструктура** представлена накопленным личным опытом личности (знания, умения, навыки и привычки); **третья подструктура** - это свойства личности, зависящие от индивидуальных особенностей психических процессов как форм отражения действительности; к **четвертой подструктуре** относятся биологически обусловленные свойства (темперамент, особенности пола, патологические или органические изменения и др.).

Составляя вместе единую систему, каждая подструктура имеет, в свою очередь, свои подструктуры. Автор указывает на соподчиненность подструктур, развивая идею их связи через тренировку, упражнение, обучение и воспитание.

Опыт такой работы имел место на кафедре педагогики и психологии Целиноградского педагогического института, где на основе длительных исследований разрабатывали структуру личности учителя. Традиционно в ядро личности педагога авторы включали идейно-политические убеждения, профессионально-педагогическую направленность в сочетании с любовью к детям, - все то, что, по их мнению, является наиболее устойчивыми компонентами структуры.

Затем выделены два блока функций: гностические (познавательные) и специфические педагогические. В педагогические функции фактически вошла классификация педагогических способностей по Ф.Н. Гоноболину (1971). В итоге автор выводит наиболее важные для профессии учителя качества: идейная убежденность, профессионально-педагогическая направленность в сочетании с любовью к детям, а также ведущие педагогические способности (перцептивные, коммуникативные, организаторские, конструктивные).

Используя деятельностный подход, Н.Ф. Талызина (1986) предложила иной вариант построения модели педагога. Считая описание целей образования представлением системы основных задач или системы адекватных им умений (видов деятельности), автор предлагал перспективу построения модели специалистов, состоящую из трех частей:

1. Знания и умения, прежде всего, учиться (поиск новой информации, понимание прочитанного, выделение и фиксация главного из прочитанного, усвоение выделенного содержания, использование его в решении педагогических задач, умение общаться с людьми, умение управлять коллективом).

2. Владение основами науки, обладание высокими моральными качествами, общественная и политическая активность.

3. Умения, связанные с подготовкой к исследовательской работе, умения, необходимые для решения практических задач и умения, составляющие профессию педагога.

Здесь почти не отделяются знания от умений. Модель, кроме знаний и умений, в некоторой степени отражает профессиональную направленность, но не дает представления о других составляющих профпригодности.

Для совершенствования профессиональной подготовки физкультурных кадров моделирование профессионального облика специалиста также имеет большое значение. Так, Н.А. Лупандина (1978), которая была одной из первых, кто занимался в нашей стране многолетними исследованиями критериев профессиональной подготовленности, требованиями к квалификационной характеристике учителя физической культуры, в требования к педагогу в области физической культуры включила 5 разделов:

- 1) научно-теоретическая подготовка;
- 2) методическая подготовка;
- 3) организаторская подготовка;
- 4) подготовка по материально-техническому оснащению занятий;
- 5) подготовка по страховке и выполнению правил безопасности в процессе занятий.

Здесь видна направленность профессиональной подготовки учителя на учебно-воспитательный процесс, в результате которого предусматривается формирование определенных знаний и умений, необходимых в работе. Л. Николаева (1978) считала эту квалификационную характеристику неполной, если в нее не включать еще одно важнейшее профессиональное умение учителя - умение добиваться воспитательного воздействия на детей в ходе дидактического процесса.

Позднее при построении моделей специалистов в области физической культуры наметились более определенные направления. Выделялось три основных направления (Е.П. Каргапов, 1981):

- первое было нацелено на обоснование технического аспекта моделирования облика специалиста;
- второе строилось на основе исследования личностного аспекта;
- третье включало в себя различные характеристики личности и стороны деятельности специалиста по физической культуре.

Примером первого направления является подход к моделированию, разработанный в ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта (В.М. Выдрин, 1976, 1980). В состав модели предлагалось включить паспорт специалиста и модель его подготовки. Паспорт специалиста должен был характеризовать сферу деятельности, требования к знаниям, умениям, замещаемые должности и обязанности. При этом было выделено два типа моделей: базовая, определяющая степень соответствия уровня подготовленности в вузе с требова-

ниями общества и перспективная, направленная на прогнозирование развития данной области человеческой деятельности. Этапы моделирования облика специалиста предусматривали изучение профессиональной деятельности, выявление качеств, необходимых работнику на оптимальном профессиональном уровне с последующей разработкой методики формирования этих качеств для успешной профессиональной деятельности. Предложенная модель специалиста в области физической культуры является важной методологической основой для разработки новых моделей по конкретным специальностям.

В качестве примера второго направления изучения и построения модели можно рассмотреть позицию, предложенную в свое время В.М. Корецким (1978). В схематичном изображении обобщенной модели специалиста по физической культуре автором представлено три блока:

1) блок личности специалиста (его моральный облик, идейность, нравственные и некоторые другие качества, а также интеллект и оптимальный уровень развития психических функций);

2) блок профессиональной деятельности (совокупность видов работы, основных действий и операций);

3) блок знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение профессиональных задач.

Модели третьего направления очень напоминают модели второго направления (например, модель К.А.Куликовича, Б.М. Гзовского, 1974). В дальнейшем на их основе создавались профессиограммы, в которых давалось описание личностных качеств, способов их воспитания, определялся круг и характер необходимых знаний, умений и навыков.

В условиях радикальных перемен, происходящих в настоящее время в общеобразовательной и высшей школе, к профессиональной подготовке учительских кадров предъявляются более высокие требования. Тенденции новационных процессов послужили толчком новому этапу в развитии исследований по вопросам моделирования облика специалистов сферы физической культуры.

Приведем несколько примеров моделей, появившихся за последние годы. Первая из них родственна варианту деятельности по Н.Ф.Талызиной. В ее содержание авторы (В.М.Поповский, С.П.Евсеев, К.А.Цатурова, 1987) включили три блока:

1) умения учиться, общаться, управлять коллективом;
2) владение основами науки и умение применять ее на практике;

3) конкретные умения, необходимые для каждой профессии.

Усилиями Хабаровского педагогического института (Г.И. Мызан) и ЛГПИ им.А.И.Герцена (профессор Б.А.Ашмарин) в конце 80-х годов разрабатывалась очередная модель учителя физической культуры. Она строилась по аналогии структуры профессиограммы, предложенной в свое время В.А.Сластениным (1976), а также с учетом опытных разработок в области профессиографии Ленинградского педагогического института (А.И.Щербаков, 1976, 1977). В ней раскрывалась сущность профессиограммы учителя, основные направления ее использования, ведущие личностные и профессиональные качества учителя, методологичность стиля мышления специалиста, его квалификационная характеристика и уровни педагогической квалификации.

Профессиограмма явилась очередной попыткой наиболее полного описания облика учителя физической культуры. Особого внимания заслуживал раздел «Основные личностные и профессиональные качества учителя». Важнейшими качествами учителя авторы считали идейно-политическую направленность личности. Затем отмечалось особое значение профессионально-педагогической направленности, формируемой в процессе педагогической деятельности. О профессиональной пригодности как о таковой не упоминалось. Основной упор делался на «готовность к педагогической деятельности», связанной с мотивацией к профессии.

А.А.Шадрин (1987) в своей работе, формулируя требования к облику учителя физической культуры, указывает на некоторые важнейшие психофизиологические качества, противопоказания к выбору профессии. Он также перечисляет основные требования к личности учителя физической культуры:

- 1) профессионально-педагогическая скромность, способность к педагогической деятельности;
- 2) высокие общественно-политические качества;
- 3) высокая общая культура, широкий кругозор, эрудиция, а также хорошее физическое развитие;
- 4) этико-педагогические качества;
- 5) психолого-педагогические знания, умения, навыки, необходимые в работе.

Направления исследования моделирования облика специалиста по физической культуре, состав разделов модели, содержание, выбираемые параметры описания - все это требует конкретизации и четкого упорядочивания в противовес большому разнообразию подходов, определенной стихийности в описании моделей предыдущих лет. Рассмотренные модели, позволяют в некоторой степени описать отдельные стороны деятельности и личности учителя, установить зависимость между характеристиками специалиста и условиями труда, од-

нако они часто не стыкуются между собой, с учебными планами и программами подготовки физкультурных кадров. Эти трудности попыталась преодолеть группа специалистов (А.Б. Майский, С.З. Гуревич, О.А. Новак, А.А. Дубов, 1987), воспользовавшаяся при построении модели методами профессиографии - науки об изучении, описании, классификации по определенным правилам и критериям существующих профессий и специальностей. Авторы в данном случае основывали свои разработки на представлении о профессиограмме как о стандартизованном описании целей, условий, особенностей конкретной трудовой деятельности и требований, предъявляемых к работнику. В соответствии с необходимыми требованиями профессиограмма разрабатывалась по четырем блокам.

В первый блок - «направленность трудовой деятельности» входят разделы, отражающие направленность труда специалиста конкретного профиля: должности, цель, объект, предмет, задачи трудовой деятельности, а также функции специалиста. Блок «характеристика трудовой деятельности полностью подчинен задаче описания различных сторон трудового процесса: состав трудовой деятельности, условия, основные черты, психологические и психофизиологические особенности трудового процесса, профессионально вредные факторы. В третьем блоке описан облик специалиста и содержание его профессиональной подготовки: деловые и личностные качества специалиста, знания, умения, навыки, специальная подготовленность и противопоказания к профессии. Именно в этом блоке, рассматриваются аспекты профессиональной пригодности к деятельности специалиста. И, наконец, в четвертом блоке представлены особенности подготовки и использования специалистов.

В целом, последняя профессиограмма претендует на наиболее последовательное описание облика специалиста в области физической культуры. Она не замыкается на качествах личности или системе знаний и умений, вместе с тем, выгодно отличается от других моделей сочетанием всех известных и необходимых параметров, построенных в соответствии с научно обоснованными критериями и правилами. К сожалению, в обнаруженной публикации модель представлена схематично, поэтому в настоящей работе нет возможности познакомить читателя с новой моделью учителя физической культуры, однако по ходу повествования мы так или иначе будем касаться отдельных сторон предполагаемой модели учителя физической культуры.

4.2. Исследование профессиональной пригодности к деятельности учителя физической культуры

На предварительном этапе исследования из-за отсутствия соответствующей методики было решено судить о состоянии профпригодности студентов по каким-либо признакам, отражающим общее отношение к будущей профессиональной деятельности. Учитывая, что значительное место в профпригодности часто отводится профессиональной направленности личности, именно ей и уделялось особое внимание, а на этой основе появлялась возможность оценивать характер профессионально-педагогической пригодности. Обследование проводилось на факультетах физической культуры Уральского педагогического института им. А.С.Пушкина, ЛГПИ им. А.И.Герцена и педагогическом факультете ГДОИФК им.П.Ф.Лесгафта.

Одним из фактов непригодности к педагогической деятельности можно считать отчисление студентов еще во время обучения в педагогическом вузе. Поэтому, мы изучали специальную документацию и проанализировали причины и количество отчисленных за полный цикл обучения с 1985 по 1989 учебный год. Результаты работы представлены в таблицах 3 и 4. Выявлено было всего восемь причин отчисления: по собственному желанию; за неуспеваемость; самоустранение от учебно-воспитательного процесса; по состоянию здоровья; за нарушение правил общежития; перевод в другой вуз; по семейным обстоятельствам; несчастный случай. Причины отчислений мы соотносили с предполагаемым содержанием профессионально-педагогической пригодности к деятельности учителя физической культуры. Так, например, самоустранение от учебно-воспитательного процесса и отчисление по собственному желанию говорят о неадекватности мотивации, профессиональной направленности. Отчисление за неуспеваемость показывает отрицательное отношение к учебе, либо неспособность к учению, низкий уровень интеллектуальных способностей. Неудовлетворительное состояние здоровья также является фактом непригодности для специалиста, который сам должен накапливать определенный опыт двигательной деятельности, а в дальнейшем быть примером для своих воспитанников в процессе их физического совершенствования. Нарушение правил общежития можно расценивать как признак отрицательных черт в характере, в привычках человека, в неумении или нежелании строить свои взаимоотношения

с людьми. Настоящего педагога, прежде всего, должен отличать нравственный оттенок в его поведении в любых условиях общения с людьми, с окружающей средой.

Таблица 3

**Отчисление студентов факультета физической культуры
Уральского педагогического института
им. А.С. Пушкина за 1985–1989 гг.**

	Причины отчисления	1985– 1986	1986– 1987	1987– 1988	1988– 1989	Общее кол-во (чел)
1	По собственному желанию	–	2	5	19	26
2	За неуспеваемость	3	7	7	12	29
3	По состоянию здоровья	–	1	1	1	3
4	За нарушение правил общежития	3	5	6	1	15
5	Перевод в другой вуз	–	–	8	2	10
6	По семейным обстоятельствам	2	–	4	–	6
7	Несчастный случай	–	1	–	–	1
Итого: 90 чел.						

Таблица 4

**Отчисление студентов педагогического факультета
ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта за 1985–1989 гг.**

	Причины отчисления	1985– 1986	1986– 1987	1987– 1988	1988– 1989	Общее кол-во (чел)
1	По собственному желанию	10	8	4	6	28
2	За самоустранение от учебно – воспитательного процесса	7	3	4	8	22
3	За неуспеваемость	11	21	13	13	58
4	По состоянию здоровья	–	–	–	1	1
5	За нарушение правил общежи- тия	2	2	3	3	10
6	Перевод в другой вуз	1	2	1	5	9
7	По семейным обстоятельствам	–	–	5	3	8
8	Несчастный случай	–	–	1	–	1
Итого: 137 чел.						

Таким образом, перечисленные причины отчисления в той или иной мере, за небольшим исключением, связаны с факторами профессиональной пригодности, а в данном случае правильнее выразиться «непригодности» к будущей профессии.

Анализ причин и количества отчисленных студентов позволил выявить, что по причинам, тесно связанным с профессиональной непригодностью, в обследованных вузах отчислено бо-

лее половины от общего количества отчисленных студентов за четырехлетие: в УПИ им. А.С. Пушкина 80,3%, в ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта 86,8%. Общее количество отчисленных за четырехлетний цикл обучения в вузе превышает количество студентов, обучающихся на одном курсе: в УПИ отчислено 90 чел., в ГДОИФК - 137 чел. Так, за четыре года вузы потеряли фактически целый учебный курс. Количество отчисленных студентов постепенно снижалось от первого курса к последующим (см. табл. 5).

Таблица 5

**Количество отчисленных студентов
ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта по курсам за 1985–1989 гг.**

Год отчисления (учебн. год)	Курс				Всего от- числено
	1	2	3	4	
1985–1986	12	11	7	3	33
1986–1987	16	10	7	4	37
1987–1988	6	11	10	3	30
1988–1989	14	11	9	3	37

Высокий процент отчисления студентов на первых курсах показывает, насколько неэффективно производится профотбор будущих педагогов в вуз. Даже на выпускном курсе количество отчисленных студентов довольно значительное. Показатель общей суммы отчислений по всем курсам за каждый год также относительно стабилен. Отсюда следует, что отмеченные негативные тенденции в течение четырех лет фактически не изменились к лучшему. Чтобы вскрыть причины данного явления, среди студентов трех обследованных вузов был проведен ретроспективный опрос. Первое, что нас интересовало, это мотив, побудивший каждого из опрошенных студентов поступить в данный вуз. Студентам был предложен выбор из 6 наиболее часто встречающихся мотивов поступления на физкультурные специальности в соответствующие вузы, а в последнем пункте респондент имел возможность отметить любой другой мотив, отсутствующий в предлагаемом перечне.

Опрос подтвердил популярность такого мотива поступления в физкультурный вузы, как увлечение одним из видов спорта. Он гораздо чаще других мотивов встречался среди студентов, опрошенных в трех вузах (ГДОИФК - 63,9%, ЛГПИ - 68%, УПИ - 56,2% от общего количества опрошенных в каждом вузе). Спорт играет большую роль в ориентации на профессиональную деятельность в сфере физической культуры. Поэтому, учитывая последнее обстоятельство, необходимо использовать воспитательные возможности в деятельности спортсменов, нацеливая их на будущую профессию.

Вторую позицию занял мотив привлекательности профессии педагога (в ГДОИФК 39,3%, в ЛГПИ 36% и УПИ -31,2% опрошенных).

Примечательно, что решение о поступлении в вуз формируется, в основном, самостоятельно. Пример личности известного спортсмена, учителя или тренера, а также близкие и родители повлияли на окончательное решение при поступлении будущих студентов лишь в 25% случаев.

Среди других мотивов встречаются: случайное решение о поступлении (в ГДОИФК 1,6%, в УПИ 6,2%); решение о поступлении, возникшее после неудачной попытки поступить в другое учебное заведение (ЛГПИ - 4,0 %, УПИ - 3,1%,); желание стать методистом ЛФК (ГДОИФК - 1,6%); поступление по семейным причинам (ГДОИФК - 1,6%); желания повысить свою квалификацию (ЛГПИ - 4%) и другие. Перечисленные причины говорят о сложности мотивации абитуриентов при поступлении в вуз.

В целом, если суммировать количество студентов, поступающих в физкультурный вуз по причине увлечения каким-либо видом спорта или имевших интерес к педагогической профессии, то получается более 70% всех опрошенных в каждом из обследованных вузов.

В чем же кроется причина столь массовых отчислений студентов? Вероятно, односторонний интерес абитуриента, а затем студента к спорту или к педагогической профессии не обеспечивает необходимого уровня профессионально-педагогической направленности будущего учителя физической культуры. Все остальные мотивы при поступлении еще менее действенны. Поэтому следует выявлять тех абитуриентов, которые имеют такие мотивы поступления, которые соединяют в себе интерес к сфере физической культуры, с одной стороны, и к педагогической деятельности, с другой. Эту мысль подтверждает тот факт, что среди опрошенных студентов очень немногие имели подобные мотивы поступления в педагогический вуз (в ГДОИФК - 11,4%, в ЛГПИ - 24,0%, в УПИ - 18,7% опрошенных).

Таким образом, изучение мотивов поступления в вузы на физкультурные специальности показало некоторые особенности, обуславливающие в определенной степени поведение студента в дальнейшем, его отношение к учебе, будущей профессии.

В данной анкете предусматривались и вопросы для выяснения изменений профессиональных намерений студентов. Профессиональные намерения являются целью, средством и результатом профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. Наряду с умениями и знаниями они выступают, как отмечает Г.А.Самодова (1986), в качестве особого компонента профессиональной готовности учителя.

На рис. 3 изображены результаты обработки полученных данных об изменении профессиональных намерений студентов, начиная с первого курса, и заканчивая последним. В результате выявлено четыре основных групп студентов:

1) студенты, которые имеют намерения работать в дальнейшем учителями физической культуры;

2) студенты, имеющие намерения работать тренерами по видам спорта;

Рис. 3. Изменение профессиональных намерений студента

3) студенты, имеющие намерения работать по различным специальностям в сфере физической культуры, кроме специальности учителя физической культуры и тренера;

4) студенты, имеющие намерения работать по специальностям, не относящимся к сфере физической культуры или вообще не имеющие каких-либо конкретных профессиональных намерений.

Первая группа студентов в ленинградских вузах оказалась не самой представительной: в ЛГПИ им. А.И.Герцена она уменьшилась с 23,3% до 18,6%, а в ГДОИФК увеличилась с 9,9% до 18,8%. В Уральском педагогическом институте им.А.-С.Пушкина она составила самую значительную по количеству группу (с 52,6% до 57,8%).

Группа желающих работать тренерами самая большая по численности в ленинградских вузах (по 61,9% в каждом вузе), а в УПИ им.А.С.Пушкина - вторая по численности (34,2%). Вместе с тем, следует заметить, что во всех трех вузах количественный состав этих групп к концу обучения значительно снижается, что свидетельствует о постепенном ослаблении у студентов интереса к спорту и переориентации их мотивации.

Особый интерес вызывает третья группа студентов, где проявился самый большой прирост во всех обследованных вузах (в ЛГПИ - с 4,7% до 23,3%; в УПИ - с 5,3% до 15,7%; в ГДОИФК - с 9,4% до 32,9%). Подобный факт подтверждает мнение некоторых специалистов о назревшей социальной потребности в дифференцировании подготовки кадров по физической культуре в соответствии с ее системным строением (В.М.Выдрин, 1987).

Определенное беспокойство вызывает последняя группа не имеющих намерения работать в сфере физической культуры, либо вообще не имеющих конкретных профессиональных намерений. Здесь наблюдается не очень высокий, но стабильный показатель, составляющий около 10%.

Обнаружены сложные взаимопереходы, взаимодействия между группами при относительной устойчивости профессиональных намерений у некоторой части студентов (Рис. 4).

Это хорошо видно на примере студентов Уральского педагогического института. Наиболее устойчивыми у студентов оказались профессиональные намерения стать учителем физической культуры (из 52,6% к выпускному курсу осталось 39,4% студентов). Из желающих стать тренерами по видам спорта к окончанию обучения сохранилось менее половины студентов (из 34,2% осталось 13,2% студентов). Количество пожелавших получить профессии в области физической культуры, кроме профессии учителя и тренера, не изменилось, хотя среди сту-

дентов этой группы также произошла профессиональная переориентация.

У некоторых студентов произошли значительные изменения в профессиональных намерениях. Например, из студентов I курса, пожелавших стать учителями физической культуры, к

- - учитель физической культуры
- - тренер
- - другие специальности в области физической культуры
- - специальности, не относящиеся к физической культуре или отсутствие профессиональных

Рис. 4. Изменение профессиональных намерений студентов Уральского педагогического института им.А.С.Пушкина

выпускному курсу 4% опрошенных разочаровались в профессии, а из студентов, в начале обучения не имеющих конкретных профнамерений, к выпускному курсу 3,8% решились работать в области физической культуры. На рис. 3 видно, что чем больше по количеству группа студентов, имеющих одно профессиональное намерение на первом курсе, тем более вероятно разделение данной группы на мелкие подгруппы с разными профнамерениями. Все это наводит на мысль о существовании скрытых факторов, способных с одной стороны сохранять и укреплять первоначальные положительные профнамерения студентов, а с другой стороны способных подействовать на них таким образом, что они становятся весьма неустойчивыми и иногда радикально меняются к выпускному курсу.

Итак, анализ количества и причин отчисления студентов - будущих специалистов в области физической культуры, показал, что они во многом зависят от факторов профессиональной пригодности к соответствующей деятельности. Изучение профессиональных намерений студентов как одного из признаков профессионально-педагогической направленности личности доказывает исходное предположение.

Необходимо исследовать содержание (уровень) профпригодности молодежи еще на первых ступенях становления личности специалиста. По полученным нами данным, постоянные положительные профессиональные намерения сохраняются на протяжении всего периода обучения в вузе примерно у половины студентов, в то время как у второй половины профнамерения характеризуются значительной неустойчивостью и разной направленностью.

Полученный объем информации о профессиональной пригодности студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры еще явно недостаточен. Предварительные исследования лишь подтвердили актуальность и трудоемкость существующей проблемы.

Более детальное изучение профпригодности проводилось со студентами 4 курса факультета физической культуры Уральского педагогического института им. А.С.Пушкина в 1988-1989 гг. В этом исследовании участвовало 40 студентов. Все испытуемые были разделены на две группы, исходя из оценок, полученных за прохождение педагогической практики на 3 и 4 курсе. В первую группу «более успешных» вошли студенты, получившие за педпрактику оценки «отлично» или «отлично» и «хорошо». Остальные студенты попали во вторую группу - «менее успешных».

Студенты выпускного курса были выбраны для изучения профпригодности потому, что они испытали себя в практике профессиональной деятельности, многие уже лучше представляли свое профессиональное будущее, а некоторые из студен-

тов в это время работали по своей специальности. Оценку за педагогическую практику мы использовали в качестве своеобразного показателя успешности профессиональной деятельности студентов.

После обследования студентов было получено 33 различных показателя, которые затем сравнивались между группами (Ф.И.Собянин, 1991).

Средний показатель успеваемости в группе «более успешных» оказался выше, чем во второй группе. Об уровне физической пригодности мы судили, сравнивая достигнутые к тому моменту спортивные разряды. По этому показателю достоверных различий обнаружено не было. Отсутствие различий вовсе не означает неинформативность данного фактора, а скорее наоборот - показывает стабильность его проявления. В первой и второй группе студенты в основном имели 2-3 спортивные разряды по различным видам спорта.

