

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный  
университет  
имени Н.Г. Чернышевского»

Институт физической культуры и спорта

В.Н. Мишагин, А.В. Мишагин

**Особенности инновационных процессов в сфере личностно-  
ориентированного образования**

Учебно-методическое пособие—(2)

Саратов  
2017 г.

УДК 387.0.16;796 (075.8)

ББК 74.58я73

М71

**Мишагин В.Н., Мишагин А.В.**

**М71 . Особенности инновационных процессов в сфере личностно-ориентированного образования; учебно-методическое пособие для студентов Института физической культуры и спорта /В.Н.Мишагин,А.В.Мишагин-Саратов; Изда-во Сарат.ун-та-2017-86.с  
ISBN 978-5-292-04349-2**

Пособие подготовлено с учетом современных достижений педагогической и психологической науки, других отраслей научного знания (философии, аксиологии, акмеологии и т.д.)

Данное учебное пособие посвящено теоретическому анализу личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

В центре внимания авторов – содержание, основные направления, цели и задачи личностно-ориентированного подхода, структура этой педагогической деятельности, ее место и роль в общей системе воспитания детей и молодежи. Особое внимание уделяется понятийному аппарату, который необходим для правильного осмысления всех этих вопросов.

Учебное пособие предназначено в первую очередь для педагогов общеобразовательных школ, вузов, для слушателей семинаров и курсов усовершенствования переподготовки учителей, психологов, учителей физкультуры, преподавателей физического воспитания, тренеров и т.д.

Вместе с тем оно представляет интерес для всех, кого интересуют проблемы личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры

; Рекомендует к размещению  
в электронной библиотеке СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Кафедра спортивных дисциплин  
Института физической культуры и спорта  
Саратовского Государственного университета  
им. Н.Г. Чернышевского

УДК 387.0.16;796 (075.8)

ББК 74.58я73

Работа издана в авторской редакции.

ISBN 978-5-292-04349-2

Саратовский государственный университет, 2017

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
Глава 1 Особенности инновационных процессов в сфере личностно-ориентированного образования.	
1.1. Сущность формирования самостоятельного профессионального мышления преподавателя .....	5
1.2. Основы личностно-ориентированных технологий в профессиональной подготовке студентов вуза.....	23
1.3. Комплекс профессиональных и личностных качеств учителя физкультуры.....	31
1.4. Формирование личности выпускников института физической культуры.....	.45
Глава II Органическое единство теоретической и практической подготовки студентов на современном уровне. ....	.63
2.1. Условия успешного использования принципов, методов и форм построения экспериментально-обучающей программы.....	.65
2.2. Модель экспериментально-педагогической системы подготовки учителя физической культуры.....	.67
2.3. Использование достижений результатов эффективности личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки учителя физической культуры.....	.80
Заключение.....	.83
Литература.....	86

## Предисловие

Теория и практика профессионального образования находятся в настоящее время на пороге глубоких изменений. Эти изменения вызваны теми существенными социально-экономическими преобразованиями, которые происходят в нашей стране и зарубежом. В этой связи учеными многих стран мира активно разрабатывается новая парадигма профессионального образования.

В законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (п. 20.4) говорится о том, что научно-педагогические работники вуза обязаны развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности. На наш взгляд, это важнейшее стратегическое направление обновления и усиления подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности невозможно без организации личностно-ориентированного подхода к образованию будущих специалистов. Нам представляется, что на нынешнем этапе реформы высшего образования возникла объективная необходимость организации личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры.

В педагогической литературе в последние годы все чаще рассматриваются идеи личностно-ориентированного образования (Б.Б. Коссов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), накапливается опыт осуществления личностного подхода к обучающимся, открываются реальные перспективы совершенствования личностно-ориентированных технологий образования в различных типах образовательных учреждений (Атутов П.Р., 1996; Берне Р., 1986; Климов Е.А., 1967; Питюков В.Ю., 1997). Проблема личностно-ориентированного подхода к обучению студентов рассматривается в связи с анализом основ дифференцированного обучения студентов (Л.Г. Вяткин, Е.М. Лысенко), развитием личности специалиста как субъекта профессиональной жизни (Л.И. Анциферова), разработкой технологий саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко), профессионально-личностным становлением будущего учителя (Н.В. Горнова, Г.И. Железовская); в связи с разработкой принципов личностно-ориентированного развивающего обучения (И.С. Якиманская), реализацией гуманно-личностных технологий (Ш.А. Амонашвили), определением уровневой дифференциации обучения (В.В. Фирсов), созданием технологий индивидуализации обучения (И.Э. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков).