Профессионально-педагогическая направленность определялась на основе выявления склонностей к профессиям, а также эмоционального, волевого и познавательного отношения к важнейшим объектам своей профессии. По склонностям к типу профессий «человек-человек» различия между группами оказались значимы, причем более высокий средний показатель был в группе «более успешных» (8,83 балла по сравнению с 6,68 балла во второй группе).

Достоверными оказались также различия между группами в проявлении склонностей к профессиям типа «человек - художественный образ» вновь с преимуществом первой группы (5,72 балла по сравнению с 1,54 балла во второй группе).

В проявлении склонностей к профессиям типа «человек - природа» и «человек - знаковая система» между группами достоверных различий не выявлено. Замечено, что к типу профессий «человек - знаковая система» в группах проявилось отрицательное отношение: - 2,14 балла и - 2,06 балла. Зато достоверными были различия в группах по уровню проявления склонностей к профессиям типа «человек-техника» с более высоким показателем в группе «менее успешных»: 6,14 балла по сравнению с 1,28 балла в группе «более успешных».

Таким образом, в группе «более успешных» студентов заметно выделяются положительные склонности к профессиям типа «человек-человек» и «человек - художественный образ», а также невысокий, но положительный показатель склонностей к профессиям «человек - природа». Заметно ниже склонность, чем у «менее успешных» к профессиям типа «человек - техника» и резко отрицательное отношение к профессиям типа «человек - знаковая система». Это говорит о гуманитарной ориентации «более успешных» студентов, их преобладающем художествен-

ном восприятии окружающего мира и образом мышлении, о предрасположенности к общению и деятельности с людьми. Кроме склонностей, для выявления профессиональной направленности с помощью самооценки и экспертной оценки определялось эмоциональное, волевое и познавательное отношение студентов к наиболее значимым объектам профинтереса - к детям и физической культуре. Если в оценке качеств «любовь к детям» и «интерес к физической культуре» достоверных различий не обнаружено, то в оценке такого качества как «интерес к педагогической деятельности в сфере физической культуры» различия между группами были существенными. Вероятно, в первых двух качествах оценивается одностороннее проявление профессионального интереса, которое не обеспечивает полноценную направленность на специфический труд педагога. Например, можно любить детей, но не интересоваться ими как объектом профессиональной деятельности. В другом случае, односторонний интерес к физической культуре, например, к систематическим занятиям каким-либо видом спорта, эгоцентричность, увлеченность спортсмена может сделать его совершенно отдаленным от педагогической деятельности. Полученные данные еще раз подтверждают мнение о необходимости наличия двух объектов профинтереса учителя физической культуры - это дети и физическая культура, которые являются своеобразным симбиозом его профессионально-педагогической направленности (Е.П.Ильин, 1987).

Студенты, как показали исследования, получившие более высокие оценки за проведение педагогической практики, активнее участвуют в общественной работе, глубже и сознательнее овладевают знаниями, у них в большей степени развито чувство профессионального долга и мотивации к будущей профессии.

В процессе исследования была сделана попытка выявить некоторые черты характера, типичные для учителя физической культуры. С этой целью предварительно проводился контент-анализ профессионально важных свойств личности, в данном случае, черт характера по источникам научной, научно-популярной, периодической литературы. За единицу анализа текста было взято название самого качества, либо элементарная фраза, выражающая смысл данного качества. Затем эти качества проецировались на испытуемых путем обобщения независимых характеристик.

Оценка таких качеств как патриотизм, педагогический оптимизм, правдивость, самокритичность и справедливость не дали значимых различий в группах испытуемых. Выразительнее в группе «более успешных» студентов выглядели качества, характеризующие отношение к делу: ответственность, трудолюбие, принципиальность, гуманизм.

Уровень коммуникативных, конструктивных и гностических способностей, а также культура речи оказались на более высоком уровне в сильнейшей группе при значимых различиях между группами. Организаторские способности были также выше в группе «более успешных», но не показали достоверных различий.

В исследовании особое внимание уделялось и некоторым свойствам темперамента личности испытуемых, которые определялись с помощью теста Айзенка (адаптированный вариант методики, форма Б - разработан ЛНИПНИ им.В.М.Бехтерева). В результате выяснилось, что в группе «более успешных» заметнее проявляется экстраверсия, а в группе «менее успешных» - интроверсия. Отсюда можно сделать предположение о профессиональной важности силы, подвижности нервных процессов, а также открытости характера, общительности личности в деятельности учителя физической культуры.

В дальнейшем полученные результаты были подвергнуты более глубокой математической обработке. Корреляционный анализ подтвердил многие данные, полученные после первоначальной их оценки. Так, например, в группе «более успешных» студентов сильнее оказалась корреляционная зависимость успешности профессиональной деятельности с признаками, характеризующими профессиональную направленность личности: чувство профессионального долга (0,586), тип гностической деятельности (0,475) и мотивация к профессии (0,454). Уровень образовательной (или интеллектуальной) пригодности оказался на третьей позиции по значимости связи (0,471). Из черт характера выделилась только «принципиальность» (0,416), а из педагогических способностей больше других взаимосвязь с конструктивными способностями (0,659). Отрицательная зависимость была обнаружена с нейротизмом (-0,636).

Подтвердилось предположение о профессионально-педагогической направленности к деятельности учителя физической культуры: в группе «менее успешных» студентов четко обнаруживался выраженный интерес в целом к физической культуре (0,761) и, особенно, к спорту (0,389). В той же группе следует отметить невысокий уровень корреляции между профессиональной деятельностью и чувством профессионального долга (0,332) и отрицательную корреляционную связь со склонностями к профессиям типа «человек-человек» (-0,337). Образовательная (интеллектуальная) пригодность оказалась в этой группе только на девятой позиции (0,354). В свойствах характера доминирует «ответственность» (0,428) и «самокритичность» (0,350). Ниже, чем в группе «более успешных» студентов, корреляция с гностическими способностями (0,366), конструктив-

ными (0,320) и оценкой речи (0,323), а с коммуникативными способностями обнаружена отрицательная зависимость (-0,564), что подтверждает данные С.И.Кудинова (1978) о гипертрофированности этих способностей и действий у учителей низкого уровня квалификации, а мы предполагаем - и при низком уровне профессиональной пригодности. В отличие от предыдущей группы здесь проявилась положительная корреляция успешности профессиональной деятельности с нейротизмом (0,404).

Таким образом, сравнение корреляционных связей в группах испытуемых показала цельность профессиональной направленности в группе «более успешных», в отличие от односторонней заинтересованности спортом во второй группе. В первой группе выше зависимость с конструктивными способностями, образовательной (интеллектуальной) пригодностью, но отрицательная корреляция с нейротизмом. Последнее говорит о необходимой уравновешенности и силе нервной системы в деятельности учителя физической культуры. Для второй группы характерна меньшая степень корреляции способностей и речи, а также неуравновешенность нервных процессов.

Далее проводился корреляционный анализ показателей по всему контингенту испытуемых, объединенных в одну совокупность, что позволило увидеть либо подтвердить некоторые тенденции в содержании профессиональной пригодности, которые были получены ранее. Различия между группами несколько сгладились, сохранив при этом уже обозначившиеся закономерности. Так, например, наивысший уровень корреляции проявился в профессионально-педагогической направленности: чувство профессионального долга (0,735), мотивация к профессии (0,696), общественная активность (0,626), тип гностической деятельности (0,604). Устойчивую положительную связь с успешностью профессиональной деятельности, как и в предыдущем случае, мы обнаружили в слиянии интереса к двум объектам профессиональной направленности учителя физической культуры, что в итоге выливается в интерес к педагогической деятельности в сфере физической культуры (0,575). Вновь закономерно проявилась положительная корреляция склонностей к типу профессий «человек - художественный образ» (0,340) и отрицательная к типу профессий «человек-техника» (-0,396).

После профессиональной направленности на второй позиции оказалась умственная (интеллектуальная) пригодность (0,530). Затем вновь выделились некоторые черты характера - «принципиальность» (0,517), «ответственность» (0,481) и «трудолюбие» (0,376). Следует отметить положительную корреляцию конструктивных способностей (0,467), оценки речи (0,457) и гностических способностей (0,435). По всей видимости, здесь теряются различия между группами, в свойствах нервных

процессов, которые также имеют важное значение для профессии учителя физической культуры.

Использованный математический аппарат имеет свои преимущества, но вместе с тем и недостатки. Корреляционный анализ показывает как важнейшие зависимости, так и незначительные, второстепенные. Необходимо учесть и то, что выборка испытуемых была относительно небольшой, а определять достоверные различия между студентами, учащимися на одном курсе представляет определенные трудности. Поэтому для установления наиболее значимых составляющих в предполагаемом содержании профессиональной пригодности, для группировки признаков использовался факторный анализ.

В результате проведения факторного анализа было получено шесть наиболее информативных факторов, которые играют решающую роль в успешности профессиональной деятельности учителя физической культуры и входят в содержание его профессионально-педагогической пригодности.

В первый фактор вошло 9 различных показателей (табл. 6). Это «профессионально-педагогическая направленность учителя физической культуры». Этот фактор отличается направленным интересом к педагогической деятельности в сфере физической культуры, что является необходимым свойством личности педагога. Специфика профинтереса является причиной положительного отношения к дидактическому процессу в вузе (судя по типу гностической деятельности) – и в результате сказывается на уровне успеваемости студентов. Принципиальность расценивается как совокупность убеждений и установок, сформированных на базе специальных знаний и положительной мотивации к профессии, обуславливающих определенную педагогическую позицию специалиста.

Таблица 6

Итоговые данные факторного анализа (ФАКТОР 1)

№	Показатели	Уровень корреляции
1	Интерес к педагогической деятельности в сфере физической культуры	0,536
2	Успеваемость	0,560
3	Ответственность	0,572
4	Трудолюбие	0,598
5	Общественная активность	0,619
6	Принципиальность	0,642
7	Мотивация к профессии	0,781
8	Тип гностической деятельности	0,814
9	Чувство профессионального долга	0,867
Информативность (факторный вес)		26%

Профессиональная направленность проявляется в общественной активности, свойственной для деятельности любого педагога, а также в некоторых чертах характера, определяющих отношение человека к делу (таких как ответственность, трудолюбие). Высшей степенью зрелости профессионально-педагогической направленности выступает чувство профессионального долга, в котором синтезируется понимание социальной значимости своей профессии, объективной информации о личных возможностях в избранной области профессиональной деятельности, а также сознание необходимости использовать имеющиеся знания, умения и навыки.

Второй фактор включил в себя 5 признаков (таблица 7). Его следует обозначить - «познавательная направленность личности в области физической культуры». Процесс познания обеспечивается субъектом при необходимом наличии уровня образования (интеллектуальная пригодность), к получению которого субъект должен быть способен. Элементарный уровень знаний и умственных способностей должен постепенно развиваться, совершенствоваться, переходя в специальные области и на конкретные проблемы физической культуры как информативной сферы. Необходим и практический опыт субъекта в области физической культуры с целью познания закономерностей специфической двигательной деятельности человека.

Таблица 7

Итоговые данные факторного анализа (ФАКТОР 2)

№	Показатели	Уровень корреляции
1	Успеваемость	0,468
2	Интерес к физической культуре	0,592
3	Оценка речи	0,593
4	Гностические способности	0,806
5	Конструктивные способности	0,841
	Информативность (факторный вес)	17%

Чаще всего происходит постепенное смещение от интереса к спорту к интересу в области физкультурного образования и другим компонентам физической культуры. В процессе познавательной деятельности важную роль играют различные способы коммуникации, обеспечивающие восприятие, обмен и усвоение нужной информации, а также способности, которые развиваются в соответствующей деятельности.

Третий фактор включил в себя четыре признака (таблица 8). Он обозначен как «гуманное и вместе с тем требовательное отношение личности педагога к окружающим людям и самому себе». Наиболее значимым показателем здесь является «гуманизм», но гуманность, доброта педагога должна быть разумной

и соответствовать не только требованиям и желаниям воспитанника, но и требованиям учителя, учебно-воспитательного процесса, требованиям определенного социума.

Таблица 8

Итоговые данные факторного анализа (ФАКТОР 3)

№	Показатели	Уровень корреляции
1	Самокритичность	0,504
2	Интроверсия	0,580
3	Справедливость	0,809
4	Гуманизм	0,866
Информативность (факторный вес)		12%

Ориентиром для проявления гуманизма является «справедливость», выражающая собой соотношение различных ценностей, благ и их конкретное распределение между индивидами (А.А.Гусейнов, И.С.Кон, 1989). Для развития умений строить свои взаимоотношения с людьми педагог должен изучать не только особенности своих воспитанников и окружающих его людей, но и самого себя. Видимо поэтому, ему необходим определенный уровень проявления интроверсии, чтобы через углубление в себя, самоанализ, самокритику находить адекватный, педагогически приемлемый и оправданный выход в возникающих в процессе профессиональной практики педагогических ситуациях. Это обеспечивает индивидуальный подход, понимание всего происходящего между учителем и учениками и в итоге является основой для подлинного гуманизма педагога. Семь признаков составили четвертый фактор (таблица 9).

Таблица 9

Итоговые данные факторного анализа (ФАКТОР 4)

№	Показатели	Уровень Корреляции
1	Принципиальность	0,275
2	Трудолюбие	0,281
3	Интерес к педагогической деятельности в сфере физической культуры	0,281
4	Организаторские способности	0,334
5	Интерес к физической культуре	0,400
6	Интерес к работе с детьми	0,707
7	Любовь к детям	0,862

Фактор обозначен – «положительное эмоционально-деятельное отношение к детям». Наиболее весомый показатель – «любовь к детям» имеет безусловно эмоциональный оттенок. Однако, такое отношение к детям вовсе не обязательно можно

истолковывать как способность к педагогической деятельности. Скорее оно является необходимым условием, что и подтверждается вторым по важности показателем – «интерес к работе с детьми». Вероятно, первые два показателя чаще всего оказываются базовыми, первичными по отношению к интересу, обращенному к какой-либо специальности (учебному предмету), вот почему «интерес к физической культуре» оказывается на третьей позиции. «Интерес к педагогической деятельности в сфере физической культуры» имеет меньшую значимость. Однако, следует учесть, что исследование проводилось на студентах, у которых формирование этого качества происходит сложно и, вероятно, будет иметь более активное продолжение после окончания вуза. Кроме наиболее весомых показателей остальные можно трактовать в качестве свойств, обеспечивающих и реализующих данный фактор.

Пятый фактор состоит из четырех признаков (таблица 10).

Таблица 10

Итоговые данные факторного анализа (ФАКТОР 5)

№	Показатели	Уровень корреляции
1	Коммуникативные способности	-0,524
2	Организаторские способности	-0,654
3	Самокритичность	0,572
4	Нейротизм	-0,524
Информативность (факторный вес)		7,2%

Данный фактор обозначен как «психическая уравновешенность». Уравновешенность психических процессов играет важную роль, как уже отмечалось, в деятельности учителя, так как его труд сопряжен с большими физическими и психическими нагрузками. Поэтому, нервная система должна быть достаточно сильной и устойчивой. Неустойчивость нервной системы отрицательно отражается на самокритике или проявляется в излишнем «самоедстве», уязвленности самолюбия или в резком неприятии критических замечаний на личность педагога со стороны. Это отрицательно влияет и на организаторские способности и умение строить свои взаимоотношения с окружающими людьми (коммуникативные способности). Проявляется психическая уравновешенность в таких качествах как «выдержанность», «самообладание»

Данный фактор нашел подтверждение в исследованиях других авторов. В частности, при обследовании функционального состояния головного мозга студентов факультета физической культуры с помощью электроэнцефалограммы (Ю.Г. Черных, 1996) была зарегистрирована электрическая активность, характеризующаяся ритмом четырех типов: доминирующим,

субдоминирующим, смешанным и невыраженным. У наиболее успешных студентов факультета обнаружен более высокий уровень функционального состояния высших отделов ЦНС и более высокий уровень эмоциональной устойчивости, (доминирующий и субдоминирующий типы мю-ритма), чем у менее успешных студентов.

Последний – шестой фактор, также включил в себя четыре показателя (таблица 11).

Таблица 11

Итоговые данные факторного анализа (ФАКТОР 6)

№	Показатели	Уровень корреляции
1	Склонность к типу профессий «человек-человек»	0,293
2	Организаторские способности	0,414
3	Принципиальность	0,501
4	Энтраверсия	0,848
Информативность (факторный вес)		5,0%

Последний фактор определен как «общительность». Он явно прослеживается в склонностях к профессиям типа «человек-человек», в которых обязательной стороной профессиональной деятельности является непосредственный контакт с людьми. Организаторские способности и «принципиальность» в данной случае говорят о характерологической цельности, определенности личности и наличии потребности и способности не только к общению, но и к управлению людьми.

Таким образом, выявлено всего шесть важнейших факторов, определяющих успешность профессиональной деятельности учителя физической культуры и составляющих содержание его профессионально-педагогической пригодности:

- профессионально-педагогическая направленность;
- познавательная направленность личности в сфере физической культуры;
- доброе и в одновременно требовательное отношение личности педагога к себе и к людям;
- положительное эмоционально-деятельное отношение к детям;
- психическая уравновешенность;
- общительность.

Данные факторы определяют успешность профессиональной деятельности учителя физической культуры, но нельзя их приравнять только к содержанию профессиональной пригодности. Эти факторы являются основой для формирования профессиональной пригодности учителя. Следует учесть и тот факт, что ведущие факторы были получены в результате обсле-

дования конкретной выборки студентов и поэтому они наиболее достоверны, если ими оперировать при обследовании только студентов или в конкретном регионе. В то же время выявленные тенденции в дальнейшем были подтверждены (на выбранном объеме информации) при обследовании практикующих учителей физической культуры.

4.3. Профессиональные заболевания учителя физической культуры

Любая профессиональная деятельность сопряжена как с положительными, так и с отрицательными эмоциями, обусловленными изменениями в межличностных отношениях, воздействием внешней среды и т. д. Эти и некоторые другие причины в отдельных случаях оказывают негативное воздействие на личность специалиста и как следствие - вызывают переутомление, а иногда — заболевания. Эпизодические заболевания могут превратиться в хронические, протекающие в осложненной форме. Подобные ситуации становятся серьезным препятствием в профессиональном функционировании, развитии специалиста и не позволяют достичь возможных вершин на профессиональном поприще. В самых тяжелых случаях учителям приходится завершить избранную профессиональную деятельность гораздо раньше предполагаемого срока.

Вопрос о профессиональных заболеваниях педагогов и, в частности, учителей физической культуры, нечасто является предметом исследования специалистов. Тем не менее, эта проблема становится особенно важной в современных условиях, когда учителю приходится испытывать все увеличивающиеся физические, моральные и психические нагрузки. С целью исследования особенностей профессиональных заболеваний практикующих учителей физической культуры, мы проводили опрос педагогов г. Шуи Ивановской области в 1992/93 учебном году. Опрос показал неплохое состояние здоровья респондентов, хотя при этом обнаружились некоторые особенности. На первом месте (60% опрошенных) отмечены простудные заболевания (ОРЗ, гайморит и т. д.). Вторую позицию занимают различные повреждения и заболевания опорно-двигательного аппарата — 30% опрошенных указали на получение ушибов, растяжений, разного рода травм, заболевания позвоночника, 10% опрошенных отметили частые желудочно-кишечные заболевания.

Следующие вопросы были заданы респондентам для выяснения главных причин, ведущих к заболеваниям. Сначала

вопрос был поставлен таким образом, чтобы выявить многообразие причин заболеваний. Учителя (40% опрошенных) сначала выделяют «плохие условия работы». 20% из них указали на частые простудные заболевания и 19% отметили плохое питание и прочие причины. Для уточнения зависимости причин заболеваний от условий труда был задан конкретный вопрос: «Связаны ли причины Ваших заболеваний с Вашей работой?». В этом случае 60% респондентов ответили положительно на поставленный вопрос, 30% не смогли ответить утвердительно и 10% ответили отрицательно.

Наши данные в определенной степени подтверждаются результатами исследований профессиональных заболеваний учителей физической культуры, детерминированных влиянием специфических условий труда, которые получены Н.Г.Корницовой (1990). Наиболее распространенными являются простудные заболевания (до 90 % обследованных учителей). Хроническими заболеваниями страдают более половины (57,8% опрошенных со стажем работы 5–10 лет) и 81% учителей со стажем до 20 лет. Распространено среди учителей и такое заболевание как близорукость (миопия) – среди опрошенных оказалось до 76% болевших.

Особенности профессии учителя вызывают целый ряд наиболее распространенных в наше время заболеваний сердечно-сосудистой системы. По данным того же автора вегетативно-сосудистая дистония отмечена в 20 случаях из 100 обследованных, гипертония – в 12 случаях, гипотония – в 18, инфаркт миокарда – 1,7. Выделяются также болезни желудочно-кишечного тракта (язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки – 7,1 случая).

В результате неправильного использования голосового аппарата многие, особенно неопытные учителя, болеют острым и хроническим воспалением слизистой оболочки гортани и голосовых связок, хроническим трахеитом, кровоизлиянием в толщу слизистой оболочки и в мышцы голосовых связок, их несмыканием и образованием узелков.

Однако профессиональная надежность специалиста в области физической культуры и, в частности, его иммунитет к различным заболеваниям формируется еще задолго до начала работы учителем. Обратимся к «допрофессиональному» периоду становления специалиста. Всем известно, что на факультеты физической культуры, в институты, академии физической культуры поступают молодые люди, активно занимающиеся различными видами спорта – а значит, эти абитуриенты (затем студенты) должны быть крепкими, сильными, выносливыми, вести здоровый образ жизни и пропагандировать его. Данные некоторых исследователей подвергают последний тезис сомне-

нию. Так, например, В.Н. Волков (1996) при проведении социологического исследования на студентах старших курсов факультета физической культуры (выборка 75 человек), обнаружил, что 70% обследованных равнодушны к своему состоянию здоровья; 70% не находят место здоровью в своей жизненной ориентации; 20% по шкале ценностей отводят здоровью 5–6 место; 10% поставили свое здоровье на 1–2 место среди прочих ценностей.

В чем же кроются причины безразличного отношения к собственному здоровью у большинства будущих учителей физической культуры? Среди них, вероятно, могут быть следующие:

- 1) беспечность к состоянию своего здоровья, поскольку оно находится в норме и не беспокоит негативными тенденциями до определенного времени;

- 2) непонимание значения оптимального состояния здоровья как качества, необходимого для полноценной жизни и эффективной профессиональной деятельности;

- 3) увлечение узкоспециализированной направленностью спортивной тренировки в ущерб общефизической базовой подготовке спортсмена, что может привести к непониманию значения последней;

- 4) несформированная потребность в здоровом образе жизни на довузовском этапе формирования личности.

Тенденцию безразличия студентов к своему здоровью усугубляет и фактическое снижение уровня физического развития молодежи. В настоящее время имеется большое количество данных, доказывающих это (М.Г. Ишмухаметов, 1994; Т.В. Карасева, 1994; А.И. Селезнев, Д.Д. Дегтярев, 1994 и др.). Кроме того, некоторые виды спорта сами по себе становятся факторами, способствующими получению спортсменами травм и возникновению заболеваний (например: бокс, борьба, зимние виды спорта и многие другие). В связи с этим, специалисты изучают отдельные вопросы проведения профилактики нарушения здоровья, лечения и реабилитации спортсменов (В.И. Белов, 1996; О.Б. Дмитриев, С.В. Крысов, Л.И. Крысова, 1996; И.В. Меньшикова, Г.З. Самигуллина, С.М. Федина, 1996 и др.).

Группа специалистов (И.А. Котешева, А.М. Перхуров, В.С. Мартынихин, 1996) изучала некоторые причины, оказывающие влияние на состояние здоровья студентов физкультурных специальностей. Выявлено, что к окончанию вуза произошло значительное ухудшение состояния здоровья студентов: снизились показатели работоспособности, чаще возникали заболевания и травмы опорно-двигательной системы, заболевания полости рта и желудочно-кишечные заболевания. Основными причи-

нами ухудшения состояния здоровья студентов авторы исследования считают:

- некачественный медицинский отбор абитуриентов;
- снижение объема тренировочных нагрузок после поступления в вуз у более чем 85% студентов;
- ухудшение условий, образа жизни студентов;
- отсутствие полноценной системы восстановления и закаливания;
- недостатки врачебно-педагогического контроля и лечебно-профилактической работы.

Подводя итог вышесказанному, можно заключить, что в настоящее время остаются актуальными следующие направления исследований, касающийся заболеваний, обусловленных особенностями профессиональной деятельности учителя физической культуры:

- выявление и классификация наиболее часто встречающихся профзаболеваний;
- выявление и классификация основных факторов, причин, вызывающих профессиональные заболевания;
- определение особенностей состояния здоровья студентов - будущих учителей физической культуры, его динамики в процессе вузовской подготовки;
- изучение мотивационной, ценностно-ориентационной сферы личности учителей и студенчества по отношению к состоянию собственного здоровья;
- изучение процесса формирования физической культуры личности специалиста;
- разработка механизмов, педагогических технологий формирования ценностных ориентаций у студентов и учителей физической культуры, направленных на собственное здоровье как личную и социально значимую ценность;
- разработка методик профилактики различных заболеваний и травматизма для студентов и функционирующих специалистов.

Некоторые из подобных методик (по материалам М.Г. Дзгоев, В.И. Ларионов, 1996; Ф.И. Собянин, 1997) даны в приложениях 1, 2.

Решение вопросов, касающихся обсуждаемой проблемы, позволят улучшить состояние здоровья студентов физкультурных специальностей, специалистов, работающих в сфере физической культуры, и будет способствовать повышению их профессиональной надежности и качеству профессиональной деятельности.

4.4. Способы диагностики профпригодности к деятельности учителя физической культуры

Профессионально-педагогическая пригодность является понятием, связывающим в единую систему такие явления как профессиональная ориентация, профотбор, профессионально-педагогическая подготовка, педагогическое мастерство. В связи с этим представляет интерес исследование развития профотбора будущих специалистов по физической культуре с точки зрения совершенствования способов определения профпригодности.

Профотбор на специальности физической культуры появлялся и развивался вместе с возникновением первых учебных заведений как ответная деятельность на появившуюся потребность общества в подготовке таких специалистов.

В дореволюционной России еще в начале прошлого века начинают появляться учебные заведения при столичных воинских подразделениях, в которых проходили подготовку будущие мониторы – помощники учителей по фехтованию и гимнастике. К 1915 году в России существовали учебные заведения по подготовке физкультурных кадров следующих типов: 1) государственные учебные заведения; 2) военные учебные заведения; 3) частные учебные заведения (Выдрин В.М., Евстафьев Б.В., Каневец Т.М., 1986 г.).

В это же время зарождаются первые признаки профотбора будущих специалистов по физической культуре. В военно-спортивных учебных заведениях обучались в основном кантониисты – это солдатские дети, находящиеся на государственном обеспечении. Кроме того, для обучения набирались молодые солдаты, офицеры 17–19 лет. Главное внимание при наборе обращали на телосложение, состояние здоровья, склонности и успехи в занятиях спортом (Б.В.Евстафьев, Ю.Т. Чихачев, 1981 г.).

Постепенно порядок приема офицеров в центральном учебном заведении – Главной гимнастическо-фехтовальной школе в Петербурге – уточнялся, разрабатывалась программа вступительных экзаменов по физической подготовленности, состоящая главным образом из гимнастических упражнений.

Иначе производился отбор в гражданские и частные учебные заведения. Как известно, в 1896 г. в России под руководством П.Ф. Лесгафта начали действовать «Курсы воспитательниц и руководительниц физического образования». Курсы яв-

лялись частным высшим учебным заведением. При приеме на курсы к будущим слушательницам не предъявлялось таких жестких требований, как в военных физкультурных учебных заведениях. В то же время в ходе обучения следили за состоянием здоровья слушательниц, так как они переносили большие физические нагрузки. Однако, П.Ф. Лесгафт отмечал, что обычно «серьезных заболеваний, страданий желудка и кишечного канала, насколько известно, не встречалось» (И.Н. Решетень, 1988. — С. 385). В то же время Петр Францевич часто критиковал слабую физическую подготовленность слушательниц.

Для поступления на курсы требовался определенный уровень образования, поэтому необходимо было при поступлении представить документ об окончании среднего или высшего учебного заведения. Не было никаких испытаний для абитуриентов и на педагогическую пригодность, хотя П.Ф. Лесгафт пытался регулировать профессионально-педагогическую направленность в процессе обучения и писал, что «... лица, окончившие курс даже очень успешно, часто совершенно не умеют подойти к ребенку» (И.Н. Решетень, 1987, с. 338).

Курсы П.Ф. Лесгафта были передовыми, прогрессивными и демократичными, поэтому там могли учиться люди различного вероисповедания, возраста (от 18 до 33 лет), сословий (от дворян и чиновников до простых крестьян), национальностей. Конечно, большинство учащихся относились к более обеспеченным слоям общества, так как за учебу необходимо было внести определенную плату.

При описании учебных заведений Западной Европы конца прошлого века по подготовке кадров по физической культуре П.Ф. Лесгафт отмечал некоторые требования, которые предъявлялись к абитуриентам. На примере Франции, Дании, Швеции, Англии и Германии он показал, что эти заведения готовили кадры преимущественно для армии, поэтому кандидатов принимали из числа военнослужащих офицеров, имеющих крепкое здоровье и определенные спортивные успехи. В Королевской Военной Академии Англии для поступления требовалось сдавать письменные экзамены по математике, иностранным языкам. После этого отбор кандидатов производился на конкурсной основе (П.Ф. Лесгафт, 1886. — С. 206). В Королевском Центральном Гимнастическом заведении в Берлине из числа гражданских лиц принимали учителей семинарий, гимназий, реальных и народных училищ. Для них обучение сокращалось до шести-девяти месяцев, так как учитывался уже имеющийся опыт практической деятельности педагога. В Центральном Гимнастическом Институте Швеции при приеме учитывались знания, состояние здоровья, возраст (до 30 лет), а также некоторые нравственные качества.

По сравнению с учебными заведениями по подготовке физкультурных кадров в Западной Европе, курсы Лесгафта были действительно передовыми. Единственным условием для поступления на эти курсы являлось наличие среднего или высшего образования и способность оплачивать учебу. Они давали подготовку на уровне высшего университетского образования.

Как видим, возникновение профотбора на физкультурные специальности явилось настоящей потребностью общества. Вместе с тем система отбора еще не сформировалась в силу несовершенства представления о структуре личности педагога, содержании его профессиональной деятельности, составе профпригодности. В этом смысле педагогическая наука еще только начинала свое развитие. Поэтому отбор в основном осуществлялся по некоторым внешним признакам, физическим данным и общим способностям.

В 1918 году в России был введен Всевобуч. Кроме всеобщей военной подготовки ставилась задача развивать физическую культуру в самых широких масштабах. В эти годы по решению правительства создаются высшие физкультурные заведения в Москве и Петрограде, которые стали центрами подготовки физкультурных кадров в стране. После Гражданской войны при поступлении в эти вузы начинают формироваться уже более определенные критерии профотбора абитуриентов. Например, на 1924—1925 учебный год в Центральный институт физической культуры в Москве принимали лиц обоего пола от 18 до 32 лет, окончивших рабфаки, школу II ступени (или равное с ним учебное заведение), физически совершенно здоровых, желающих поступить в ИФК. При этом обязательно учитывалась партийность, социальное положение, общественный стаж и отношение к воинской повинности (Подготовка работников..., 1924. — С. 27). В составе приемной комиссии последовательно работали общеобразовательная комиссия (экзамены по русскому языку, математике, физике, обществоведению по программе рабфака), мандатная комиссия (испытание политической зрелости), врачебная комиссия, а также проводились испытания абитуриентов с помощью физических упражнений.

Постепенно физкультурные вузы набирали силу, популярность физической культуры росла в обществе, что отражалось и на увеличении конкурса среди желающих поступить на физкультурные специальности. Со времени образования Всевобуча физической культуре в стране уделяется большое внимание: ведутся дискуссии о ее предназначении, о роли спорта и массовых форм физической культуры в обществе, о значении физической культуры для общественно-политического развития общества. Все это в значительной мере политизирует физическую

культуру, накладывает классовый отпечаток на ее понимание и деятельность в ее сфере. Сказанное подтверждается появлением, например, партийных постановлений «О задачах партии в области физической культуры» от 13 июля 1925 г., «О физкультурном движении» от 23 сентября 1929 г.

Чтобы ликвидировать разноречивость в работе, централизовать государственное руководство развитием физической культуры в 1930 году создается Всесоюзный совет физической культуры при ЦИК СССР. В результате произведенных мер усиливается «классовый отбор лиц, подающих заявление» (Условия приема ..., 1928. — С. 3). Как никогда резко стал выделяться вопрос «... о социальном составе учащихся, другими словами, сугубо внимательное отношение к вопросу укомплектования вуза по физической культуре ...» (Проспект ..., 1930. — С. 1). При приеме прочих документов абитуриенты заполняли специальную анкету, где указывали партийность, отношение к другим партиям, социальное положение родителей. За неправильные сведения в анкете привлекался к ответственности тот, кто заполнял ее и тот, кто ее заверял (Условия приема ..., 1928. — С. 6-7).

Общие и конкретные требования к абитуриентам становятся строже. Категорически не принимают курящих. В программе по обществоведению кроме общих вопросов добавляются специфические: цели и задачи советской физической культуры; средства советской физической культуры; как осуществляется руководство физической культурой в СССР; цели и задачи КСИ.

Для врачебной комиссии разрабатывается специальный перечень болезней и телесных недостатков, служащих противопоказаниями для работников физической культуры. При определении «физических достижений» используются упражнения на равновесие, висы, упоры, лазание, бросание мяча, толкание ядра, прыжки в длину, высоту, плавание, бег на короткие и средние дистанции. В прыжках и беге устанавливались нормативы, с учетом возможностей их выполнения мужчинами и женщинами.

Положительное влияние на процесс профотбора в вузы оказывала быстро развивающаяся к тому времени психотехника. В январе 1924 г. в Центральном институте физической культуры была образована лаборатория экспериментальной психологии, психотехники и профотбору под руководством П.А. Рудика. Среди прочих проблем лаборатория занимается отбором абитуриентов при поступлении в институт, для чего психотехнические испытания на профпригодность были введены в приемные экзамены (Итоги деятельности ..., 1928. — С. 16). Зачисление абитуриентов происходило в случае, если кандидат соответствовал перечисленным требованиям. Предпочтение

отдавалось имеющим стаж равный или превышающий 2 года организаторской или преподавательской работы в области физической культуры.

Таким образом, к концу 20-х годов профотбор на физкультурные специальности в СССР сформировался в определенную систему и в ведущих физкультурных вузах страны методика отбора была уже ориентирована на определение профессионально-педагогической пригодности абитуриентов.

В 30-е годы наиболее значительные изменения в приеме абитуриентов были связаны с появлением физкультурного комплекса ГТО и Единой Всесоюзной Спортивной Классификации (ЕВСК), ставшими на долгие годы программно-нормативной основой дальнейшего развития физической культуры в стране. Соответственно меняющимся нормативам и требованиям ГТО и ЕВСК происходили изменения в содержании вступительных экзаменов в физкультурные вузы.

После выхода известного постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» от 4 июля 1936 г. психотехнические испытания на профпригодность были отменены. Незначительные изменения происходили в общеобразовательной комиссии на вступительных испытаниях в физкультурные вузы: прибавился экзамен по химии и иностранному языку. Расширились возрастные рамки для поступающих в вуз от 17 до 35 лет включительно. Преимуществом при приеме стали пользоваться ударники производства, рабочие совхозов, колхозов, демобилизованные после службу в армии, общественные активисты и сдавшие нормы по комплексу ГТО II ступени. С 1930 года от вступительных экзаменов по общеобразовательным предметам освобождаются лица, окончившие рабфаки, ФЗУ, и подготовительные курсы, а с 1936 года лица, имеющие в аттестате оценки «отлично» или преимущественно «отлично».

Для поступающих в физкультурные вузы в любом случае проводятся испытания на физическую подготовленность (Правила приема ..., 1936. — С. 3). К 1940 году нормативы испытаний на физическую готовность максимально приблизились к комплексу ГТО, включая упражнения на гибкость, координацию движений и ритмичность, различные упражнения на гимнастических снарядах. Трудную преграду представляли собой экзамены по общеобразовательным предметам: русский язык, литература, математика, физика, химия, иностранный язык.

В сентябре 1941 года в стране было введено всеобщее военное обучение. Появилась насущная потребность в ускоренной подготовке физкультурных кадров, способных обучать военно-прикладным навыкам небольшие воинские подразделе-

ния, мужественно сражаться с гитлеровскими захватчиками, умело вести борьбу в тылу врага, восстанавливать здоровье раненым бойцам. По этим причинам программа вступительных экзаменов несколько упростилась (абитуриенты сдавали общеобразовательные дисциплины — физику, химию, русский язык и литературу). Вместе с тем повышаются требования к физической подготовленности: освобождаются от экзаменов только очень сильные спортсмены, а остальные, в том числе отличники, проходят испытания на выявление силы, выносливости, быстроты, координации движений. Например, мужчины выполняли бег 100 м, бег 1000 м, лазание по канату на 3 метра без помощи ног, метание гранаты на 37 м и 2-3 упражнения на гибкость, координацию и выправку (Правила приема ..., 1941. — С. 3).

После Великой Отечественной войны народное хозяйство было разрушено. Его восстановление требовало повышения уровня физической подготовленности населения. Однако вместе с развитием массового физкультурного движения особое внимание было обращено на подъем мастерства спортсменов, достижение выдающихся результатов на международной арене. На это были направлены постановления Совета Министров СССР «О поощрении роста спортивно-технических достижений советских спортсменов» (1947) и постановление партии от 27 декабря 1946 г. «О ходе выполнения Комитетом по делам физической культуры и спорта директивных указаний партии и правительства о развитии массового физкультурного движения в стране и повышения мастерства советских спортсменов. «

Погоня за рекордами нанесла явный ущерб массовому физкультурному движению. В условиях командно-административной системы, бюрократизма, субъективизма, характерных для послевоенных лет, в сфере физической культуры продолжались негативные явления, которые выражались в необоснованной смене руководства Комитетом по делам физической культуры и спорта, введении Комитета в состав Минздрава СССР, а затем, в 1959 году полного упразднения Комитета и создании Союза спортивных обществ и организаций СССР на общественных началах. Все это создавало дополнительные трудности в развитии физической культуры, «что в дальнейшем привело к застойным явлениям в развитии массового физкультурного движения» (В.В. Столбов, 1989. — С. 168).

В 50-е годы постепенно упор при приеме в вузы ставится на общеобразовательную подготовленность абитуриентов. Поступающие на физкультурные специальности сдают экзамены по физике, химии, русскому языку и литературе. Экзамен по специальности становится основным, ориентиром в профотбо-

ре, а нормативы становятся несколько выше норм комплекса ГТО, но немного ниже нормативов ЕВСК. При равенстве баллов преимущество получают имеющие стаж педагогической деятельности, отслужившие в армии, уволенные из рядов МВД и КГБ. Без экзаменов вне конкурса зачисляются участники Великой Отечественной войны, награжденные после окончания средней школы медалями, или имеющие диплом с отличием, затем имеющие два года и более педстажа; участники войны, демобилизованные из армии; остальные — по результатам вступительных экзаменов (Правила приема ..., 1958). В это время уходит от поиска способов определения профпригодности будущих педагогов и профотбор производится с учетом различных льгот, которые фигурируют при приеме наравне с другими показателями, а иногда играют решающую роль. В некоторых союзных республиках появляется условие сдачи экзаменов по языку, на котором ведется обучение в данной республике. Так проявляются интересы регионов, обусловленные потребностью подготовки в первую очередь своих национальных кадров (Правила приема ..., 1955).

В эти же годы при многих педагогических институтах начинают создаваться факультеты физического воспитания для подготовки учителей физической культуры, расширяется система подготовки физкультурных кадров. В начале 60-х годов вне конкурса начинают принимать молодежь по направлениям предприятий,строек, совхозов и колхозов (Правила приема ..., 1960). В соответствии с законом 1960 г. о новом значительном сокращении Вооруженных сил СССР особое внимание уделяется льготам при приеме в вузы ветеранов войны и демобилизованных с действительной военной службы (Выписка из правил ..., 1961). Основанием для конкурсного отбора кроме оценок за вступительные экзамены становятся оценки в аттестате (дипломе), среднеарифметическая оценка в документе о среднем образовании. Если баллы были равны, то сравнивались оценки по профилирующим предметам. Некоторым преимуществом пользовались «проявившие способности в отрасли знаний, избранной специальности в вузы» (Правила приема ..., 1963).

Важное значение для развития физической культуры в стране имело партийно-правительственное постановление от 11 августа 1966 года «О мерах по дальнейшему развитию физической культуры и спорта». Однако Союз спортивных обществ и организаций СССР не имел достаточных полномочий для выполнения данного документа. Поэтому в октябре 1968 года принимается решение правительства о восстановлении Комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР, как более действенного органа управления делами в сфере физической культуры. Проведенные изменения в управ-

лении делами в области физической культуры никак не повлияли в данном случае на содержание профотбора будущих специалистов в этой области.

В 70-е годы несколько изменилось содержание общеобразовательных испытаний для абитуриентов: впервые вводятся экзамены по биологии, сочинению, специальности и химии. Для окончивших средние специальные учебные заведения при поступлении в вузы на специальности физической культуры предъявляется требование иметь 3-летний стаж работы или диплом с отличием (Справочник для поступающих ..., 1977). Вводятся льготы для проживающих в сельской местности, даже если они набирают после вступительных экзаменов меньшее количество баллов. Разрешается также зачислять в порядке внеконкурсного приема с удовлетворительными оценками тех, кто направлен на обучение из Чукотского, Таймырского, Усть-Ордынского, Бурятского, Корякского, Ненецкого, Эвенкийского, Коми-Пермяцкого и других автономных округов, а также Коми АССР. Перед вступительными экзаменами начинают проводить собеседование (Об организации ..., 1978).

Незначительные изменения в профотборе на специальности физической культуры в 70-е годы не имели решающего значения и не приблизили его к научно обоснованной системе, опирающейся на понимание профессионально-педагогической пригодности к деятельности специалиста.

Можно сказать, что в 80-е годы начинается новый этап в развитии и совершенствовании отбора будущих педагогов. Это связано с появлением ряда важнейших партийно-правительственных документов, а главным образом с глубокими изменениями в социально-политической и экономической жизни нашего общества, вызвавшими перестроечные процессы в организации, управлении системы образования, нового понимания ее задач и содержания. Начинают повышаться требования к профотбору по некоторым специальностям (искусство, журналистика, военные специальности), появляются методики, направленные на выявление факторов профпригодности. Вместе с тем сохраняются при поступлении в вузы определенные льготы для поступающих на остродефицитные специальности (Об организации ..., 1980). Главным по-прежнему остается критерий общей образованности, который учитывается в различных вариантах.

Еще с конца 70-х годов в некоторых вузах начинают проводить эксперимент на вступительных экзаменах с применением ЭВМ, что имело определенное преимущество перед обычными экзаменами: унификация требований ко всем абитуриентам, уменьшение субъективности оценок, сокращение состава приемной комиссии, высокая оперативность, удобство обра-

ботки результатов экзаменов. Однако новая методика с применением ЭВМ оценивала лишь знания испытуемых и использовалась в основном в технических вузах (Об эксперименте ..., 1981). Параллельно проводился эксперимент по приему в вузы молодежи, имеющей в аттестате (дипломе) средний балл не менее 4,5 балла. Суть эксперимента — дать право зачисления перед общим конкурсом вышеуказанных лиц при условии получения ими после первых двух экзаменов 9 и более баллов (О проведении ..., 1980). Но полезнее оказались рекомендации по расширенному для студентов — будущих педагогов курса «Профессиональная ориентация школьников», улучшению отбора молодежи для подготовки учителей, применению льгот для тех, кто поступает в педагогический вуз по рекомендациям педагогических советов школ, по развитию практики целевого набора (О задачах ..., 1984).

В 80-е годы все большее значение придается разработке квалификационной характеристики специалиста как конечной цели его профессиональной подготовки, моделированию облика специалиста на довузовском, вузовском и послевузовском этапах. Специалисты указывают, что необходимо «целенаправленно формировать у студентов профессиональные умения и качества личности — конструктивные, технологические, организаторские, исследовательские» (Рекомендации Всесоюзной ..., 1985). Требуется научное обоснование системы педагогических и психологических воздействий, обеспечивающих оптимальное соотношение общего и профессионального развития личности специалиста. Появляются высказывания о необходимости улучшить качество профориентации, ввести «более гибкий порядок отбора на обучение с учетом профессиональной пригодности и способностей поступающих» (О мероприятиях ..., 1985). Однако практика профотбора продолжает отставать от развития теории.

В 90-е годы правила приема в высшие учебные заведения остаются почти без изменений, хотя в выборе средств и методов профессионального отбора дается вполне определенная свобода действий (Справочник для поступающих в высшие учебные заведения, 1990; 1993; 1995; 1997).

Материалы изучения отечественной методики профотбора абитуриентов на специальность физической культуры с начального периода возникновения высшего физкультурного образования в России позволяют выделить несколько этапов:

на первом этапе (до революции 1917 года) системы профотбора фактически не существовало, хотя уже руководствовались некоторыми критериями;

второй этап (до 1936 года) характеризуется развитием представления о профпригодности специалистов, развитием

психотехники и методик профотбора. В данный период еще не разрабатывалось содержание профессионально-педагогической пригодности к деятельности учителя физической культуры, поэтому не было и адекватной методики ее определения, хотя уже практиковалась методика определения профессионально важных качеств специалиста в области физической культуры;

для третьего этапа (до конца 70-х годов) характерны методики, включающие всевозможные способы определения общеобразовательного уровня кандидатов, уровня физической подготовленности с учетом различных льгот, которые часто не имели никакого отношения к факторам профпригодности специалиста;

четвертый этап (с начала 80-х годов по настоящее время) отличается более глубоким вниманием к деятельности и личности педагога, постепенным возвращением к пониманию значения профпригодности, исследованием его содержания и способов диагностики, и вместе с тем в большинстве случаев методика профотбора в физкультурные вузы остается пока традиционной.

После рассмотрения истории развития исследуемого вопроса необходимо более подробно остановиться на критериях и способах диагностики профпригодности и профессионального отбора к деятельности учителя физической культуры.

В практике определения, диагностики профпригодности используются разнообразные методы: опрос, наблюдение, самонаблюдение, изучение продуктов деятельности, эксперимент, тестирование и другие. Например в работе Р.И. Хмелюк (1971) для диагностики профпригодности будущих учителей применялись: массовый опрос (анкетирование, интервью, беседа); написание сочинений на педагогическую тему; проверка культуры устной речи; решение педагогических задач и упражнений; тесты на наблюдательность, распределение внимания; метод обобщения независимых характеристик; корректурный метод А.Г. Иванова-Смоленского (оценка распределения внимания); рекомендации педсовета школы на основе оценки результатов общепедагогической деятельности абитуриентов в школе.

Проводить анкетирование с целью выявления показателей профпригодности довольно непросто, так как далеко не всегда абитуриент, поступающий в вуз, искренне ответит, например какие причины побудили его выбрать ту или иную специальность, каков его подлинный профессиональный интерес. Много здесь будет зависеть от методики, предложенной респонденту, обстановки, в которой проводится процедура опроса и ее правильной организации.

Написание сочинений на педагогическую тему показывает грамотность, качество письменной речи абитуриента. В то

же время грамотность можно оценивать и на других экзаменах, а качество письменной речи не всегда коррелирует с качеством речи устной. Другие данные, получаемые при обработке сочинений, трудно сравнивать между собой в силу отсутствия единых критериев оценки.

Оценка культуры устной речи является вполне обоснованным и информативным способом поручения данных о профпригодности учителя.

При решении педагогических задач и упражнений Р.И. Хмелюк предлагала оценивать выполнение мыслительных операций, умение предвидеть и проецировать возможные результаты педагогического воздействия на личность предполагаемого учащегося. Автор дает заранее варианты решения задач, из которых нужно было выбрать только один.

Из остальных методов наиболее эффективными можно считать метод обобщения независимых характеристик, дающий представление о личности и деятельности будущего педагога до поступления в вуз, а также некоторые тесты, позволяющие быстро получить и обработать нужную информацию.

При построении методики профотбора Т.А. Воробьева (1971) опиралась на следующие рекомендации: приблизить правила приема в педагогический вуз к правилам приема в художественные вузы; сделать обязательными при приеме повышенные медицинские противопоказания к абитуриентам; проверку знаний дополнить испытаниями на профпригодность; давать преимущество тем, кто имеет опыт общепедагогической деятельности; использовать результаты испытаний на профпригодность для направленного формирования профессионально важных качеств учителя. Система отбора была рассчитана на три этапа:

1. Отбор по состоянию здоровья.
2. Традиционные вступительные экзамены.
3. Испытание на профпригодность (анкета, сочинение на педагогическую тему и специальный тест).

Организация профотбора осуществлялась в течение двух дней. Для оценки профпригодности сначала проводилось анкетирование и написание сочинений, а затем тестирование. Особое внимание привлекает тестирование на оценку устной речи. Данный тест, часто используемый в художественных учебных заведениях, был организован в виде проведения части урока перед воображаемой аудиторией. Время на подготовку по заданной теме давалось в пределах одного часа. Сам тест длился около 10 минут. Записями при подготовке пользоваться не разрешалось. Оценка речи осуществлялась по следующим критериям:

- 1) общая потенциальная пригодность абитуриента как будущего преподавателя (умение организовать аудиторию, учеб-

ный материал, предлагаемый испытуемым, эмоциональное равновесие, умение держать себя перед аудиторией, богатство и выразительность речи);

2) степень соответствия изложения возрасту детей и ситуации проведения теста;

3) ясность, логичность, доступность изложения;

4) способы возбуждения внимания с учетом детской группы.

По каждому параметру выводился средний балл с точностью до десятых по 5-балльной шкале:

1 — непригоден к профессии учителя;

2 — скорее непригоден, чем пригоден;

3 — пригодность носит неопределенный характер;

4 — скорее пригоден, чем непригоден;

5 — вполне пригоден.

Заслугой автора является то, что им разработаны определенные критерии и шкала оценки, позволяющие судить об уровне развития культуры речи у будущего педагога. Само испытание является необычным и может дать действительно много информации о профессионально важных качествах испытуемого. В то же время абитуриенту, имеющему желание, способности к педагогической деятельности, но не имеющего необходимый опыт будет довольно трудно представить поведение аудитории и предусмотреть ее ответную реакцию. Для изложения учебного материала, адекватного избранному возрасту, необходимо наличие соответствующих знаний и умений.

В анкете, предложенной тем же автором, выявляются педагогические способности, опыт общепедагогической деятельности и педагогический интерес. Положительно в анкете то, что в ней исключена самооценка в ответах для обеспечения большей достоверности получаемой информации.

Другой вариант методики определения профессионально-педагогической пригодности был разработан С.А. Головановым (1987). Он включил в структуру личности педагога-воспитателя такие составляющие: формирование политической направленности личности; общеобразовательные и профессионально-педагогические знания; практически преобразующие способности, умения и навыки; волевые черты характера. Структура личности фактически совпала с содержанием профпригодности и потому отбор был направлен на выявление данных качеств, как считает автор. В процедуру отбора были включены медицинская комиссия, собеседование, тестирование и вступительные экзамены. В медицинской комиссии особое внимание уделялось дефектам речи, состоянию психики человека и его физическим недостаткам, если они имели место. Собеседование выявляло профессиональный интерес кан-

дидатов, уровень некоторых профессионально важных качеств личности, педагогическую наблюдательность, чувство времени, свойства памяти. Предусматривалась проверка достоверности получаемой информации. Тестирование определяло особенности темперамента испытуемых (тест Г. Айзенка) и способностей (КОС-2), причем не для всего контингента поступающих, а только для некоторой его части.

Н.Е. Мажар (1987), обосновывая методику диагностики профессионально-педагогической пригодности, предварительно выявлял наиболее значимые качества, составляющие ее содержание. Среди них культура речи, интерес и любовь к детям, доброжелательность, ответственность, выдержка и самообладание, организаторские способности. Автор ставил задачу разработать такую методику, которая была бы универсальной и могла бы применяться и со школьниками в процессе профориентации, и в момент профотбора в вуз, и в процессе профессиональной подготовки студентов. Однако такой методики создать не удалось. Для профотбора, например, он применял методику Т.А. Воробьевой (1971), а в школе использовались следующие методы: ДДО (Е.А. Климов, 1984), социометрия, метод незаконченных предложений, анкетирование, биографический метод, написание сочинений, педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности, отбор по состоянию здоровья, задание на устойчивость профнамерений (адаптация методики Н.И. Крылова) и профконсультационная беседа. Сравнительное различие методик не позволяло автору точно сравнивать некоторые параметры, но их многообразие обеспечивало достоверность и информативность знания о состоянии профпригодности испытуемых.

Мы рассмотрели некоторые методики диагностики профпригодности к педагогической деятельности вообще и к педагогическим специальностям, не относящимся к сфере физической культуры. Что же касается последней, то вопросы, прогнозирования, ориентации и отбора поручили большее развитие в теории и практике спорта (см. например Ю.П. Байгулов, 1975; Н.Ж. Булгакова, 1975; С.В. Брянкин, 1982; М.С. Бриль, 1983; Б.Н. Евстигнеев, 1983; А.Ю. Черкасов, 1986; Ю.Ф. Курамшин, 1986 и др.). Гораздо меньше исследованы вопросы профессиональной ориентации и профессионального отбора по специальностям, относящимся к физической культуре. Анализ работ в этом направлении показывает, что чаще изучались особенности профориентации, мотивы выбора профессии, профессиональные интересы будущих педагогов или студентов.

Вопросов, касающихся улучшения качества профотбора и ориентации на физкультурные специальности касались в сво-

их работах С.Ю. Балбенко (1971), Л.Г. Перфильев (1978), В.А. Валуев (1988) и некоторые другие авторы.

В подобных работах основное внимание акцентировалось на изучении мотивационной сферы в профессиональном выборе молодежи. В этой же области ведется поиск способов профессионального самоопределения будущих специалистов по физической культуре. Примером может служить работа В.А. Сургучева (1979), предметом исследования которой были объективные условия и субъективные представления, а также отношения, установки и ценностные ориентации, определяющие процесс профессионального самоопределения. Автором обнаружено в ходе исследования, что большинство студентов институтов физической культуры мотивировано на дальнейшее повышение спортивного мастерства (38% обследованных), затем отмечается потребность в различных формах общения (20%) и только 7% опрошенных имеют ориентацию на подготовку к будущей профессиональной деятельности. Анализ причин утечки физкультурных кадров в другие области деятельности показал их зависимость от факторов неудовлетворенности специалистов и в профессиональном плане. Логика исследования постепенно подводит к актуальности и пониманию значения профессионально-педагогической пригодности в процессе профессионального самоопределения. В работе отмечается, что наличие готовности к работе еще не обеспечивает ее целенаправленный выбор. Потребность индивида в определенной деятельности формируется и развивается во взаимодействии таких внутренних условий, как привлекательность профессии и способности к ней.

В учебном пособии «Психология тренера по спорту» (Г.Д. Бабушкин, 1985) рассматриваются особенности профессиональной деятельности тренера, основные требования, предъявляемые к профессии, мотивация профессионального выбора. Дается анализ факторов, влияющих на выбор профессии, определяется структура профессионального интереса, определяется содержание склонностей к педагогической деятельности, их связь со способностями. Далее автор развивает идею профессионального самоопределения школьников-спортсменов. Видимо, речь идет об относительном самоопределении, учитывая нынешнее состояние профориентации и некомпетентность школьника в подобных вопросах без помощи специалиста. Суть самоопределения тогда сводится к конечному решению о профессиональном выборе на основе продуманной системы профориентационных мероприятий.

Другая работа (О.В. Захарова, Г.Д. Бабушкин, 1985) посвящена описанию принципов, этапов и организации профориентации в школе и ДЮСШ. Для изучения личности школьника-

спортсмена предлагается методика диагностики склонностей, профессионального интереса к деятельности тренера, определяется предположительный тип будущей профессии по известной методике Е.А. Климова (1984). Данная методика построена на обследовании склонностей, интересов, и в ходе профориентации вполне приемлема, так как давно испытана и широко применяется в профориентации и профотборе.

В Ульяновском педагогическом институте разработана карта педагогического самоопределения абитуриента факультета физического воспитания (В.А. Голубев, 1988), которая является как бы завершающей частью процесса профориентации учащихся школ, ДЮСШ. Она дает довольно разнообразную информацию о личности кандидатов. Кроме упомянутой уже методики Е.А. Климова автор использовал метод незаконченных предложений, с помощью оценок учителей и самооценки учеников выявлял уровень развития некоторых педагогических умений, качеств личности. Для исследования мотивации абитуриентов к профессии учителя предлагалась психолого-педагогическая характеристика личности и специальная анкета. При рассмотрении педагогических умений автор, учитывая определенный опыт общепедагогической, спортивной и дидактической деятельности абитуриентов, подразделял их в зависимости от конкретной направленности деятельности. В целом методика достаточно информативна, но не основывается на представлении о содержании профпригодности, структуре личности, а что касается оценки умений, то здесь речь идет уже не столько о пригодности, сколько об оценке результатов деятельности по подготовке к профессии.

Другое исследование (А.В. Лопатин, 1989) строилось на предположении о том, что структура и содержание вступительного экзамена по специальности на факультет физического воспитания должны быть основаны на оценке предпосылок у абитуриентов имеющегося потенциала для развития профессионального мастерства, куда автор включает специальные знания, физическую подготовленность и физкультурно-оздоровительную направленность. Экзамен по специальности предлагалось разделить на теоретическое испытание по основам заданий в теории физической культуры в рамках программы школы и практическое испытание физической готовности абитуриентов. В работе экспериментально обоснован оптимальный комплекс аутентичных тестов, включающий: прыжки в длину с места; метание гранаты; бег 1000 м; поднимание туловища (для женщин); подтягивание на перекладине (для мужчин); опорный прыжок; комбинацию на брусьях (или элементы акробатики); комплексный тест для оценки подготовленности в спортивных играх; плавание 50 м вольным стилем. Коэффициент ин-

формативности комплекса достаточно велик. Итоговое применение, по утверждению автора, повышает прогностическую информативность вступительного экзамена по физической подготовленности в два раза. На основе результатов использования экспериментальной программы вступительных экзаменов по данной специальности установлена возможность прогнозирования успеваемости студентов на факультете. Коэффициент верификации прогноза составил от 0,480 до 0,610 при $P < 0,01$. Коэффициенты эффективности отбора по экспериментальной программе превышает аналогичный показатель общепринятой традиционной методики в пределах от 14,3% до 18,17%. Таким образом, автор экспериментально испытывает и математически доказывает целесообразность применения новой методики отбора по «специальности» на факультет физического воспитания. Вместе с тем ею определяется лишь уровень специальных знаний и уровень физической готовности, чего явно недостаточно для определения профпригодности. Подобная методика безусловно дает точный прогноз успешности студентов в ходе учебно-воспитательного процесса на факультете, особенно на спортивно-педагогических дисциплинах, но она не отражает ценностных характеристик личности как будущего педагога.

Попыткой разработать методику профотбора на специальность учителя физической культуры является работа А.П. Саитова (1989). Следует отметить при этом, что понятие «профессиональная пригодность» автор ставит в один ряд с профнаправленностью и педагогическими способностями, хотя последние являются элементами, составляющими содержание профпригодности. А.П. Саитов видит решение проблемы в организации пролонгированного профотбора, включающего целый комплекс мер, осуществляющих заинтересованными сторонами — облоно, облспорткомитетом и факультетом физического воспитания. В указанный комплекс входит:

- проведение семинаров с целью профориентации в данных организациях;
- выявление старшеклассников, имеющих склонности, способности и интерес к работе учителя физической культуры;
- проведение в дни зимних каникул «Дня открытых дверей» на факультете (предусматривается проведение бесед, анкетирование, выдача домашних заданий, вручение карточек абитуриента);
- в дни весенних каникул организация «Дня абитуриента» (практические занятия с целью выявления специальных навыков и умений);
- анализируются домашние задания, диагностируются педагогические способности).

На заключительном этапе проводится собеседование, анализ документов и вступительные экзамены. Вступительные экзамены в своей основе традиционны: биология, сочинение и специальность. Экзамен по специальности проводится по двум разделам: теоретический – по основам знаний в теории физической культуры в рамках школьной программы и практический – по легкой атлетике, гимнастике и плаванию. Преимущество пролонгированного профессионального отбора бесспорно – тесная взаимосвязь и координация действий между заинтересованными организациями, ранняя профориентация, испытания профпригодности еще в школе, заблаговременное формирование контингента студентов. В то же время необходимо проводить систематическую, сложную работу, длительно поддерживать взаимосвязи со школами и другими организациями, вкладывать определенные средства на проведение значительного количества мероприятий. Кроме того, данная методика рассчитана только на школьников, не учитывая особенностей дополнительного контингента абитуриентов после окончания службы в армии, или работы на производстве.

Методика профотбора на специальность учителя физической культуры изучалась нами непосредственно в практике Функционирования некоторых вузов. Например, на факультете физического воспитания Уральского педагогического института им. А.С. Пушкина в ходе приемных экзаменов оценивается сначала уровень физической готовности (по легкой атлетике, гимнастике, плаванию). Затем оценивается общеобразовательная готовность (экзамены по биологии и сочинению). Кроме того, учитывается еще средний балл аттестата зрелости и результаты проведенного собеседования. Собеседование проводится во время приема документов, но, поскольку оно не имеет четкой структуры, то является малоэффективным формальным средством.

После экзаменов все полученные баллы суммируются и начинается конкурс. Сначала срабатывают объективные критерии отбора – льготы для внеконкурсников, поступающих по целевому набору, отслуживших в армии, поступающих из сельской местности, а также для детей-сирот и прочие льготы. Действует и территориальный критерий, поскольку в основном на факультет принимаются лица, проживающие в пределах данной области. Производится ограничение и для абитуриентов разного пола: обычно на факультет принимают до 20 % женщин от общего количества приема.

Субъективные критерии касаются аттестата о среднем образовании и оценок, полученных на вступительных экзаменах.

Использование данной методики профотбора типично для многих подобных факультетов. Такая методика малоэффектив-

на, что доказывают исследования, проведенные в том числе и в упомянутом вузе (см. Глава 4.2.).

Методика профотбора в Санкт-Петербургской академии физической культуры им. П.Ф. Лесгафта в 1995 году, например, выглядела следующим образом: в нее включался экзамен по избранному виду спорта (специализации), экзамен по общефизической подготовке, а также экзамены по биологии (устно) и литературе и русскому языку (сочинение). Наличие спортивного разряда для абитуриентов не было обязательным требованием, хотя при зачислении имеющим разряды отдавалось предпочтение.

При приеме старшеклассников СШ № 538 г. Санкт-Петербурга в педагогический класс используются следующие методы выявления профпригодности: испытания физической готовности по программе вступительных экзаменов на факультет физической культуры, учет текущей успеваемости испытуемых, метод незаконченных предложений, написание сочинений на педагогическую тему и специальное собеседование, направленное на выяснение, мотивации выбора профессии педагога, некоторых качеств личности и оценку речи с точки зрения имеющих ее дефектов.

Для объективности представления о соотношении критериев профессионального отбора и профпригодности будущих педагогов мы обращались и к опыту некоторых зарубежных стран.

Например, в настоящее время в Польше в Академиях по физическому воспитанию приемные экзамены довольно сложные и длятся 8-10 дней. Сначала абитуриенты сдают экзамен по физической подготовленности. По легкой атлетике проводятся испытания в беге на 100 и 1500 м, в прыжках в длину с разбега и в толкании ядра. В спортивных играх кандидат может выбрать любые два вида из четырех: ручной мяч, волейбол, баскетбол или футбол. В каждом из видов спортивных игр разработаны практические тесты, выявляющие координацию движений, технику, умения и навыки. Кроме того, на практическом экзамене абитуриенты должны проплыть 50 м вольным стилем без учета времени и выполнить некоторые упражнения спортивной гимнастики.

После практического экзамена наступают теоретические. Абитуриенты пишут сочинение, затем проводится экзамен по иностранному языку (устно или письменно) и экзамен по биологии с элементами физики или химии (устно). Для выявления педагогических данных у будущих учителей проводится собеседование, где выясняют их знания о спорте, пытаются вскрыть мотивы поступления в вуз и интересы.

В последнее время польские специалисты все чаще высказываются о необходимости преобразований в высшей школе. Поэто-

му сегодня в Польше активно анализируют традиционную педагогику и обосновывают современную философию образования. Предполагается создать новую модель системы народного образования, соответствующую современным требованиям. Пересмотр традиционных взглядов на высшее образование в Польше повлечет вероятно за собой и изменения в структуре и содержании профессионального отбора будущих педагогов.

В Венгрии главным условием при поступлении в высшее учебное заведение является сумма баллов, полученная на вступительных экзаменах. Дополнительные баллы абитуриент получает за положительные оценки по профилирующим предметам в 2-х последних классах средней школы. В университете им. Я. Паннониуса на учительском факультете при приеме на специальность «преподаватель физического воспитания» сначала определяется общая подготовленность кандидатов, а через два месяца начинаются вступительные экзамены. В случае неудачной оценки на первом этапе абитуриент может выбрать другую специальность. В медицинском университете в г. Будапеште предложено для определения профпригодности будущих медиков широкое использование различных тестов: тест Айзенка на исследование интеллекта, тест Купера для изучения системы стимулов. Кроме того исследуются творческие способности, двигательная координация. В том же университете возможности использования новой американской методики, основанной на постановке перед абитуриентом конкретной профессиональной задачи (Современная высшая..., 1988).

Больше внимания в последнее время уделяется проблемам профессионального отбора в Чехии и Словакии. Специалисты отмечают нецеленаправленность, бессистемность профориентации, несовершенство профотбора на учительскую профессию. Сведения, об абитуриентах, по замечаниям специалистов, не дают информации о их профпригодности, приемные экзамены не выявляют педагогических способностей. Не учитываются «такие важные критерии как: глубина интереса к профессии учителя, призвание к педагогической работе, способности...» (В. Брихта, 1988. — С. 106). В связи с этим, начиная с 1986 года, по инициативе Министерства просвещения в г. Пльзень на педагогическом факультете проводился эксперимент, направленный на совершенствование профессионального отбора будущих учителей. Исследования проводились не на основе представления о профессиональной пригодности к деятельности учителя, а строились скорее на ее интуитивном понимании. Главное внимание уделялось профессиональной направленности. Затем по специальной литературе были определены некоторые профессионально важные качества личности педагога и способности. Учитывалась и информация об абитуриентах, полученная из школ.

Анализ информации о кандидатах проводился до вступительных экзаменов. Сначала комиссия собирала характеристики — сведения из школ. Далее проводился педагогический тест — решение педагогических ситуаций и в заключение специально организованное педагогическое собеседование.

В результате проведенного эксперимента авторами были определены следующие критерии профотбора будущих педагогов, в том числе и учителей физической культуры:

- предпосылки к педагогической работе и интерес к специальности;

- способности учиться в вузе;

- социально-политические аспекты и территориальный критерий.

Разработанная методика, несмотря на некоторые недостатки, довольно проста, доступна, дает хорошие результаты на практике.

Следует отметить, что во многих странах уже отказались от приемных экзаменов при поступлении в вузы по общеобразовательным дисциплинам и больше внимания стали уделять испытаниям по профилирующим дисциплинам. В Китае, например, будущие учителя физической культуры сдают при поступлении в вуз экзамены на определение уровня физической подготовленности, а оценки в аттестате учитываются позднее, при зачислении.

Так же почти производится прием будущих специалистов по физической культуре в Португалии. Для поступления в Высший институт физического воспитания в г. Лиссабоне в приемную комиссию необходимо отправить документы с оценками аттестата по биологии, философии и математике. Здесь же фиксируется, начиная с 1989 года, результат испытания тестом PGA на выявление общей культуры абитуриента. В специально объявленные сроки начинаются экзамены на определение физической подготовленности. По легкой атлетике в испытания входят: метания, прыжки, бег на короткие и средние дистанции. В гимнастике мужчинам предложены испытания в вольных упражнениях, упражнениях на брусках, перекладине и в опорном прыжке. Женщины выполняют вольные упражнения, упражнения на параллельных брусьях, на гимнастическом бревне, опорный прыжок и упражнение по выбору: или с мячом, или со скакалкой. В спортивных играх (гандбол, баскетбол, волейбол, футбол, регби), оцениваются индивидуальные действия игроков (дриблинг, передача, бросок) и способность взаимодействовать в командной игре. В плавании учитывается техника и время преодоления 100-метровой дистанции. Максимальную оценку, которую может получить абитуриент — это 100 баллов. Критерии отбора разбиты по степени их значимо-

сти, исходя из общей оценки. Наибольший вклад в общую сумму дает выполнение теста на общую культуру (35%) и экзамены по спортивным дисциплинам (тоже 35%). Остальное приходится на долю общеобразовательных предметов, оцененных еще в школе: 20% – биология с философией и 10% – математика (Universidade tecnica ..., 1989). Как видим, преимуществ отдается оценке общей культуры и физической подготовленности кандидата, но остается без внимания мотивация, направленность на профессию и другие важные свойства личности.

В Германии еще в 50-е годы высказывалось мнение о том, что попытки определения педагогического призвания с помощью тестов, педагогических сочинений и других подобных методов неэффективны. Желающих стать педагогами предлагалось проверять на практической работе в школе в качестве помощников учителей в молодежных или детских организациях (W. Lamszus, 1954). По этой причине специалисты сконцентрировали все свои усилия на профориентационной работе в довузовском периоде.

Главной задачей профессиональной ориентации было: «Достижение наибольшего соответствия потребностей, возможностей общества, личных интересов, склонностей и способностей человека» (Народное образование ..., 1983). Во всех округах в то время были созданы центры профориентации. Занятия с детьми проводились в школе, в ходе внеклассной работы. Начиная с 6 класса, школьники получали информацию о необходимости труда, о профессиях, о потребностях в кадрах в своем регионе. Количество учебных мест в вузах определялось, исходя из потребностей народного хозяйства. В результате хорошо поставленная профориентация настолько облегчила выбор молодежью профессий, что более 80% школьников уже твердо знали, чем заняться после окончания школы, а количество абитуриентов, поступающих в вузы с первой попытки выросло до 85-90%. В случае, если количество желающих поступить в вуз на определенную специальность превышала потребность, проводился профотбор. Приемная комиссия на основании поступивших документов (аттестат, характеристика) выносила решение о зачислении абитуриентов. Однако в последние годы вновь шире стали использовать различные испытания на профпригодность.

В США еще в 20-е годы велся активный поиск профессионально важных качеств учителя и разрабатывались способы их диагностики. В данном направлении вели исследования Чартерс (1929), Уэллс (1929), Бордмэн (1928), Барр (1929) и другие. Некачественный профотбор в США снижал общий уровень профессиональной подготовленности выпускников вузов. Поэтому специалисты начали принимать меры по более

тщательной сортировке студентов в зависимости от их знаний, способностей и интересов. «В качестве главного критерия оценки абитуриентов были избраны не экзамены по проверке знаний, а тест на способности к наукам (SAT)» (Л.Д.Филиппова, 1981). В США создается служба тестирования, предназначенная специально для испытаний абитуриентов вузов. В 1959 году была создана организация для проверки готовности к поступлению в колледж с точки зрения знаний и способностей к овладению учебными дисциплинами (SAT). Приемных экзаменов в вузы США практически нет, что свойственно для многих развитых стран. Высшие заведения там делятся на различные типы по степени требований, предъявляемых к знаниям и способностям абитуриентов и студентов и поэтому способы профотбора молодежи в них различны.

Отличительной чертой в профессиональном отборе в США является хорошо поставленная система тестирования, используемая довольно широко в системе образования, на производстве и в армии. При всем положительном опыте тестирования в американской системе образования некоторые авторы отмечают и существенные недостатки. В частности, критикуется тенденция на выявление у абитуриентов уровня общих способностей, интеллекта, в то время как упускается из виду рассмотрение очень важной стороны профпригодности – профессиональной направленности будущих специалистов, что влечет за собой значительные ошибки в прогнозировании успешности в деятельности специалиста (В.Л. Марищук, 1982).

В примерах, рассмотренных выше, где речь шла о критериях отбора и методиках определения профессиональной пригодности, можно выделить некоторые рациональные подходы к решению поставленной проблемы. Однако не всегда авторы оперируют понятием «профессиональная пригодность», строят методику на основе теории структуры личности. Данные методики часто не универсальны, то есть их нельзя в равной степени применять на довузовском, вузовском и послевузовском этапе формирования специалиста. Такая необходимость существует, поскольку позволяет проследить за состоянием профпригодности, дает возможность сравнивать определенные параметры и их динамику, а также корректировать уровень состояния отдельных из них. Все же приходится констатировать, что теория и практика определения профпригодности в большей степени развита в педагогических специальностях, не относящихся к физической культуре.

Что касается специальностей физической культуры, то здесь обнаруживается еще масса нерешенных проблем. В настоящее время даже само понятие «профессиональная пригодность» не поручила пока широкого применения среди специалистов. Если

же говорить о критериях и способах диагностики, то они чаще всего традиционны, то есть преимущественно направлены на определение общеобразовательной и физической подготовленности абитуриентов. Другие же методы, позволяющие обнаружить какие-либо дополнительные характеристики личности, вскрывающие состояние профессионально-педагогической пригодности применяются бессистемно и крайне редко.

Изучение данных положений, а также применения методик профессионального отбора в некоторых зарубежных странах дает основание сделать по крайней мере три важнейших вывода:

1. Профессиональный отбор существует как объективная необходимость, независимо от эффективности предварительной профессиональной ориентации (например в Германии).

2. Способы проведения профессионального отбора будущих педагогов, в том числе и учителей физической культуры, в итоге сводятся в той или иной мере к определению профессионально-педагогической пригодности. Поэтому эффективность профотбора (и приема в вуз) зависит от того, насколько его методика соответствует содержанию профпригодности к данной специальности.

3. Во всем многообразии рассмотренных методик диагностики профпригодности к деятельности педагога в области физической культуры явно выделяется два основных направления:

а) накопление первоначального педагогического опыта, проверка в предварительной деятельности склонностей, способностей, а также других качеств, изучение особенностей личности в процессе профессиональной ориентации относится в основном к довузовскому периоду формирования специалиста;

б) срочное экспресс-определение особенностей профпригодности кандидатов непосредственно в процессе вступительных экзаменов. Существует еще и третий подход, который включает в себя два предыдущих, но в самостоятельном виде он встречается редко.

Получив представление о профотборе, как объективном явлении в педагогической практике, вероятно, есть смысл для более глубокого его понимания попытаться остановиться на его системном аспекте.

Как известно, системообразующим фактором многих типов систем является потребность, как необходимость удовлетворения определенных социальных запросов. В системе профотбора в педагогические вузы, относящейся к социальным системам, существует реальная насущная потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров в рамках системы высшего образования для макросистемы – общества. Исходя из данной потребности, возникает определенная цель – профессиональный отбор будущих специалистов по конкретным специальностям из числа имеющихся абитуриентов.

Это является необходимым, но недостаточным условием для образования системы отбора. Необходимость профотбора возникает лишь в том случае, когда есть конкуренция (конкурс) между кандидатами в результате превышения количества лиц, желающих поступить в вуз, над количеством имеющихся вакансий (К.М. Гуревич, 1970). Только при сочетании этих условий может возникнуть необходимость и реальность профотбора.

В процессе отбора выделяется структурная единица. Поскольку в его основе лежит так называемая оценка профпригодности, то именно оценка качественного или количественного параметра является простейшей частицей, элементом системы отбора. Весь профотбор, таким образом, представляет собой процесс оценивания приемной комиссией различных показателей, относящихся к абитуриенту.

Чтобы легче и достоверней определить состав будущих студентов нужны так называемые «критерии». Критерий — это мерило оценки, суждения, дающее основание судить о степени формирования, развития или отношения к чему-либо определенного объекта (С.И. Ожегов, 1989). В практике профотбора критерии обнаруживаются в условиях, правилах и требованиях приема, которые предъявляются по отношению к поступающим в вуз. Однако, как показывает история развития системы профессионального отбора в педагогические вузы на специальность учителя физической культуры, критерии главным образом нацеливали на оценку общеобразовательного уровня, физической готовности и учет различных льгот для поступающих.

Все критерии, которые были обнаружены в процессе изучения теории и практики профотбора на рассматриваемую специальность, можно разделить на две основные группы: субъективные и объективные. К первым следует отнести такие, как уровень образовательной готовности, физической готовности абитуриента, состояние его здоровья, наличие педагогического стажа и т. д. Объективные критерии включают в себя территориальный (принадлежность к стране, республике, области, району, городу, селу), национальность, пол, льготы и т. п.

Как видим, показатели могут быть и качественные, и количественные. Иногда они оцениваются одномоментно (например возраст, педагогический стаж), а иногда распадаются на более длительное детальное оценивание (например общая оценка уровня физической готовности). Наличие таких критериев подтверждается специальными документами, регламентирующими порядок и содержание профессионального отбора в вузы (Справочники для поступающих в высшие учебные заведения страны, инструктивные письма министерств, ведомств, рекомендации, разработанные и применяемые внутри вуза, учитывающие опыт работы, традиции и т. д.).

Оценка профессионально-педагогической пригодности относится к субъективным критериям. В специальной литературе нет достаточно обоснованных толкований критериев профессионально-педагогического отбора. Некоторые авторы лишь касаются отдельных аспектов профотбора и его критериев. Так например часто критикуется критерий общеобразовательной готовности на вступительных экзаменах (например В.А. Сластенин, 1976). Другие авторы пытаются свести все критерии профотбора только к показателям профессионально-педагогической пригодности (Р.И. Хмелюк, 1971; С.А. Голованов, 1987). На самом деле критерии профотбора гораздо разнообразнее. Именно эту мысль поддерживает Т.А. Воробьева (1971), отмечая, что критерий профотбора должен быть единым по существу, но не обязательно по уровню сложности с критерием профессиональной пригодности. Вот почему критерии профотбора могут и должны совпадать с факторами профпригодности, но не полностью. Как, например, может отражать профессионально-педагогическую пригодность такой критерий как льготы детям-сиротам или территориальный критерий.

В системе профотбора кроме критериев отбора следует выделить и другие системообразующие факторы: субъекты отбора (преподаватели, члены приемной комиссии, администрация вузов), объекты отбора (абитуриенты), способы отбора, включающие средства и методы их применения, а также результат профотбора (Рис. 5).

Система профотбора, как уже отмечалось, складывается при наличии двух системообразующих факторов. При отсутствии потребности не возникает деятельность, соответственно ее удовлетворяющая. Но отсутствие конкурса обуславливает отсутствие профотбора, даже при условии наличия социальной потребности в кадрах. В данном случае может производиться «набор» абитуриентов. Такой термин более адекватен, потому что в нем подчеркивается увеличение количества, но не затрагивается выборность, конкурентность между кандидатами.

Важным моментом в наличии потребности является ее количественное выражение, основанное на знании достоверной информации об обеспеченности региона действующими педагогическими кадрами.

Системообразующие факторы оказывают влияние на объективные критерии, в которых конкретизируется количество, например, национальных кадров, мужчин, женщин, внеконкурсников. Перед началом профессионального отбора информацию обо всех критериях должны иметь все субъекты и объекты этого процесса, что даст значительную экономию в моральном и материальном плане.

*Рис. 5. Система профотбора абитуриентов
в педагогический вуз*

Первыми обычно начинают срабатывать некоторые объективные критерии (например, возрастное ограничение, территориальный критерий), действующие на выборку кандидатов еще фактически до начала вступительных экзаменов. Затем начинают действовать остальные критерии, наиболее важные из которых это те, которые выработаны на основе содержания профессионально-педагогической пригодности специалиста. В

противном случае могут отсеиваться вполне пригодные кандидаты, но не выдержавшие конкуренции по каким-либо другим критериям. Отсев непригодных абитуриентов уже в начале процедуры профотбора обеспечивает возможность выбрать среди абитуриентов действительно самых лучших в соответствии с остальными критериями.

Средства и методы профотбора на данном этапе разрабатываются согласно критериям, исходящим из материалов исследования профессиональной деятельности специалиста, особенностей его личности, профессиограммы и содержания профпригодности.

В дальнейшем действуют оставшиеся критерии профотбора с учетом особенностей вуза, его традиций, требований отрасли. Важнейший этап профотбора к этому времени уже пройден и от того, насколько он оказался эффективным зависит конечный результат — качественный состав студентов первого курса.

Профессиональный отбор на педагогические специальности имеет множество родовидовых взаимосвязей с другими системами. Мы не ставили задачу подробно исследовать данные взаимодействия. Необходимо лишь отметить наиболее важные соединения профессионального отбора будущих педагогов с процессом профориентации в системе среднего образования одной стороны и с дальнейшим развитием профессиональной пригодности будущего педагога в учебно-воспитательном процессе системы высшей школы. Именно понимание значимости указанных взаимосвязей не только предоставляет реальные возможности для улучшения качества профотбора, но и дает научно обоснованный подход к разработке содержания педагогического образования.

Прежде чем разработать методику определения профессионально-педагогической пригодности к деятельности учителя физической культуры необходимо было провести небольшое предварительное исследование. Поскольку такая методика должна применяться, в первую очередь, во время профотбора, то было проведено анкетирование специалистов из 26 вузов городов России и Ближнего Зарубежья, принимавших участие в приемных экзаменах на соответствующую специальность. Анкетный опрос был направлен на выявление тех показателей, которыми руководствуются при отборе на специальность учителя физической культуры, на определение недостатков в существующей методике профотбора и поиск путей, обеспечивающих улучшение качества последней (Приложение 4).

Опрос показал, что ведущее место среди прочих критериев профотбора абитуриентов занимает определение уровня физической готовности — 82% респондентов поставили данный критерий по важности на 1-3 место. Второе место занял уровень

общеобразовательной готовности (43,9% опрошенных). Затем были отмечены различные льготы для поступающих: целевое направление отделов народного образования, внеконкурсный набор и др. Четвертую позицию занимает наличие общепедагогического стажа у абитуриентов (12,1%). 4,6% опрошенных отметили необходимость предварительной подготовки старшеклассников перед поступлением в вуз в педагогических классах, ШБУ (школах будущих учителей), ФБУ (факультетах будущих учителей). Такой же процент опрошенных выделил необходимость учета территориального критерия (подготовки кадров для определенного региона, подготовка национальных кадров). 2,8% респондентов назвали в качестве важного критерия положительные мотивы выбора абитуриентами данной специальности. Далее следует культура поведения (1,8%), рекомендация педагогического коллектива школы (1,8%), учет пола поступающего (1,8%), учет факторов профессиональной пригодности (1,8%), склонности к педагогической деятельности (0,9%), наличие организаторских способностей (0,9%), любовь к спорту (0,9%), любовь к детям и к работе с ними (0,9%).

Опрос во многом подтвердил данные, полученные ранее в результате изучения состояния интересующего нас вопроса в теории. Так подтвердилось, что чаще всего при отборе на факультеты физической культуры оценивают физические, двигательные данные абитуриентов и их знания, а интересы, склонности, способности, черты характера, особенности темперамент личности — все, что дает гораздо более ценную информацию об абитуриенте — чаще всего остается без внимания. По данным опроса видно, что отдельные показатели профессионально-педагогической направленности, которые, как показывают результаты анализа документальных источников, должны занимать в профотборе будущих учителей главенствующее положение, остаются на самом последнем месте среди критериев отбора. Специалисты отмечают как существеннейший недостаток профотбора на специальность учителя физической культуры, имеющийся во многих педагогических вузах — отсутствие оценки профессиональной, пригодности абитуриентов, что снижает объективность отбора и определяет его поверхностный характер (29,9% опрошенных). 5% респондентов говорят о плохо налаженной профессиональной ориентации в школах. Критически относятся респонденты к лидированию критерия физической готовности, равно как и к уровню общеобразовательной готовности (в обоих случаях по 5,6% опрошенных) в ущерб критериям психолого-педагогических данных кандидатов, составляющих их профпригодность.

Среди недостатков специалисты отмечают низкий уровень физической и общеобразовательной готовности абитуриентов,

что свидетельствует о соответствующей качестве работы школ (10% опрошенных). Встречается критическое отношение к всевозможным льготным условиям при поступлении в вуз (10% опрошенных). Респонденты считают эти льготы неоправданными, так как часто на льготных условиях на факультеты поступают молодые люди, менее подготовленные и менее профессионально пригодные, чем те, кто не имеет таких льгот.

Спорным оказалось мнение специалистов по поводу самых традиционных испытаний абитуриентов — экзаменов по физической подготовленности. Одни отмечают слишком высокий уровень нормативов, другие наоборот считают очень низкими, третьи говорят о недостаточном внимании к экзаменам по спортивным дисциплинам и, наконец, четвертые находят эти экзамены очень утомительными.

Для устранения указанных недостатков по приему абитуриентов на физкультурные специальности респонденты предлагают, наряду с общеобразовательной и физической готовностью оценивать другие компоненты профессиональной пригодности личности (около 50% всех опрошенных). Сюда включаются склонности к педагогической деятельности, положительную мотивацию, педагогические способности, необходимые черты характера. Для оценки этих параметров предлагается применять анкетирование, профконсультации, специальные собеседования, проведение части урока до вступительных экзаменов. Более половины опрошенных считают наиболее целесообразным способом использование специальных тестов. 5% респондентов предложили сначала разработать профессиограмму, а на ее основе вывести критерии профотбора, отражающие содержание профпригодности. 11% респондентов сочли необходимым проведение пролонгированной профориентации, а также организацию подклассов. Высказано мнение об отмене различных льгот для абитуриентов и введение общего конкурса для всех поступающих в педвуз (11% опрошенных).

Самые неожиданные предложения получены от респондентов по процедуре проведения вступительных экзаменов. 2% опрошенных предлагают отменить экзамен по физической готовности, а 4% вообще против любых экзаменов. Они считают более эффективным проведение наблюдения за абитуриентами, которые в дальнейшем сами будут постепенно отсеиваться. Подобный подход кажется неприемлемым в силу своей неопределенности, к тому же вполне вероятны неоправданные материальные затраты.

3% опрошенных предлагают ввести устный или письменный экзамен по теории физической культуры, столько же предлагают увеличить количество тестов для определения уровня физической готовности абитуриентов, ввести тесты и норма-

тивы по всем видам спорта. Примерно 1% высказался за учет при приеме абитуриентов географического положения региона, в котором проживал абитуриент до поступления в вуз, национальных особенностей региона. Такой же процент против приема на факультет курящих абитуриентов.

Большинство опрошенных специалистов вузов критически относятся к существующей методике профотбора в своих вузах. Более половины из них высказали мнение о включении в профотбор различных способов получения дополнительной информации о личности абитуриентов, которая бы давала представление о предрасположенности к будущей профессии. Опрос показал тесную взаимосвязь критериев отбора с моделью личности учителя и содержанием его профессионально-педагогической пригодности.

После проведения предварительного исследования, подтверждающего ранее полученные данные, а также опираясь на изучение особенностей профессиональной деятельности, специфику личности учителя физической культуры и определив содержание его профессионально-педагогической пригодности, мы приступили к разработке методики ее диагностики с учетом тех выводов, которые были сделаны после изучения теории и практики применения критериев и способов профотбора на данную специальность.

Работа проводилась в основном со студентами Уральского педагогического института им. А.С. Пушкина в течение 1990–1991 гг. В то время в содержание профпригодности к деятельности учителя физической культуры мы включали следующие компоненты:

- 1) общеобразовательная готовность;
- 2) физическая готовность;
- 3) профессионально-педагогическая направленность;
- 4) индивидуально-психологические особенности личности.

Способы диагностики подбирались отдельно к каждому компоненту, проходили испытание и лишь после этого включались в целостную методику. Среди них были уже довольно известные, используемые в подобных методиках средства, менее известные средства, а также средства, которые были разработаны самостоятельно.

При разработке методики профотбора мы стремились подбирать методы, удовлетворяющие, кроме уже известных требований, следующим условиям:

методика должна быть информативной в плане реального отражения содержания профессионально-педагогической пригодности к деятельности специалиста; по возможности она должна соединять в себе информацию о личности (его деятельности), отражающую довузовский период;

· она должна включать способы диагностики каких-либо свойств личности, основанные на относительно длительном наблюдении за абитуриентами и, наряду с ними, также способы экспресс-диагностики;

· методика обязательно должна быть универсальной и применяться на довузовском, вузовском и послевузовском этапах формирования личности специалиста.

Разработанная методика включала:

1. оценку общеобразовательной готовности (по среднему баллу текущей успеваемости);

2. оценку физической готовности (по действующему спортивному разряду);

3. оценку профессионально-педагогической направленности личности:

· изучение склонностей по опроснику ДДО Е.А. Климова;

· обобщение независимых характеристик мотивации к профессии, типа гностической деятельности, уровня общественной активности, интереса к физической культуре, любви к детям, интереса к педагогической деятельности в сфере физической культуры;

4. оценку индивидуально-психологических особенностей личности:

· педагогических способностей, речи (с помощью тестов КОС-1 и КОНГНОСОР);

· темперамента (при помощи теста Г.Айзенка);

· некоторых черт характера (при помощи метода обобщения независимых характеристик).

· После проведения контент-анализа (В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко, 1986; А.А. Гусейнов, И.С. Кон, 1989) и исследования содержания профпригодности были определены следующие свойства характера, необходимые учителю физической культуры:

· гуманизм (общий принцип мировоззрения, в основе которого лежит признание и глубокое уважение прав, свободы и достоинств человека);

· ответственность (внутренне осознанное стремление учителя честно, добросовестно и творчески выполнять требования, которые вытекают из общественных целей и задач обучения и воспитания молодого поколения);

· принципиальность (положительное нравственное качество, характеризующее личность и означающее верность определенной идее в убеждениях и последовательное проведение этой идеи в поведении);

· трудолюбие (качество, характеризующее субъективное расположение личности к своей трудовой деятельности, выражающееся в количестве и качестве ее общественно полезных

результатов и проявляющееся в трудовой активности, добросовестности, старании).

При профотборе на факультеты физической культуры данная методика может применяться совместно с традиционными испытаниями абитуриентов.

В системе профотбора первоначально действует возрастной и территориальный критерии, а затем необходимо руководствоваться критериями, обусловленными содержанием профпригодности к будущей профессиональной деятельности.

Еще до поступления в вуз, в соответствии с данной методикой, абитуриент должен иметь документ, содержащий результаты оценки его профнаправленности и некоторых черт характера, полученные методом обобщения независимых характеристик и заверенный соответствующими организациями (педсоветом школы, например). В нем отражаются результаты предыдущей профориентации и опыта общепедагогической деятельности, что обеспечивает определенную преемственность взаимосвязи школа — вуз.

После прохождения медицинской комиссии в ходе собеседования кандидат должен заполнить бланк опросника ДДО для выявления склонностей к пяти типам профессий.

Далее проводится тестирование на определение индивидуально-психологических особенностей абитуриентов. Уже на этом этапе может происходить постепенное отсеивание наиболее непригодных и это позволит облегчить дальнейшую работу по отбору, экономя время для решившихся поступать на другой факультет или в другое учебное заведение. Кроме того, включение в действия тестов в самом начале отбора даст больше возможности для обработки полученных данных.

В заключении можно проводить экзамены на испытание физической и образовательной готовности.

Все полученные результаты, а также средний балл аттестата заносятся в экзаменационные листы. Затем по всем параметрам высчитывается $X \pm 2/3 s$ (результаты, полученные в данном исследовании с учетом необходимой коррекции и включением новых данных представлены в таблицах 12 и 13). Если кандидат имеет хотя бы один показатель ниже данного уровня, то он считается относительно непригодным. Если же уровень его показателей совпадают или выше, то он может быть принят на факультет. Однако, если количество вакантных мест на факультет меньше, чем количество кандидатов, успешно прошедших все испытания, то конкурс может продолжаться путем сравнения результатов испытаний между ними или за счет включения в действия оставшихся критериев (соотношение принимаемых по полу, наличие имеющих целевое направление, наличие спортивных разрядов, достижений и т. п.).

Итак, всю последовательность использования данной методики по профотбору можно представить следующим образом:

1. обобщение независимых характеристик (профнаправленность, черты характера);
2. медицинский осмотр;
3. собеседование (изучение склонностей абитуриентов);
4. тестирование способностей и темперамента испытуемых;
5. экзамены по физической готовности;
6. экзамены по общеобразовательной готовности.

Таблица 12

**Средние значения показателей профессионально-педагогической пригодности к деятельности учителя физической культуры
(на примере факультета физической культуры Уральского педагогического института им. А.С. Пушкина и учителей г. Уральска)**

№	Показатели профпригодности	Значение показателей $\bar{X} \pm 2/3 \sigma$
1	Успеваемость	$3,94 \pm 0,33$
2	Спортивный разряд (2-3-ий спорт. р.)	$1,36 \pm 0,66$
3	Склонность к типу профессий «человек – человек»	$6,77 \pm 1,5$
4	Склонность к типу профессий «человек – худож-ый образ»	$3,03 \pm 1,8$
5	Склонность к типу профессий «человек – природа»	$1,05 \pm 0,6$
6	Склонность к типу профессий «человек – знаковая система»	$-2,20 \pm 1,3$
7	Склонность к типу профессий «человек – техника»	$4,12 \pm 2,1$
8	Любовь к детям	$3,43 \pm 0,44$
9	Интерес к физической культуре	$3,73 \pm 0,39$
10	Интерес к педагогической деятельности в сфере ФК	$3,31 \pm 0,52$
11	Тип гностической деятельности	$5,12 \pm 1,18$
12	Общественная активность	$5,52 \pm 1,30$
13	Мотивация к профессии	$6,03 \pm 1,12$
14	Ответственность	$3,45 \pm 0,46$
15	Гуманизм	$3,26 \pm 0,44$
16	Принципиальность	$2,99 \pm 0,54$
14	Трудолюбие	$3,30 \pm 0,46$
18	Коммуникативные способности	$0,64 \pm 0,11$
19	Организаторские способности	$0,65 \pm 0,09$
20	Конструктивные способности	$4,38 \pm 1,20$
21	Гностические способности	$7,49 \pm 1,41$
22	Оценка речи	$9,53 \pm 1,35$
23	Экстраверсия	$10,24 \pm 1,46$
24	Интроверсия	$7,38 \pm 1,34$
25	Нейротизм	$7,6 \pm 1,80$

**Показатели двигательной (общефизической)
профпригодности по результатам экзаменационного
тестирования абитуриентов факультета физической
культуры Шуйского государственного
педагогического университета 1996 г.**

Количество обследованных	Виды упражнений-тестов					
	Наклон вперед стоя на скамейке (см)	Прыжок в длину с места (см)	Подтягивание на перекладине (юноши); сгиб.- разгиб. рук в упоре лежа (дев). (кол-во раз)	Челночный бег 4 × 9м (сек.)	Бег 30 м (сек.)	Бег 1000 м (сек.)
	$\bar{x} \pm 2/3 \sigma$	$\bar{x} \pm 2/3 \sigma$	$\bar{X} \pm 2/3 \sigma$	$\bar{x} \pm 2/3 \sigma$	$\bar{x} \pm 2/3 \sigma$	$\bar{x} \pm 2/3 \sigma$
Девушки n = 30	16,9 ± 3,9	187 ± 9,3	24 ± 12	10,5 ± 0,5	5,4 ± 0,4	4,32 ± 0,54
Юноши n = 83	13,8 ± 3,4	222 ± 8,2	13 ± 5	9,4 ± 0,3	3,4 ± 0,2	3,39 ± 0,20

При традиционном проведении двух последних экзаменов количество дней, затрачиваемых на процедуру приема, увеличивается всего лишь на 2 дня. Количество участников приемной комиссии при этом не увеличивается. Обработка всех данных может осуществляться как вручную, так и с применением специальных счетных устройств.

Следует отметить некоторые преимущества настоящей методики. Она довольно универсальна: может использоваться для профориентации в школе, ДЮСШ, на подготовительных отделениях вузов, в педагогических классах. При этом выявляются не отдельные фрагменты профнаправленности или других компонентов профпригодности, а создается относительно полное представление облика личности будущего учителя физической культуры. Универсальность обеспечивает и преемственность в осуществлении одними и теми же методами длительного наблюдения за показателями профессионально-педагогической пригодности в процессе формирования личности специалиста.

Методика достаточно гибкая. Скажем, физическую готовность можно определить не по традиционной схеме, а по другим рекомендациям с учетом имеющейся спортивной базы,

географического положения, традиций вуза. При оценке общеобразовательной готовности можно ввести теоретический экзамен по ТФК (теории физической культуры), можно вообще не проводить экзамены по общеобразовательным предметам, а учитывать только средний балл по документу о среднем образовании. Главное состоит в том, чтобы методика отражала все компоненты содержания профпригодности.

Одной из задач в процессе разработки методики было проверить ее эффективность. Для этого методика была применена на студентах 1 курса факультета физического воспитания Уральского педагогического института им. А.С.Пушкина. После этого студенты были разделены на две подгруппы: «более пригодных» и «менее пригодных». О делении на подгруппы студентам не сообщалось. Затем за студентами проводилось педагогическое наблюдение по нескольким параметрам (Рис. 6). Результаты наблюдения показали преимущество первой группы («более пригодных»). В данной группе студентов оказалась выше текущая успеваемость, в два раза выше посещаемость учебных занятий, выше активность в общественной деятельности и гораздо более дисциплинированное поведение. Первая группа уступила второй («менее пригодным») только по показателям проявления активности в спорте, но так как наблюдение проводилось в осеннее время, когда у многих спортсменов еще идет переходный период, когда проводит-

Рис. 6. Результаты педагогического наблюдения в ходе эксперимента

ся мало соревнований, то данный показатель можно считать недостаточно достоверным. Первокурсники первой группы всегда активно вели себя на различных учебных занятиях, собраниях, они больше читают, имеют более разносторонние интересы в жизни. Двое из этой группы выступали в традиционной студенческой научной конференции, хотя чаще на них выступают студенты, начиная со 2-го или 3-го курса.

За период наблюдения никто из студентов первого курса отчислен не был, однако нарушения дисциплины (на занятиях, в общежитии) случались именно среди студентов второй группы («менее пригодных») и к окончанию первого учебного семестра уже наметились несколько кандидатур из этой группы, готовых к отчислению из вуза.

В течении этих же двух месяцев проводился педагогический эксперимент (подробнее см. Ф.И. Собянин, 1991), который, с одной стороны, должен был выявить эффективность педагогических воздействий для коррекции некоторых профессионально важных качеств, а с другой подтвердить эффективность разработанной методики профотбора. В результате этого эксперимента большинство параметров профпригодности были стабильны как в обычных условиях, так и после специального педагогического воздействия. Наиболее заметными оказались изменения, произошедшие в уровне проявления способностей (рис. 7). Следовательно, с помощью разработанной методики фиксируются

Рис. 7. Изменение показателей профпригодности студентов факультета физического воспитания УПИ им. А.С. Пушкина

действительно относительно устойчивые свойства личности, важные для формирования специалиста.

Кроме того, для подтверждения достоверности эффективности разработанной методики, сравнивались показатели «наиболее успешных» студентов того же факультета физического воспитания и лучших (или «наиболее успешных») учителей физической культуры г.Уральска. Обнаруженные различия оказались несущественными, зато все основные показатели параметров содержания профпригодности были очень близки и фактически не отличались. Все имеющиеся несовпадения свидетельствовали об изменениях, динамике профпригодности с течением времени, ростом уровня некоторых показателей в зависимости от образа жизни, условий профессиональной деятельности. Основные же тенденции в профпригодности сохраняются.

Таким образом, методика определения профпригодности к деятельности учителя была разработана, апробирована и частично внедрена (см. Ф.И.Собянин, 1991). Однако, к настоящему времени накопилось несколько серьезных замечаний относительно способов диагностики профпригодности, которые необходимо высказать.

Во-первых, произошла переоценка некоторых позиций в содержании профпригодности. Это, прежде всего, связано с включением в ее состав «физической пригодности» (вместо физической готовности) и «умственной или интеллектуальной пригодности» (вместо общеобразовательной готовности). О причинах этих изменений мы уже останавливались выше (см. Глава 1.2). И дело тут не в том, что меняется терминология, а, прежде всего, в том, что в принципе меняется сам подход к диагностике компонента. В настоящее время мы считаем недостаточным суждение о физической пригодности только на основе имеющегося спортивного разряда. Оценка данного компонента должна включать медицинское обследование (может быть даже с учетом противопоказаний) и обязательное тестирование двигательных качеств. Мнение о том, что необходимо жестко проводить экзамен по традиционной схеме (легкая атлетика, гимнастика, плавание) нам кажется ошибочным. Даже комплекс аутентичных двигательных тестов по А.В.Лопатину (1989) дает верный прогноз только на успешность учебной успеваемости абитуриента именно по спортивным дисциплинам, тем более, что тесты сами подобраны из этих видов спорта. В настоящее время больше импонирует более универсальный подход: оценка всех основных двигательных качеств как своеобразной специфической основы для формирования фонда профессиональных двигательных навыков. Так, например, вполне приемлемым кажется комплекс тестов, практику-

емый в настоящее время на факультете физической культуры в Шуйском педагогическом университете: упражнение на гибкость (наклон туловища вперед, стоя на краю скамейки); прыжок в длину с места; челночный бег 4 и 9 метров; подтягивание на перекладине (для мужчин) и сгибание-разгибание рук в упоре лежа (для женщин); бег 100 м; бег 1000 м. В этот комплекс входит еще плавание 100 м, но этот вид испытаний, нам думается, не обязателен для абитуриента. Ведь абитуриент должен быть пригоден к профессии, а не подготовлен. Если он, перейдя в вуз, не умеет плавать, то это не беда — потому что он пришел учиться, в том числе и умению плавать. Если же абитуриент малоподвижен, негибок, физически плохо развит, неkoordinирован, то в этом случае картина создается совершенно бесперспективная.

Что касается физкультурных вузов, то там вероятно должна быть несколько отличная методика профотбора, учитывающая особенности профессиональной деятельности в сфере физической культуры. Например, для профотбора будущих тренеров, вероятно, целесообразно включать элементы и упражнения из видов выбранной абитуриентами спортивной специализации.

Для оценки умственной пригодности совершенно недостаточно оперировать сведениями о текущей успеваемости или баллами в аттестате. Здесь следует включить в методику какие-либо испытания на оценку общих интеллектуальных способностей кандидата, по аналогии с некоторыми зарубежными методиками. Для этой цели можно применять, например, шкалу Стенфорда-Бине или тест Д.Векслера, которые измеряют интеллект и имеют значительный авторитет и степень практического использования.

В этом варианте совершенно нет необходимости повторно проводить экзамены по общеобразовательным предметам, достаточно будет посмотреть на результаты тестов и баллы в аттестате. Тогда мы будем оценивать действительно пригодность, а не результаты образовательной подготовки.

При изучении профессионально-педагогической направленности ведущую роль играл опросник ДДО (дифференциально-диагностический опросник Е.А.Климова). Он быстро заполняется и обрабатывается. Кроме того, по нему сразу же видна специфическая тенденция в сочетании выраженной склонности к профессиям типа «человек-человек» и «человек-художественный образ». Однако, одного такого опросника недостаточно для определения специфики профессиональной направленности.

Метод обобщения независимых характеристик, в той форме, в которой мы его практиковали (см. Ф.И.Собянин, 1991. —

С. 213) порой бывает сложен для понимания и оценивания экспертами, поэтому требует либо доработки, либо замены. К тому же оценка должна выставляться на основе длительного наблюдения и достаточного знания личности оцениваемого, что не всегда возможно.

Вероятно, определенную перспективу тут могут иметь проективные способы диагностики, такие, например, как тест Роршаха, тест незаконченных предложений, написание сочинений на педагогическую тематику, но и они имеют наряду с достоинствами значительные недостатки. С одной стороны они предоставляют испытуемому большие возможности для самовыражения, а с другой – результаты испытаний трудно сравнивать между собой по единому критерию.

Особую актуальность представляет диагностика профессионального интереса абитуриентов. Очень непросто было подобрать подходящие средства для этого, хотя уже разработаны специальные тесты, опросники, при помощи которых можно оценивать некоторые особенности интересов личности вообще, и профессиональных интересов, в частности (см. например, «Карту профессионального интереса» в книге: Методика психодиагностики в спорте: Учеб. пособие / В.Л.Маришук, Ю.М.Блудов, В.А.Плахтиенко, Л.К.Серова. – М.: Просвещение, 1984). Но нам известна специфика профессионального интереса личности учителя физической культуры, поэтому наиболее привлекательной была бы методика, определяющая уровень сформированности профинтереса в специфической деятельности педагога в области физической культуры с учетом двух наиболее важных объектов, на которые должен быть направлен профинтерес. К сожалению, подобной методики пока еще не разработано.

Одним из наиболее удачных разделов разработанной методики диагностики мы считаем определение способностей будущего педагога. В данном случае мы стремились «закрыть» все способности в соответствии с первоначальным построением структуры педагогической деятельности по Н.В.Кузьминой (конструктивные, гностические, коммуникативные, организаторские способности). Для диагностики коммуникативных и организаторских способностей применялся тест КОС-1, разработанный В.В.Синявским и Б.А.Федоришиным (см. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б.А.Федоришина. – Киев, 1980). Тест, как и ДДО очень быстро заполняется, обрабатывается и дает вполне достоверные результаты. Поэтому он получает широкое применение в литературе и методиках профотбора. Однако специального теста, где бы производилась оценка конструктивных и гностических способностей будущего педагога, мы не обнаружили, поэтому возникла необходимость самостоятельной разработки специального теста.

Так была создана методика КОНГНОСОР (оценка конструктивных, гностических способностей и оценка речи). Теоретической основой для разработки КОНГНОСОР является концепция о четырехкомпонентной структуре деятельности учителя (Н.В.Кузьмина, 1967; 1982). Другой базисной посылкой является представление о педагогической деятельности как процессе последовательного решения учителем возникающих педагогических задач.

В нашей стране уже создавались похожие методики (Р.Кузнецов, 1924; Р.И.Хмелюк, 1971; Т.А.Воробьева, 1971). Аналоги данной методики имеются и за рубежом (в Финляндии, Чехии, США). Эти тесты хорошо коррелируют с последующей профессиональной деятельностью выпускников вузов на педагогическом поприще. Однако, по различным причинам мы не смогли воспользоваться ими.

Первоначально при разработке теста были выделены наиболее существенные признаки всех оцениваемых показателей (т. е. конструктивных, гностических способностей и речи). Так, для оценки конструктивных способностей были выделены:

- способность поставить задачу (задачи) перед педагогом в конкретной ситуации;

- способность подобрать приемлемые средства педагогического воздействия;

- способность предусмотреть возможные трудности и пути их преодоления при решении очередной педагогической задачи.

В содержании гностических способностей были выделены:

- способность анализировать факты, находить причины сложившейся педагогической ситуации;

- способность предвидеть возможные отрицательные последствия в педагогической ситуации, в том случае, если педагог и не замечает или никак не реагирует на их дальнейшее развитие;

- способность быстро находить варианты решения педагогической ситуации (по Н.В.Кузьминой, 1967).

Оценка речи была включена в тест потому, что все оценивание абитуриента происходит в процессе его устного ответа на поставленное задание. Тем более, что в процессе речи можно уловить очень много разнообразной информации о личности. Для оценки речи были взяты определенные профессионально важные показатели культуры речи (по Е.П.Ильину, 1985) и педагогическая классификация признаков дефектов речи (по Т.Б.Филичевой, 1989 и Л.С.Волковой, 1989). Все оцениваемые показатели тесно взаимодействуют между собой, но оцениваются в определенной последовательности.

Перечисленные признаки затем вносились в отдельные бланки и каждый параметр описывался и ранжировался по

степени выраженности признаков у испытуемых от 3 баллов до «0». Всего в тесте оцениваются 12 признаков. Оценивание производится компетентной комиссией в составе (как минимум) трех человек. Каждый из членов комиссии предварительно должен быть подготовлен и проинструктирован для работы. Необходимо хорошо знать содержание теста и понимать его предназначение, порядок прохождения процедуры. Обязательно, еще до основной процедуры, каждый из состава комиссии должен практически попробовать работу с тестом в реальной обстановке оценивания.

Поскольку тест разбит на три самостоятельных блока, то каждый член комиссии выбирает себе для оценивания только один из них (например, гностические способности или оценку речи). После подсчета баллов эксперт выставляет оценку, соответствующую конкретному уровню состояния оцениваемого параметра (см. Приложение 3).

В качестве педагогической задачи даются педагогические ситуации, подготовленные заранее. Лучше всего брать для работы реальные случаи из работы наиболее опытных учителей физической культуры. Они должны быть относительно простыми, изложены максимально кратко и доступно для понимания школьников старших классов (см. Приложение 4).

Экспертам желательно иметь близкое к наиболее эффективному решение данной ситуации, чтобы сравнивать его с решением испытуемого. Вместе с тем можно обойтись и без этого. Тогда необходимо будет руководствоваться для оценки имеющимся педагогическим опытом и здравым смыслом экспертов. Среди них могут быть опытные преподаватели вуза, учителя школ, психологи, филологи, дефектологи.

Порядок процедуры следующий: абитуриентам раздают варианты педагогических ситуаций, среди которых не должно быть двух одинаковых. На подготовку устного ответа абитуриенту дается примерно 20-30 минут. При подготовке и во время ответа абитуриенту не разрешается пользоваться какими-либо записями. Ответ дается устно. Для удобства отвечающего и оценивающих экспертов разработан специальный алгоритм ответа, которым могут пользоваться как одни, так и другие (см. приложение 5). Если отвечающий начинает слишком отвлекаться от алгоритма и нарушает последовательность ответа, то эксперты должны его остановить и напомнить о соблюдении последовательности ответа, сделав при этом соответствующую отметку в бланке оценки (см. приложение 3). Эксперты не должны задавать каких-либо дополнительных вопросов.

Каждый испытуемый решает как минимум 2 задачи. Если эксперты не успевают оценить абитуриента или сомневаются

в оценке какого-либо признака, то дается еще одна ситуация, которая должна решаться без предварительной подготовки.

Ответ испытуемого обычно длится 10-12 минут. После этого сразу же подсчитываются баллы и выводятся оценки, которые затем можно использовать для определения лучших показателей среди испытуемых.

При конструировании личностных тестов необходимо создавать инструментарий, удовлетворяющий основным психометрическим требованиям: надежности и стандартизации. Данные требования сформулированы на основе возникновения разного рода ошибок при измерении. При определении надежности теста мы пользовались распространенным способом повторного тестирования (ретеста) через небольшой промежуток времени на одних и тех же испытуемых. Ретест проводился дважды. Коэффициент надежности способа определения конструктивных способностей оказался $r = 0,785$; гностических способностей $r = 0,819$; оценки речи $r = 0,969$, что соответствует приемлемому, среднему и хорошему уровню надежности (М.А.Годик, 1988). Между исходными и повторными значениями показателей при $P < 0,05$ и $P < 0,01$ достоверных различий не обнаружено.

Одним из важнейших понятий тестологии является «валидность» — это соответствие теста своему назначению. Мы использовали определение валидности «по одновременности» (К.М.Гуревич, 1970), когда испытываются лица, о которых имеются дополнительные данные, относящиеся к настоящему времени. Это может быть показатель текущей успеваемости, производительности труда и т. п. С ними должны коррелировать результаты тестирования. Показатели тестирования с помощью КОНГНОСОР коррелировали с успешностью профессиональной деятельности (в данном случае брались оценки за прохождение педагогической практики в школе). Обычно по тестам, связанным с профессиональной деятельностью, коэффициенты валидности порядка 0,40 и выше встречаются очень редко. Чаще встречаются показатели на уровне 0,20-0,30 (К.М.Гуревич, 1970). В нашем случае коэффициент валидности оказался на уровне 0,40, что вполне удовлетворяет необходимым требованиям.

Стандартизация психодиагностических тестов опирается на аксиому нормальности распределения вариантов (В.М.Мельников, Л.Т.Ямпольский, 1985). После проведения стандартизации и испытания КОНГНОСОР на различных выборках: 20 чел., 40 чел., 200 чел. распределение тестовых оценок вполне удовлетворяло требованию нормальности распределения вариантов.

Пожалуй, единственным и существенным недостатком при диагностировании по разделу способностей в настоящей мето-

дике является то, что сами по себе методики КОС-1 и КОН-ГНОСОР имеют различные подходы к диагностированию способностей и способу измерения, хотя в комплексе решают единую задачу и на выходе имеют одинаковые непараметрические показатели, выраженные в условных единицах (баллах), которыми успешно можно оперировать.

К следующему разделу диагностирования – оценке черт характера также появились существенные замечания. Ранее мы применяли первоначально поиск наиболее важных особенностей характера с помощью контент-анализа и, выявив наиболее значимые из них вторично, включали данные качества в бланки для обобщения независимых характеристик. В последнее время данный подход уже не устраивает, так как черт характера очень много и даже с помощью контент-анализа охватить такое многообразие представляет значительную трудность. Более целесообразным видится другой подход, когда оценка свойств характера личности производится на основе определенной классификации или типологии характера. Такие методики имеются. В последнее время мы применяли методику, построенную на принципе акцентуации свойств характера личности, разработанную Леонгардом (А.И. Андрианов, Н.А. Волкова и др., 1992).

Наконец, о последнем разделе методики – оценке свойств нервной системы личности. Очень часто в методиках профотбора применяют известный тест Г. Айзенка, где выявляется экстравертированность, интровертированность, нейротизм личности. Методика быстро заполняется и обрабатывается. Кроме того, в ней производится оценка лживости респондента, что показывает уровень достоверности, надежности получаемых данных. Наряду с применением такой методики мы использовали вполне успешно и такие тесты как PEN (А.И. Андрианов, Н.А. Волкова и др., 1992) и тест, разработанный С.И. Вершининым, предназначенный для изучения силы, уравновешенности и подвижности нервной системы человека (В.В. Синаевский, Б.А. Федоришин, 1980).

Разработанная и апробированная нами методика диагностики не является совершенно безукоризненной. В ходе ее апробации имели место критические замечания. Но в то же время она послужила хорошей экспериментальной основой для дальнейшего совершенствования способов диагностирования. С учетом накопившихся раздумий и замечаний, она может являться своеобразной базой для построения научно обоснованной методики определения профессионально-педагогической пригодности к деятельности учителя физической культуры на любом этапе формирования личности специалиста.

АВТОРСКАЯ СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

5.1. Понятие об авторской системе педагогической деятельности

Понятие «авторская система деятельности» пока еще мало применяется в педагогической акмеологии. До настоящего момента пока нет какого-либо общепринятого определения данного понятия. Не встречается оно и в учебной литературе по педагогике (П.И. Пидкасистый, 1996; В.А. Сластенин с соавт., 1997; И.Ф. Харламов, 1997 и др.).

В одном из определений под «авторской системой деятельности» (АСД) понимается индивидуально разработанный способ деятельности, программа, отличающаяся от традиционных общепринятых технологий, отражающая специфику личности ее создателя и являющаяся на данный момент наиболее продуктивной (А.Т. Цветкова, Т.Д. Джишкарариани, 1999).

Подобная система деятельности может сформироваться только у специалиста, который действительно предан своему делу и посвящает ему многие годы квалифицированного труда. Случается так, что авторская система деятельности настолько обусловлена особенностями личности ее создателя, что передать ее кому-либо и затем воспроизвести в реальности достаточно сложно. Часто сама АСД в различных сферах человеческого труда, включая и педагогический труд, исчезает вместе с уходом из жизни ее автора. Поэтому, с одной стороны, существует необходимость сохранения в какой-либо предметной форме наиболее ценных АСД, являющихся реальным вкладом в педагогику и отечественную культуру, с другой стороны, существует потребность в изучении передового педагогического опыта, чтобы определить наиболее типичные черты создающихся систем деятельности и познать закономерности их образования.

Чтобы точнее представить сущность АСД учителя, необходимо сопоставить и сравнить ее с близкими по смыслу поня-

тиями педагогической акмеологии (вершина педагогической деятельности, творческий потенциал, компетентность, профессионализм педагога, педагогическое мастерство, продуктивность педагогической деятельности, готовность к труду учителя, акмеологические технологии и др.). Например, авторская система педагогической деятельности является важнейшим, ключевым признаком наличия педагогического мастерства. Для ее образования недостаточно одной лишь компетентности, как хорошего, преимущественно теоретического знания предмета. Здесь нужен прежде всего богатый практический опыт профессиональной деятельности. Поэтому для того, чтобы стать профессионалом в своем деле, будущий педагог-мастер проходит достаточно длительный жизненный путь. По данным Л.В. Колушовой (2001) продуктивность профессиональной деятельности воспитателей детских дошкольных учреждений зависит не только от уровня профессионального образования, но и от стажа работы и возраста педагога. Для достижения вершины (акме) в профессии воспитателя стаж работы должен составлять примерно 26–30 лет, а к самой профессиональной вершине обычно приближаются в возрасте от 41 до 50 лет. Именно к этому времени развивается творческий потенциал педагогов-воспитателей, деятельность становится высокопродуктивной, экономичной и целенаправленной, складываясь, постепенно в стройную авторскую систему деятельности. Наиболее активный рост педагогического мастерства воспитателей происходит, когда им уже 31–40 лет.

Авторская система педагогической деятельности близка и таким понятиям как «педагогическая техника» и «педагогическая технология». Педагогическая техника более узкое понятие, чем АСД. Техника учителя подразумевает совокупность умений и навыков, необходимых для эффективного педагогического воздействия. Педагогическая технология, на наш взгляд, более широкое понятие, чем АСД. Ведь технология строится на типичных положениях, наиболее общих правилах, благодаря большому множеству примеров практического действия в педагогике. Технология отражает множество. Она представляет собой «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В.А. Сластенин и соавт., 1997, С. 330).

Авторская система педагогической деятельности по своей сути тоже должна быть технологична. Вместе с тем она представляет собой пример единичного, неповторимого, специфического. Она является адресной и потому субъективной, создаваемой не только как технология, но и проживаемой, как жизнь и творимой, как искусство.

5.2. Проблемы создания авторской системы деятельности педагога

Исходной проблемой создания авторской системы, как и всей акмеологии – еще относительно молодой науки, является проблема самоутверждения. Если для акмеологии в целом актуальным остается доказательство специфики объекта, предмета науки (Н.В. Кузьмина, 1995; 2002 и др.), то для авторской системы педагогической деятельности актуально создание у учителей, воспитателей сознательной установки на необходимость построения и применения АСД для повышения продуктивности своего труда. К сожалению, часто педагоги-мастера не рассматривают и не анализируют свою деятельность с позиции АСД, либо анализируют лишь ее отдельные, наиболее, на их взгляд, важные составляющие. В результате педагоги достигают мастерства в процессе длительного и порой довольно трудного накопления собственного опыта, полученного путем проб и ошибок. Разумеется, что не следует отрицать ценности такого опыта. Вместе с тем есть смысл предположить наличие не только индивидуальных путей достижения профессионально-педагогического мастерства, но и общих закономерностей в профессиональном становлении и совершенствовании учителя. Поэтому необходимо изучать вопросы о целенаправленном, рациональном, экономичном движении к вершине педагогического мастерства.

Другой принципиальной проблемой является способ достижения педагогического мастерства. Академик Н.В. Кузьмина (1995 и др.) совершенно справедливо считает главным способом становления профессионализма – хорошее овладение учебным предметом. И действительно, владея в совершенстве содержанием учебной дисциплины, зная ее, учитель может решать самые различные задачи в процессе обучения, воспитания и развития учащихся. В то же время нельзя отрицать и примеры, когда специалист прекрасно знает свое дело в теории и на практике, однако не умеет передать свое знание другим. Следовательно, помимо знания предмета, нужно учитывать другие факторы, которые определяют успешность деятельности педагога.

Рассмотрение данного вопроса инициирует изучение деятельности педагога как целостного явления, имеющего определенный состав компонентов и элементов. Иными словами деятельность педагога-мастера должна исследоваться с позиции

системного подхода. В этом направлении уже немало сделано. В частности, в ряде работ были представлены структурные, функциональные аспекты деятельности педагогов.

По мнению Н.В. Кузьминой структурными элементами в педагогических системах могут быть: оценочный элемент, цель системы, последующая система (в которую поступает выпускник, окончивший подготовку в данной образовательной системе), научная и учебная информация, средства образовательной коммуникации, преподаватель, учащиеся (2002, С. 143-144).

В другом случае предлагается в педагогическую систему включать учащихся, цели обучения и воспитания, содержание педагогического процесса, дидактические процессы, учителя или технические средства обучения, различные формы организации педагогического процесса (В.П. Беспалько, 1989). Существует и ряд других точек зрения по поводу структурного аспекта системы педагогической деятельности. Их анализ, на основе соотношения в системном объекте необходимого и достаточного, позволил нам установить следующий состав компонентов авторской системы педагогической деятельности: цель, субъект, объект (объекты), образовательное содержание, способы педагогического общения, условия, результат деятельности (Ф.И. Собянин, 2002).

В качестве функциональных компонентов АСД выделяются:

- оценочный (различающий по конкретным параметрам высоко-, средне- и малопродуктивную деятельность педагога);
- гностический (или исследовательский);
- прогностический (направленный на прогнозирование успешности вхождения выпускника в последующую образовательную систему);
- проектировочный (включающий построение формулирование и постановку задач, проектов, построение наиболее общих стратегий функционирования на весь период педагогической деятельности);
- конструктивный (ориентированный на решение конкретных предстоящих задач реализации педагогических намерений в личности учащихся);
- коммуникативный (включающий действия по установлению целесообразных взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса);
- организаторский (состоящий из действий, направленных на организацию учебной информации, организацию взаимодействия учащихся с информационным содержанием предмета, организации собственного (преподавательского) поведения и его адекватного взаимодействия с поведением учащихся (Н.В. Кузьмина, 2002).

Кроме структурных и функциональных аспектов педагогических систем в определенной мере разработаны представления о их системообразующем факторе, единой элементарной частице, природе происхождения составных компонентов, способах взаимосвязи компонентов между собой, уровнях построения систем и других проблемах (Ф.И. Собянин, 2002 и др.).

Наличие научных данных об исследовании структурных и функциональных аспектов и прочих вопросов, касающихся педагогических систем, вовсе не свидетельствует о завершении изучения данной области. Напротив, дальнейшее изучение педагогических систем будет способствовать более углубленному их познанию и, соответственно, более эффективному созданию АСД.

Для углубленного познания педагогических систем и их разработки необходимо совершенствовать методы исследования, использовать новые научные подходы. Исходя из того, что акмеология базируется в основном на педагогике и психологии, она использует не только данные этих наук, но и методы исследования. Одна из существенных задач развития акмеологии – это разработка собственных методов исследования, что будет способствовать получению новых научных сведений и самоутверждению этой научной области.

В последнее время в акмеологии активно разрабатываются новые методологические направления научного поиска (подходы). Кроме уже указанного культурологического подхода предлагается в исследовании акмеологических проблем ориентироваться на несколько последовательно связанных уровней познания, отражающих различные подходы к изучению явлений и определяющих их развитие по принципу изменения степени организации объекта. Согласно этой идее, на первом уровне выделяется холистический подход (предыстория теории организации – теория эманации), на втором – системный подход (как теория организации), на третьем – эволюционный (теория эволюции), на четвертом – синергетический подход (теория устойчивого развития общества), на пятом акмеологический подход (теория развития человека средствами образования) (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский, 2001).

Следующим актуальным вопросом является вопрос о критериях, по которым можно судить о наличии авторской системы педагогической деятельности. С одной стороны уже сам факт общественного признания педагога-мастера в какой-то мере свидетельствует о наличии АСД. Кроме того, другие признаки эффективной (продуктивной) деятельности учителя, которые уже были здесь представлены (см. Главу 1) также характеризуют наличие АСД. Однако многие ее признаки при этом остаются внутри общей оценки профессиональной деятельности, либо они недостаточно выделены.

Выяснение критериев наличия АСД позволит точнее ответить на вопрос об уровнях деятельности педагога. Например, могут ли существовать уровни АСД или подобный вопрос не совсем правомерен, поскольку наличие авторской системы деятельности и есть уже само по себе достижение наивысшего возможного пика в своей профессии?

Оценка АСД педагога связана с изучением внутренней проблематики деятельности в целом как философской, исторической, социологической, педагогической, психологической категории и на этой основе – категории акмеологической. Далее актуальнейшее направление исследования – это изучение основных закономерностей создания и развития АСД педагога. Необходимо выявить важнейшие факторы, которые в той или иной мере определяют построение продуктивной модели деятельности учителя-мастера. Кроме того, следует выявить условия, наиболее благоприятные для педагога, а также наиболее вероятные трудности, которые могут встретиться при разработке АСПД и оптимальные пути и способы их преодоления. Следует учесть также способы контроля за развитием АСД, средства и методы внесения необходимой коррекции в деятельность, полноценное всеохватывающее управление целостным педагогическим процессом.

Всестороннее изучение внутренней проблематики АСД позволит создать методологическую основу для решения новых проблем в теории и практике педагогики. И здесь давно уже существует проблема обоснования технологии обучения АСД, как идеализированного, но практически проверенного образца педагогического творчества. С одной стороны, необходимо решать проблему разработки технологий для освоения АСД студентами педагогических вузов. С другой стороны, нужны технологии для практически действующих учителей, воспитателей, позволяющие реально повысить продуктивность их профессионального труда. Тут же возникает вопрос о последовательности действий при освоении АСД.

Один из вариантов решения данной проблемы предложен в диссертации А.В. Перушкина (2002). В частности, в этом исследовании была показана последовательность разработки и реализации авторской системы деятельности специалиста-педагога на примере педагога-воспитателя детского дошкольного учреждения.

На первом этапе предлагается первоначально изучать общие акмеологические основы проектирования авторской системы деятельности, чтобы сформировать в представлении студента или действующего педагога общую стратегию педагогического совершенствования и достижения вершины профессионального мастерства.

На втором этапе дается модель авторской системы деятельности конкретного специалиста, которая является примером реально существующего (или существовавшего в действительности) педагогического опыта. На этом этапе происходит «оживление» того образа, который сложился в сознании осваивающего АСД. Но оживление представлений еще не является достижением конечной цели – это всего лишь некий стандарт, являющийся ориентиром для индивидуального поиска оптимального варианта действий.

На третьем этапе на основе усвоенной модели деятельности конкретного специалиста-практика, необходимо вырабатывать собственную авторскую систему деятельности, в которой обязательно учитываются такие факторы, как особенности условий работы в данном образовательном учреждении, уровень общепедагогической и специальной подготовленности педагога, уровень подготовленности, возрастные и другие особенности учащихся и прочие моменты. Вероятно на каждом из указанных этапов существуют свои трудности и потому время прохождения каждого из них может быть различно. Кроме того, эти этапы даже при наличии сформировавшейся АСД должны постоянно находиться во взаимодействии.

Первотолчок для начала самосовершенствования педагога (студента педагогического вуза) и приступающего к прохождению указанных выше этапов – это наличие самооценки личности, основанной на умении анализировать. Самооценка должна быть связана мотивационной сферой человека. И самооценка, и мотивация всегда находятся в движении и потому могут постоянно изменяться. Данный факт объясняется существующим законом теории деятельности и потребностей – законом постепенного развития и повышения человеческих потребностей. Сформированная потребность специалиста в профессиональном самосовершенствовании реализуется на конкретном этапе в определенной деятельности, по окончании которой имеется определенный результат. Полученный результат стимулирует новую потребность самосовершенствования и включает новый цикл реализации потребности в деятельности и т.д. В зависимости от степени сформированности подобных потребностей педагога определены уровни его готовности к профессиональному самосовершенствованию (Л.Е. Жаринова, 1996). Здесь проблема заключается в том, как целенаправленно сформировать наиболее высокий уровень потребностей к самосовершенствованию и сделать механизм взаимодействия потребностей и деятельности непрерывно развивающимся.

Наконец еще одна очевидная проблема заключается в недостаточности изучения АСД в конкретных видах педагогического труда. В настоящее время существует пока незначительное

количество работ, посвященных этому направлению. Так, например в Шуйском педагогическом университете проведены исследования, в которых создана модель АСД для студентов-математиков (Е.А. Шмелева, 1999), разработана технология проектирования собственной АСД для студентов-физиков (А.Т. Цветкова, 1998), исследованы проблемы создания АСД для коррекционно-развивающего обучения младших школьников (В.Н. Тарасова, И.Б. Бодрова, 1999) и т.д.

Однако пока мало внимания уделяется исследованию вопросов создания, освоения АСД для специальностей, относящихся к сфере физической культуры. Совсем недавно защищена одна из первых диссертаций, посвященная разработке АСД для воспитателей дошкольных учреждений, осуществляющих занятия по физической культуре с детьми (А.В. Перушкин, 2002) и практически не встречается работ, в которых рассматриваются какие-либо аспекты АСД учителей физической культуры или специалистов по физической рекреации, тренеров. Поэтому, помимо общетеоретических, методологических вопросов, педагогическая акмеология в ближайшее время должна прикладывать значительные усилия для удовлетворения насущных потребностей педагогической реальности и конкретных сфер педагогического труда, для разработки теории и методики проектирования и реализации авторских систем педагогической деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Радикальные изменения, происходящие в жизни современного общества, обусловили необходимость формирования нового человека и нового специалиста. Появление такого специалиста возможно лишь при условии глубоких преобразований в системе профессиональной подготовки, в содержании высшего специального образования. Акмеология в этой связи не призвана играть какую-либо дополнительную роль — она призвана обеспечить синтезирование всего предметного содержания высшего образования с целью получения специалиста, способного не только обладать и применять знания и умения, необходимые в избранной профессии, но и понимать смысл содержания профессиональной подготовки и видеть дальнюю перспективу собственного профессионального развития. Поэтому актуальность и значение педагогической акмеологии в ближайшие годы будет закономерно повышаться.

В области физической культуры акмеологическая наука еще только начинает совершать свои первые шаги. Одна из наиболее выдающихся фигур в данной области исследования — это личность учителя физической культуры, которая социально ответственна за настоящее и будущее здоровье нации, которая должна формировать отношение учащихся к культурным ценностям в своей сфере и способствовать образованию телесной и духовной основы для полноценной сознательной общественно полезной жизнедеятельности поколений в зрелом возрасте.

В настоящее время формирование целостного специалиста — учителя физической культуры — происходит стихийно. Студенты факультетов физической культуры получают в основном определенную сумму знаний и умений и видят, как правило, своей целью овладение в первую очередь дисциплинами спортивно-педагогического цикла. Современная действительность показывает консерватизм и педагогическую неадаптивность существующей системы профессиональной подготовки учителей физической культуры. Особенно выразительно это видно по тем требованиям, которые предъявляются обществом к педагогам в государственном образовательном стандарте и целом ряде оригинальных программ физкультурного образования школьников. Наиболее актуальное звучание в этих доку-

ментах придается культуросообразному, одухотворенному, интеллектуальному аспектам учебно-воспитательного процесса по физической культуре в школе. Утилитарность, прикладность использования ценностей физической культуры не утратила сегодня своего значения, но уступает свое первенство ценностям, развивающим в человеке его духовные, умственные потенциальные возможности. Отсюда следует, что культуросообразная профессиональная деятельность учителя физической культуры должна определять адекватное содержание его профессионально-педагогической подготовки в условиях высшей школы. Таким образом, культурологический подход становится весьма актуальным и перспективным дидактическим средством в процессе формирования специалиста нового времени.

Однако, улучшить решающим образом качество подготовки учителей физической культуры нового типа и повысить эффективность последующей профессиональной деятельности невозможно без наработки нового передового знания в развивающейся акмеологии педагога и акмеологии учителя физической культуры в частности. Неисследованные проблемы, требующие своего разрешения, пока многочисленны и в настоящей работе обозначена лишь их незначительная часть.

Наиболее актуальными областями акмеологии учителя вероятно следует считать те, которые представляют уровень зрелости науки, фундаментальные метанаучные позиции и собственно специфический гносеологический феномен. Уровень зрелости науки, в частности, характеризует ее имеющийся исследовательский аппарат. Если методология, способы исследования и обработки в достаточной степени в данной сфере уже определены, то понятийный аппарат и выяснение сущности акмеологических явлений еще требует своего более глубокого изучения. При этом среди фундаментальных положений необходимо особенно выделять категории «деятельность» и «субъект деятельности». Деятельность до сих пор представляет интерес для исследования как в общефилософском ее понимании, так и в специфическом профессиональном аспекте.

Учитель, как субъект деятельности, чрезвычайно мало исследован как с биологической, психологической, так и с социальной позиции. Требуется дальнейшего изучения важнейшая акмеологическая категория — «вершина» (акме). Что из себя представляет вершина в профессиональной деятельности учителя вообще и учителя физической культуры, в частности, как быстрее и эффективнее ее достичь, что для этого необходимо, как можно ее определить, какие применять средства, способы для удержания оптимального уровня продуктивности профессиональной деятельности специалиста на достаточно продолжительном сроке «профессиональной жизни»? Эти и многие

другие проблемы потребуют длительных и основательных исследований и их решение позволит повысить качество подготовки учителей, эффективность их трудового процесса, что благоприятно скажется на удовлетворении современных индивидуальных и общественных потребностей в сфере образования и культуры.

1. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
2. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
3. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
4. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
5. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
6. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
7. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
8. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
9. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
10. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
11. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
12. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
13. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
14. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
15. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
16. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
17. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
18. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
19. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.
20. Аветисян Е. В. Педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 1997. 200 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеевец В.У., Алфимов Н.Н., Евсеев С.П., Соколов Н.Г., Дудорова Е.Д. Об общегуманитарной подготовке студентов института физической культуры // Теор. и практ. физич. культ. — 1994. — № 12. — С. 23–25.
2. Александров С.Э. Социальные функции физической культуры как составной части общечеловеческой культуры // Теор. и практ. физич. культ. — 1990. — № 11. — С. 51–54.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1969. — 340 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977.
5. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. — М.: Изд-во МГИК, 1992. — 240 с.
6. Ахмедзянова Л.М. Педагогическое призвание и динамика его развития: Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1972. — 270 с.
7. Бабушкин Г.Д. Мотивация спортивно-педагогической деятельности: структура и динамика // Теор. и практ. физич. культ. — 1990. — № 1. — С. 56–57.
8. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теор. и практ. физич. культ. — 1995. — № 4. — С. 2–7.
9. Бальсевич В.К., Наталов Г.Г., Чернышенко Ю.К. Конверсия основных положений спортивной тренировки в процессе физического воспитания // Теор. и практ. физич. культ. — 1997. — № 6. — С. 15–25.
10. Барабанов А.Г. Высшее физкультурное образование (проблемы и решение): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1996. — 47 с.
11. Баранков О.Н. Готовим к трудностям жизни // Физич. культ. в школе. — 1992. — № 1. — С. 5–7.
12. Белорусова В.В., Романова А.В., Карпушин Б.А. Основы профессионально-педагогического мастерства преподавателя (тренера): Конспекты лекций. / ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта. — Л., 1988. — 32 с.
13. Берулава М.М. Развитие рефлексивности стиля индивидуальности в профессиональной деятельности руководителя

лей педагогических коллективов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Шуя, 1999. — 26 с.

14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.

15. Боген М.М. Обучение двигательным действиям: Учеб. пособие для ин-тов физич. культ. / ГЦОЛИФК. — М., 1981. — 60 с.

16. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина. — М.: Луч, 1993. — 220 с.

17. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. — СПб., 2001. — 180 с.

18. Быховская И.М. Физическая (соматическая) культура // Морфология культуры. Структура и динамика: Учеб. пособие для вузов / Г.А. Аванесов, В.Г. Бабаков, Э.В. Быкова и др. — М.: Наука, 1994. — С. 308–322.

19. Введение в теорию физической культуры: Учеб. пособие для ин-тов физич. культ. / Под ред. Л.П.Матвеева. — М.: Физкультура и спорт, 1983.

20. Виноградов Г.П. Теоретико-методические основы рекреационных занятий с отягощениями: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1998. — 347 с.

21. Во исполнение Закона об образовании // Физич. культ, в школе. — 1993. — № 6. — С. 2–4.

22. Волков В.Н. Проблема здоровья в жизненной ориентации будущих учителей физической культуры: В сб. тез. IV науч.-практ. конф. — Коломна: Изд-во КПИ, 1996. — С. 98–99.

23. Воробьева Т.А. Методологические предпосылки и опыт разработки методики отбора к профессии учителя: Автореф. ... канд. пед. наук. — Л., 1971. — 18 с.

24. Вузы Санкт-Петербурга — 95: Справочник для поступающих / Сост. В.А.Басманова, Т.С.Ганичева. — СПб.: Лениздат, 1995. — 124 с.

25. Выдрин В.М. Модель специалиста широкого профиля // Теор. и практ. физич. культ. — 1976. — № 8. — С. 48–50.

26. Выдрин В.М. Введение в специальность: Учеб. пособие для ин-тов физич. культ. — 2-е изд., перераб. — М.: Физкультура и спорт, 1980. — 119 с.

27. Выдрин В.М. Советская физическая культура как феномен культурной революции в СССР: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1980. — 41 с.

28. Выдрин В.М. Физическая культура и ее теория // Теор. и практ. физич. культ. — 1986. — № 5. — С. 24.

29. Выдрин В.М., Пономарев Н.И., Евстафьев Б.В., Гончаров В.Д., Николаев Ю.М. К вопросу определения понятий в теории физической культуры // Теор. и практ. физич. культ. — 1987. — № 2. — С. 23–25.

30. Выдрин В.М. Теория физической культуры (культуроведческий аспект): Учеб. пособие / ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта. – Л., 1988. – 25 с.
31. Выдрин В.М. Неспециальное (непрофессиональное) физкультурное образование // Теор. и практ. физич. культ. – 1995. – № 5–6. – С. 15–17.
32. Выдрин В.М. Введение в профессиональную деятельность: Учеб. пособие для физкульт. вузов / ВИФК. – СПб., 1995. – 137 с.
33. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя физического воспитания на уроке и его формирование у студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1976. – С. 13.
34. Галкин Ю.П. Проблемы физической рекреации и неспециального физкультурного образования работников промышленного производства (на примере АО г. Смоленска) : Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 458 с.
35. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Моделирование умственных действий и понятий». – М., 1965. – 93 с.
36. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология»: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1986.
37. Гастов А.К. Установка производства методом ЦИТ. – М., 1927. – 210 с.
38. Геллерштейн С.Г. К вопросу о профессиональной типологии // Материалы I-го Всесоюз. съезда по изучению поведения человека. – М.: Б. и., 1930. – С. 489–502.
39. Голованов С.А. Теория и практика профессионального отбора молодежи в высшую педагогическую школу (на материале спец. «педагогика и методика воспитательной работы»): Автореф. ... канд. пед. наук. – Киев, 1987. – 23 с.
40. Гоноболин Ф.Н. Педагогические способности и их классификация // Матер. IV Всесоюз. съезда общ-ва психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 36.
41. Горюнов А.А. Школьный триатлон // Физич. культ. в школе. – 1992. – № 1. – С. 23.
42. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 271 с.
43. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов н/Д., 1979. – С. 70.
44. Демин М.В. Природа деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
45. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Российская академия управления, 1993. – 23 с.

46. Джаубаев Ю.А. Физическая рекреация по месту жительства /детей старшего школьного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1990.
47. Джумаев А.Д. Теоретические основы физической рекреации как составной части физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. – Чарджоу, 1989. – 166 с.
48. Дзагаев М.Г., Ларионов В.И. Профилактика сутуловатой осанки студентов физкультурных вузов // Тезисы докл. Всерос. научн. практ. конф. – Ижевск: Изд-во Удмурд. ун-та, 1996. – С. 168–170.
49. Дикунов А.М. Структура педагогического мастерства / / теор. и практ. физич. культ. – 1994. – № 12. – С. 14–16.
50. Евсеев С.П. Адаптивная физическая культура (цель, содержание, место в системе знаний о человеке) // Теор. и практ. физич. культ. – 1998. – № 1. – С. 2–7.
51. Евстафьев Б.В., Евстафьев А.Б. Методические рекомендации по характеристике основных понятий теории физкультурно-спортивной деятельности / Шуйский педагогический ун-т, Шуя, 1997. – 50 с.
52. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
53. Жаринова Л.Е. Акмеологические признаки готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности: Матер. III науч. сессии науч. совета Петровской академии наук и искусств по пробл. Образования. – СПб.: ВИФК, 1996. – С. 197–199.
54. Железняк Ю.Д. Целостная профессиональная деятельность как системообразующий фактор построения обучения специалистов по физической культуре и спорту в вузе // Теор. и практ. физич. культ. – 1994. – № 12. – С. 17–20.
55. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Бюлл. Комитета по высш. шк. Министерства науки, высш. шк. и технич. политики РФ. – 1993. – № 1. – С. 1–43.
56. Замогильнов А.И. Многоуровневая и многопрофильная подготовка специалистов на ФФК // Современ. пробл. теор. и практ. физич. воспит., спорта и оздоровления населения: Сб. науч. трудов. – Шуя: Изд-во Шуйского педагогич. ун-та, 1994. – С. 7–16.
57. Зволинская Н.Н., Маслов В.И. Путь к идеалу высшего физкультурного образования // Теор. и практ. физич. культ. – 1994. – № 3–4. – С. 2–8.
58. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
59. Зязин Б.П. Профессиональное самовоспитание педагога. -Алма-Ата: Мектеп, 1988. – 208 с.
60. Иванов Н. Они побеждают и это неизбежно! // Легкая атлетика. – 1993. – № 1. – С. 30–32.

61. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание». – М.: Просвещение, 1987. – С. 83–87.
62. Исаев А.А., Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
63. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.; 1974. – 328 с.
64. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
65. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
66. Карасева Т.В. Стойменная оценка этапной реабилитации длительно и часто болеющих детей // Тез. международ. науч.-практ. конф. – Шуя: Изд-во Шуйского педагог. ин-та, 1994. – С. 64–65.
67. Каргаполов Е.П. Социальная модель преподавателя по физической культуре и спорту: Автореф. дис. ... к. п. н.. – Л., 1981. – 26 с.
68. Каргаполов Е.П., Приходько В.В. К разработке онтологии непрерывного физкультурного образования // Теор. и практ. физич. культ. – 1990. – № 12. – С. 10–15.
69. Каргаполов Е.П. Организационно-управленческие основы непрерывного физкультурного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 518 с.
70. Карцев И.Д., Халдеева Л.Ф., Павлович К.Э. Физиологические критерии профпригодности подростков к различным профессиям. – М.: Медицина, 1968. – 150 с.
71. Канарченко П.С. Нетрадиционным методом обучения / / Физич. культ. в школе. – 1993. – № 1. – С. 38–39.
72. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
73. Колушова Л.В. Акмеологические факторы продуктивности и профессионализма воспитателя детского сада: Автореф. дис. ... канд. псих. наук, Шуя, 2001. – 26 с.
74. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
75. Концепция развития физической культуры и массового спорта (проект) // Теор. ж. практ. физич. культ. – 1990. – № 3. – С. 2–7.
76. Корнеев В. В Америке есть все // Физич. культ. в школе. – 1997. – № 1. – С. 45–47.
77. Корнеева В.Н. Гимнастика в VI классе. Дифференцированный подход в обучении. // Физич. культ. в школе. – 1996. – № 1. – С. 23–25.
78. Корнилова Н.Г. Влияние специфических условий труда на профессиональные заболевания учителей // Тез. респуб-

лик. науч. -практ. конф. / КГПИ им. И. Крянгэ. – Орхей, 1990. – С. 12–13.

79. Костюченко В.Ф. Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – 39 с.

80. Кудинов С.И. Гностические умения в деятельности учителя физического воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1978. – 261 с.

81. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1964. – 867 с.

82. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.

83. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. школа, 1990. – 119 с.

84. Кузьмина Н.В., Михалевская Г.И., Ермишкин М.Ю., Реан А.А. Аттестация преподавателя и мастера производственного обучения: Метод. пособие. – СПб., 1992. – 60 с.

85. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – СПб.: СПб акмеологическая академия, 1995. – 24 с.

86. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.

87. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

88. Лукьяненко В.П. Об одной вековой дискуссии // Физич. культ. в школе. – 1997. – № 3. – С. 52–57.

89. Лупандина Н.А. Требования к квалификационной подготовленности учителя физической культуры // Физич. культ. в школе. – 1978. – № 7. – С. 19–20.

90. Лучшие психологические тесты / А.И. Андрианов, Н.А. Волкова и др. – Петрозаводск: Петроком. – 1992. – 318 с.

91. Львова Л.Г. Средства и методы формирования организаторских умений в системе профессионально-педагогической подготовки студентов института физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983. – 15 с.

92. Лях В.И., Кофман Л.Б. Как оценить деятельность учителя // Физич. культ. в школе. – 1992. – № 3. – С. 2–5.

93. Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987. – 161 с.

94. Майский А.Б., Гуревич С.З., Новак О.А., Дубов А.А. Профессиографический подход – перспективный путь совер-

шенствования физкультурного образования // Теор. и практ. физич. культ. — 1987. — № 3. — С. 11–14.

95. Малышевский А.Ф. Образование: поиск иных смыслов // Физич. культ. в школе. — 1996. — № 1. — С. 7–10.

96. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств: Дис. ... д-ра психол. наук. — Л., 1982. — 303 с.

97. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. — М.: Мысль, 1983. — 284 с.

98. Маслов В.И., Зволинская Н.Н. Многоуровневая структура высшего физкультурного образования — очередной указ или осознанная общественная необходимость? // Теор. и практ. физич. культ. — 1994. — № 12. — С. 2–8.

99. Матвеев А.П. Теоретико-методологические основы формирования учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе: Дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. / РГАФК. — М., 1997. — 92 с.

100. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учеб. для ин-тов физ. культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 305 с.

101. Межуев В.М. Культура и история. — М.: Политиздат, 1977. — 199 с.

102. Методики психодиагностики в спорте: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание» / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко, Л.К. Серова. — М.: Просвещение, 1984. — 191 с.

103. Молчанов С.В. Триединство физической культуры: (Истор.-теорет. анализ соц.-пед. системы). — Минск: Полымя, 1991. — 141 с.

104. Моторин В.М. Анализ особенностей профессиональной деятельности учителя физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1980. — 197 с.

105. Негодаев И.А. НТР и культура / Отв. ред. В.Е. Давидович. — Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1985. — 128 с.

106. Николаев Ю.М. Физическая культура как составная часть социалистической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1976. — 245 с.

107. Николаев Ю.М. Физическая культура как средство адаптации молодежи в обществе // Тез. международ. науч. — практ. конф. — Шуя: Изд-во Шуйского пед. ин-та, 1994. — С. 36–37.

108. Николаев Ю.М. О культуре физической, ее теории и системе физкультурной деятельности // Теор. и практ. физич. культ. — 1997. — № 6. — С. 2–8.

109. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М.: Русс. язык, 1987. — С. 248.

110. Омеляненко В.Л. и др. Задания и педагогические ситуации: Пособие для студ. пед. ин-тов и учителей. — М.: Просвещение, 1993.
111. Орлова Е.Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студентов на уроке в период педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1978. — 20 с.
112. Основы законодательства РФ «О физической культуре и спорте» // Российская газета. — 1993. — 29 мая.
113. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
114. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей. — 2-е издание / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Российское педагогическое агентство, 1996. — 602 с.
115. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С.Гершунского. — М.: Педагогика, 1990. — 224 с.
116. Перишкин А.В. Развитие готовности детей к школе на основе авторской системы деятельности педагога-мастера: Дис. ... канд. псих. наук, Шуя, 2002. — 195 с.
117. Перфильев Л.Г. Адаптация студентов в условиях вуза и ориентация их на будущую профессиональную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1978. — 24 с.
118. Петунин О.В. Формирование профессионального мастерства учителя физкультуры: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание». — М.: Просвещение, 1980. — 112 с.
119. Пиотровски Л.М. Физическая рекреация как часть физической культуры (сравнительный анализ теории и опыта работы в странах соц. содружества и некоторых капиталистических странах): Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1980. — 167 с.
120. Писаренко В.И., Писаренко И.Я. Педагогическая этика: Кн. для учителя. — Мн.: Нар. Совета, 1986. — 240 с.
121. Платонов К.К. Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 312 с.
122. Пономарев Н.А. Философские основы физической культуры: Методич. указания по подгот. к семинар, занятиям. — Л.: ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта, 1982. — 71 с.
123. Пономарев Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта. — М.: Физкультура и спорт, 1974. — 310 с.
124. Пономарев Н.И. О законах функционирования и развития физической культуры: Лекция / ГДОИФК им. П.Ф.Лесгафта, Л., 1989. — 21 с.
125. Преемственность поколений: диалог культур: Матер. междунар. науч.-практ. конф. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. — Вып. 2. — С. 82–127.

126. Приходько В.В. Педагогические основы физкультурно-го образования студентов (опыт игрового проектирования и экспертизы): Дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1991. — 416 с.
127. Программа курса «Основы акмеологии»: Для студ., обуч. по спец. 022300 «Физич. культура и спорт» / Авт.-разработ. М.В. Прохорова; СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта. — СПб., 1997. — 27 с.
128. Профконсультационная работа со старшеклассниками / В.В. Синавский, Б.А. Федоришин и др.; Под ред. Б.А. Федоришина. — Киев: Рад. школа, 1980. — 160 с.
129. Прохорова М.В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования: Дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 1992. — 429 с.
130. Психология: Учеб. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.М. Мельникова. — М.: Физкультура и спорт, 1987. — 367 с.
131. Решетень И.Н., Прохорова М.В. Специфика педагогической деятельности тренера и учителя физической культуры: Учеб. пособие для студ. ИФК / ГЦОЛИФК. — М., 1975. — 32 с.
132. Решетень И.Н., Кобер И.Х., Прохорова М.В., Абдулов И.Т. Основы педагогического мастерства учителя физической культуры. — Алма-Ата: Рауан, 1990. — 64 с.
133. Розин В.М. Трансляция социокультурного опыта // Морфология культуры. Структура и динамика: Учеб. пособие для вузов / Г.А. Аванесова, З.Г. Бабаков, Э.В. Быкова и др. — М.: Наука, 1994. — С. 224–232.
134. Рубинштейн С.Л. Предисловие // Психология. Движение и деятельность. Учен. зап. МГУ. — М., 1945. — Вып. 90. — С. 3–21.
135. Румянцев Г.И., Козлова Т.А., Вишневская Е.П. Руководство к практическим занятиям по общей гигиене. — М.: Медицина, 1980. — 239 с.
136. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика психотехнологии. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. — 428 с.
137. Слостенин В.А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя / Под ред. А.И. Щербакова. — Л., 1976.
138. Собянин Ф.И. Профессионально-педагогическая пригодность студентов к деятельности учителя физической культуры: Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1991. — 222 с.
139. Собянин Ф.И. Упражнения для ... учителя // Физич. культ. в школе. — 1997. — № 1. — С. 88–89.
140. Собянин Ф.И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода: Дис. ... д-ра пед. наук, СПб., 2002. — 297 с.

141. Степанова Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии. – СПб.: СПб акмеологическая академия, 1995. – 168 с.

142. Струнин И.А. Обоснование критериев оценки двигательной подготовленности будущих учителей физической культуры // Тез. междунаrod. науч.-практ. конф. / Изд-во Шуйского пед. ин-та, 1994. – С. 106.

143. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. – Л.: ЛГУ. – 1988. – 166 с.

144. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста // Вест. высш. шк. – 1986. – № 3. – С. 10–14.

145. Тарасова В.Н., Бодрова И.Б. Способы конструирования педагогических задач в коррекционно-развивающем обучении/ Сб. науч. тр.: Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. – Москва-Шуя, 1999. – С. 92–114.

146. Тартаковский М.С. Акмеология. – М.: Редакция междунаrod. журн. «Панорама», 1992. – 320 с.

147. Туманян Г.С. Физическая культура учащейся молодежи: концептуальные основы научных исследований // Теор. и практ. физич. культ. – 1993. – № 4. – С. 35–36.

148. Утишева Е.В. Физкультурное образование: социально-педагогические и социологические проблемы / СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта. – СПб., 1997. – 136 с.

149. Федоров Л.П. Теоретико-методические основы женского спорта (на примере циклических видов спорта): Дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. / СПбГАФК им. П.Ф.Лесгафта. – СПб., 1995. – 57 с.

150. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». – М.: Просвещение, 1989. – 132 с.

151. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

152. Хмелюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов: Дис. ... д-ра пед. наук. – Одесса, 1971. – 515 с.

153. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1988. – 168 с.

154. Цветкова А.Т. Концептуальные положения акмеологии учителя физики: Матер. III науч. сессии науч. совета Петровской академии наук и искусств по пробл. Образования. – СПб.: ВИФК, 1996. – С. 199.

155. Цветкова А.Т., Джишкарини Т.Д. Акмеологический подход и АСПД как средства повышения качества вузовской подготовки учителя: Матер. Междунаrod. науч. конф. – Шуя: ШГПУ, 1999. – С. 252–254.

156. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 272 с.

157. Чернышенко Т.Н. Адаптация к профессионально-педагогической деятельности молодых специалистов (на примере выпускников ин-тов физ. культуры): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1989. — 21 с.

158. Чичикин В.Т. Типология специальностей в сфере физической культуры // Теор. и практ. физич. культ. — 1995. — № 5 — 6. — С. 38—39.

159. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М.: Изд-во корпорации «Логос», 1994. — 320 с.

160. Шадрин А.А. Формирование интереса к профессии учителя физической культуры у старшеклассников сельских школ: Дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1987. — 175 с.

161. Шапкова Л.В., Евсеев С.П. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры // Теор. и практ. физич. культ. — 1993. — № 1. — С. 8—18.

162. Шаулин В.Н. Образовательная область «Физическая антропология» // Физич. культ. в школе. — 1996. — № 1. — С. 5—7.

163. Шаулин В.Н. Урок физической культуры // Физич. культ. в школе. — 1993. — № 2. — С. 10—13.

164. Шахвердов Г.Г. П.Ф. Лесгафт. Очерк жизни и научно-педагогической деятельности / Всесоюз. общ-во по распростран. политич. и науч. знаний. — Л., 1950. — 338 с.

165. Шитикова Г.Ф., Трощинская Э.А. Физическая рекреация как один из важных факторов всестороннего воспитания школьников // Совершенствование науч. основ физич. восп. и спорта. — Л., 1981. — С. 55—57.

166. Шишлаков В.В. Критерии эффективности профессиональной деятельности учителя физической культуры // Физич. культ. в школе. — 1984. — № 3. — С. 18—21.

167. Шмелева Е.А. Развитие будущих учителей средствами обучения специальности (на примере математического анализа): Дис. ... канд. пед. наук. — Шуя, 1999. — 203 с.

168. Щедровицкий Г.П. Деятельность и понятие деятельности // Матер. IV Всесоюз. съезда общ-ва психологов. — Тбилиси: Медниереба, 1971. — С. 30.

169. Щербakov А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. — Л., 1968. — 461 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

МЕТОДИКА

проведения комплексной утренней гимнастики для учителей физической культуры

Одно из специальных требований, определяющих профессиональную пригодность учителя физической культуры – это «физическая пригодность», в которую включается общая физическая пригодность, специальная физическая пригодность. Учитель физической культуры должен иметь хорошее состояние здоровья, вести здоровый образ жизни, поддерживать оптимальный уровень развития двигательных качеств.

Таким образом, предлагаемая методика носит профессионально-прикладной и реабилитационный характер.

Ориентируясь на развивающиеся с возрастом отрицательные тенденции, а также тенденции, вызванные особенностями профессиональной деятельности учителя физической культуры, мы предлагаем следующие принципиальные положения, которые должны учитываться при построении такого занятия:

1. Начинаться и заканчиваться занятие должно ходьбой в чередовании с бегом.

2. Основную часть упражнений должны составлять упражнения на развитие и поддержание подвижности во всех наиболее крупных суставах, позвоночнике. Очень эффективны для этой цели круговые движения головой, руками, ногами, наклоны, махи, повороты, различные упражнения на растягивания.

3. Далее добавляются упражнения для развития и поддержания на должном уровне двигательных качеств, особенно ловкости, выносливости.

4. Обязательны и упражнения, направленные на профилактику заболеваний голосового аппарата, простудных заболеваний органов дыхания.

5. Предлагается включать нетрадиционные упражнения «энергетического» характера (из гимнастики йога, у-шу).

6. После заключительной ходьбы и бега комплекс должен обязательно завершаться закаливающими и гигиеническими процедурами в зависимости от особенностей состояния, подготовленности и пожеланий самого занимающегося.

В качестве примера приведем один из возможных вариантов комплекса.

1. Медленный бег, ходьба 5–10 мин.
 2. И.п. – о.с. 1–2 – руки через стороны вверх, вдох; 3–4 – руки вниз, выдох.
 3. Наклоны головы вперед-назад.
 4. Повороты головы вправо-влево.
 5. Круговые движения головы вправо, то же влево.
 6. Круговые движения в лучезапястных суставах наружу. То же внутрь.
 7. И.п. -руки согнуты в локтевых суставах. Круговые движения руками в локтевых суставах наружу, то же внутрь.
 8. Круговые движения руками в плечевых суставах вперед, то же назад.
 9. И.п. – правая рука на поясе, левая за головой. Наклоны туловища вправо, то же в левую сторону, сменив и.п.
 10. И.п. – руки на поясе, ноги на ширине плеч. Повороты туловища вправо-влево.
 11. И.п. -ноги врозь. Два наклона вперед, руки вниз, два наклона назад, руки за голову.
 12. Постепенно увеличивая выпады, выполнение продольного и поперечного «шпагата», «полушпагата».
 13. Стоя на левой ноге, махи правой вперед-назад. То же, левой ногой, стоя на правой.
 14. Ходьба в разной скоростью передвижения по узкой опоре (бревну, краю тротуара, планке) вперед и назад, на наступая на землю.
 15. То же упражнение, но с закрытыми глазами.
 16. Прыжки вверх с поворотами в воздухе на 180° , 360° по 3–5 раз в правую и левую стороны.
 17. Метание камешков или снежков в цель примерно с 5–8 м.
 18. Вис на перекладине (15–20сек.).
 19. Подтягивание на перекладине (2–3 подхода, нагрузка индивидуальная).
 20. В висе на перекладине круговые движения в тазобедренных суставах по 8 раз в правую и левую стороны.
 21. Упражнение по методике А.Н. Стрельниковой: наклон туловища вперед, вдох в крайней точке наклона, наклон назад, выдох. (выполняется естественно, без напряжения). Две серии по 8–16 раз.
 22. И.п. – правая нога на полшага впереди от левой, руки слегка согнуты в локтях, тыльная сторона ладоней опущена вниз.
1. медленный перекат с левой ноги на правую с одновременным незначительным выпрямлением и выведением рук вперед медленный выдох носом.
 2. медленный перекат в исходное положение на левую ногу, руки сгибаются в локтевых суставах, приближаясь к низу живота, медленный вдох носом. Повторить как минимум 8 раз

(или кратное этому числу количество раз). Затем выполнить такое же количество в другую сторону, сменив и. п.

23. Заключительный медленный бег, ходьба 5–10 мин.

Обтирание снегом или обливание холодной водой.

Опираясь на указанные положения, можно разработать и собственный комплекс и довести длительность занятия до 1–1,5 час. Однако слишком усердствовать не стоит. За влиянием нагрузки можно следить по изменению самочувствия и величине пульса. ЧСС не должна быть выше:

- для лиц до 30 лет выше 150–160 уд/мин.;
- для лиц 30–34 лет – 140–150 уд/мин.;
- для лиц 35–39 лет – 140–145 уд/мин.;
- для лиц 40–44 лет – 130–135 уд/мин.;
- для лиц 45–49 лет – 120–130 уд/мин.;
- для лиц 50–54 лет – 115–120 уд/мин.

Приложение 2

МЕТОДИКА

профилактики сутуловатой осанки студентов физкультурных вузов средствами атлетизма (по данным М.Г. Дзагоева, В.И. Ларионова, 1996)

Авторы, основываясь на том, что осанка является изменяющейся величиной под воздействием систематических занятий физическими упражнениями, а под влиянием активных занятий спортом может испытывать как положительные, так и отрицательные изменения, разработали эффективную систему атлетических упражнений для профилактики сутуловатой осанки с регулируемым хватом (РХ) и регулируемым углом наклона (РУН):

1. В упоре на брусках, сгибание и разгибание рук (РХ, РУН).
2. Лежа на спине, сведение и разведение рук (РУН).
3. Лежа на животе, сведение и разведение рук (РУН).
4. Лежа на спине, вдоль (РУН) или поперек скамейки, опускание за голову и поднимание согнутых рук.
5. Тяга становая от уровня колен (РХ).
6. Лежа бедрами на гимнастическом козле, лицом вниз, ноги закреплены, сгибание и разгибание туловища.
7. Сидя, фронтальная тяга к талии (РХ).
8. Сидя, верхняя тяга к груди и за голову (РХ).
9. Стоя, сидя или в глубоком седе разножкой, жим штанги из-за головы и с груди (РХ).
10. Приседание со штангой над головой на прямых руках (РХ).
11. Лежа на спине, поднимание и опускание туловища (РУН).
12. Лежа на спине, поднимание и опускание ног (РУН).

Авторы проводили свои занятия с акцентом на воспитание силы и статической выносливости мышц, укрепляющих правильную осанку. Предлагемый комплекс упражнений позволил:

1. Избирательно воздействовать на те группы мышц, которые отстают в своем развитии.
2. Равномерно нагружать одноименные группы мышц.
3. Направленно повышать статическую выносливость мышц.

Приложение 3

Методика «КОНГНОСОР»

1. Оценка конструктивных способностей

Оцениваемые показатели	Оценки в баллах			
	3	2	1	0
А. Способность поставить задачу (задачи) для решения педагогической ситуации	Сразу точно ставит задачу (задачи)	Ставит задачу (задачи) не сразу, не совсем точно	Пытается поставить задачу (задачи), но ставит их неудачно, неверно формулирует	Не может поставить задачи, затрудняется
Оценка				
Б. Способность подобрать педагогически приемлемые средства воздействия	Подбирает педагогически приемлемые средства, в том числе оригинальные	Подбирает педагогически приемлемые средства, но нет оригинальных	Пытается подобрать средства, но они не приемлемы	Не может подобрать никаких средств, затрудняется
Оценка				
В. Способность предугадать возможные трудности при решении задач	Правильно предугадывает, сразу и точно видит возможные трудности	Не сразу и не совсем точно предугадывает возможные трудности	Пытается предугадать возможные трудности, но делает это неудачно, неверно	Не видит возможных трудностей или затрудняется их назвать
Оценка				
Г. Способность найти пути устранения возможных трудностей при решении задач	Сразу и точно предусматривает правильные пути устранения возможных трудностей	Не сразу и не совсем точно находит пути устранения возможных трудностей	Пытается найти пути устранения возможных трудностей, но делает это неудачно, неверно	Не видит пути устранения возможных трудностей или затрудняется их назвать
Оценка				

2. Оценка гностических способностей

Оцениваемые показатели	Оценки в баллах			
	3	2	1	0
А. Способность найти возможные причины сложившейся ситуации (анализировать)	Сразу и точно находит наиболее вероятные причины, логично анализируя ситуацию	Не сразу и не совсем точно находит причины ситуации	Пытается найти причины, анализировать, но делает это неудачно, неверно	Не анализирует, не может найти причин, затрудняется их назвать
Оценка				
Б. Способность предусмотреть возможные отрицательные последствия обостряющейся ситуации	Сразу и точно называет возможные отрицательные последствия	Не сразу, не совсем точно называет возможные отрицательные последствия	Пытается назвать возможные отрицательные последствия, но называет неверно	Не может назвать, затрудняется назвать возможные отрицательные последствия
Оценка				
В. Насыщенность и осознанность применения научных, педагогических терминов и речи (связь со знаниями)	Часто и вполне уместно применяет научные, педагогические термины	Редко применяет научные, педагогические термины, применяет их не вполне уместно	Речь не содержит научных, педагогических терминов, преимущественно бытовая, но отсутствует жаргон	Речь бытовая с применением «жаргонных» выражений и слов «сорняков»
Оценка				
Г. Вариантность решения задач (способность к творчеству)	Два и более варианта решения задач, среди которых есть оригинальные	Одно-два решения, но нет оригинальных	Одно решение, но не совсем приемлемое	Отсутствие решения, затруднения в поиске решения
Оценка				

3. Оценка речи

Оцениваемые показатели	Оценки в баллах			
	3	2	1	0
А. Выразительность речи (особенности жестикуляции, мимики, глаз, напряженность позы)	Выразительно в меру	Чрезмерно выразительно, наигранно, пригворно или незначительные недостатки в выразительности	Недостаточно выразительно (некоторая общая скованность)	Невыразительно (застывшее выражение лица, отсутствие жестов, очень напряженная поза)
Оценка				
Б. Краткость, ясность, последовательность изложения	Кратко, ясно и последовательно	Последовательно, но не все кратко и ясно (приходится поправлять)	Не совсем последовательно (даже если кратко и ясно)	Совершенно непоследовательно, путанно, многословно или наоборот - слишком немногословно
Оценка				
В. Самочувствие (уверенность-неуверенность)	Вполне уверенно без оттенков неуверенности	С оттенками неуверенности или излишняя самоуверенность	Некоторая заметная неуверенность	Выраженная робость (тихий голос, сильное покраснение лица, тремор конечностей)
Оценка				
Г. Дефекты речи	Отсутствие явных дефектов речи	Нарушения в произношении звуков речи	Дефекты звуковой и смысловой сторон речи (расстройства в произношении)	Заикание с наличием или отсутствием общего недоразвития речи
Оценка				

Примеры педагогических ситуаций

1. Представьте, что Вы впервые будете проводить урок в качестве учителя физической культуры в 5-м классе. Остается всего две минуты до начала урока. Вы входите в спортивный зал и видите настоящий хаос: ученики бегают по залу в ботинках, лезут на канат, на шведскую стенку, на брусья. Вы что-то кричите, но стоит такой шум, что Вашего окрика не слышно.

Что Вы предпримете в данной ситуации?

2. Учитель проводит беседу с учениками. Вдруг один из учащихся задает неожиданный вопрос по истории олимпийских игр древности. Ответ учителю неизвестен.

Что бы Вы предприняли на месте этого учителя?

3. Вы проводите в школе урок по легкой атлетике. Объясняете учащимся как правильно надо принимать положение «низкого» старта. Вдруг один из учащихся заявляет Вам, что ни «низкий», ни «высокий» старт никакого значения для бегуна не имеет. Главное, как считает этот мальчик, чтобы бегун был сильным и быстрым и тогда всегда окажется первым на финише.

Как бы Вы отреагировали на эту ситуацию?

Приложение 5

Алгоритм решения педагогических ситуаций

1) Назвать причины или возможные причины возникновения ситуации.

2) Назвать возможные отрицательные последствия развивающейся ситуации, если педагог никак не отреагирует на нее.

3) Исходя из предыдущего, (см. пункт 1 и 2), точно поставить (перед педагогом) задачу (или задачи) для решения сложившейся ситуации.

4) Назвать средства, варианты решения данной ситуации.

5) Назвать возможные трудности при решении педагогической ситуации и пути, способы их преодоления.

Приложение 6

Шкала оценок конструктивных, гностических способностей и некоторых особенностей речи

Количество баллов	Оценка	Уровень проявления способностей и речи
0 – 2,5 баллов	1	Низкий
3 – 5 баллов	2	Ниже среднего
5,5 – 7,5 баллов	3	Средний
8 – 10 баллов	4	Высокий
10,5 – 12 баллов	5	Очень высокий

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. АКМЕОЛОГИЯ – НОВАЯ ОБЛАСТЬ ЗНАНИЯ	
1.1. Определение акмеологии, основные понятия, объект и предмет исследования	4
1.2. Профессиональная пригодность и профессиональная готовность учителя	7
1.3. Педагогическое мастерство учителя	16
Глава 2. СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
2.1. Физическая культура – развивающийся вид культуры общества	23
2.2. Современные тенденции в развитии физической культуры	28
2.3. Физкультурное образование в настоящем и будущем	37
Глава 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
3.1. Структура и содержание деятельности учителя физической культуры	48
3.2. Условия и особенности труда учителя физической культуры	57
3.3. Характеристика основных этапов «профессиональной жизни» учителя физической культуры	60
3.4. Оценка деятельности учителя физической культуры	78
Глава 4. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
4.1. Опыт моделирования личности учителя физической культуры	92
4.2. Исследование профессиональной пригодности к деятельности учителя физической культуры	99
4.3. Профессиональные заболевания учителя физической культуры	116
4.4. Способы диагностики профпригодности к деятельности учителя физической культуры	120
Глава 5. АВТОРСКАЯ СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	
5.1. Понятие об авторской системе педагогической деятельности	163
5.2. Проблемы создания авторской системы деятельности педагога	165
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	171
ЛИТЕРАТУРА	174
ПРИЛОЖЕНИЯ	185