Однако, несмотря на инновационные процессы, происходящие в высшей школе, осуществление личностно-ориентированного подхода к обучению будущих учителей физической культуры затруднено по целому ряду причин:

- проблема личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей не получила должного освещения в педагогике, психологии и методике преподавания учебных дисциплин в высшей школе; имеющиеся данные обобщают опыт использования личностно-ориентированного подхода к школьникам;
- существует противоречие между повышенными требованиями к профессионально-педагогической подготовке учителя физкультуры и недостаточным научно-педагогическим и технологическим обеспечением этого процесса.

В связи с этим данная проблема является актуальной так как с одной стороны, существует объективная необходимость совершенствования подготовки будущего учителя физической культуры, а с другой – недостаточная разработанность ряда аспектов изучаемой проблемы, отсутствие специальных исследований по внедрению идей личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию будущего учителя физической культуры.

## Глава 1. Особенности инновационных процессов в сфере личностно-ориентированного образования.

Профессионально-личностное становление будущих специалистов – это внутренне детерминированный процесс, т.е. оно определяется сочетанием влияний внешних факторов и внутренних противоречий, психофизиологических особенностей, а также социальной ситуацией развития, типом ведущей деятельности и зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой студент участвует.

Под условиями мы понимаем «те отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может возникнуть и существовать» (Н.В. Горнова). Внешние условия преломляются через внутреннее содержание (С.Л. Рубинштейн) и определяют тем самым становление личности. Результат личностного и профессионального становления будущего учителя в конечном итоге зависит от комплекса тех педагогических условий, которые были созданы для студента в стенах вуза и от влияния социальной среды в целом .

Учебный процесс в ходе личностной ориентации обучения должен опираться на принцип психологического обеспечения, а также принципы самоорганизации, развития, самостоятельности, ролевого участия, ответственности и коллективизма.

Педагогические условия профессионально-личностного становления будущего учителя физкультуры в ходе технологии личностно-ориентированного обучения в педвузе сводятся к наличию положительного поля интеллектуальной, физической и эмоциональной напряженности; использованию разнообразных методов активного обучения, совпадению содержания учебной деятельности с возможностями, интересами, потребностями студентов; творческий характер заданий, варьируемых по степени экспрессивности, объему и сложности; предоставлению возможности их выбора. Такие условия исключают формализацию взаимодействия преподавателей и студентов.

Успешное решение задач физического воспитания и профессионального становления будущих учителей физической культуры обеспечивается применением научно обоснованной системы методов, приемов и форм обучения школьника двигательным действиям (Галагузова М.А., Сердюк Г.В., 1991; Гальперин П.Я., 1985; Горохов Н., 1978; Гурьев А.Н., 1991; Загрукова

Л.В., 1994; Кларин М.В., 1996; Кулюткина Ю.Н., Мындыкану В., 1991)

Эта система состоит из определенных этапов. У каждого — соответствующие методы: инструктирование, личностно-ориентированное или нивелированное обучение, самооценка или оценка достижений и т.д.

Педагогические условия можно классифицировать как условия, связанные с *организационно-психологическим и методическим обеспечением* учебно-воспитательного процесса в вузе, ориентированном на личностное и профессиональное становление студентов; *дидактические и технологические условия и собственно дидактические условия.*

Основными условиями эффективной организации личностного подхода к студентам института физической культуры является:

- во-первых, повышение в их глазах престижа высшего образования за счет формирования общих смысловых устремлений, личностных смыслов, потребности в самоактуализации в профессиональной и личной сфере (Р. Ассаджоли, А. Маслоу),
- во-вторых, опора на коллектив в развитии профессионально значимых качеств. Так, процессы коллективообразования особенно динамично протекают в условиях временных студенческих объединений за рамками учебного процесса, например в спортивных студенческих командах.

В работах Э. Майнберга отмечаются преимущества спортивной деятельности с позиции воспитательных возможностей и формирования личности. К этим преимуществам относится совпадение интересов личности и коллектива спортивной команды, разновозрастный состав большинства спортивных команд, облегчающих влияние традиций старших на младших; оптимальный количественный состав команд, позволяющий студентам-спортсменам хорошо знать друг друга; особая позиция тренера – спортивного педагога с точки зрения интенсивного его общения с каждым спортсменом; высокая эмоциональная насыщенность спортивной деятельности, легко актуализирующая сопереживание и коллективистские формы поведения; высокая взаимосвязанность в соревнованиях командного типа, помогающая организовывать упражнения на основе взаимоподдержки и взаимопомощи.

В целях формирования в стенах вуза творческой индивидуальности студентов необходимо,

чтобы предлагаемые студентам задания носили творческий характер, близкий к исследовательскому. Это способствует пробуждению потребности студента к самостоятельной постановке перед собой учебных проблем; учету индивидуальных и личностных особенностей обучаемых, индивидуализации заданий для самостоятельной работы; организации действенной стимулирующей помощи и взаимопомощи, методическому контролю за самостоятельной работой и оптимальной оценке ее эффективности. Создание оптимальных дидактических условий в процессе личностной ориентации образования способствует максимальному выявлению, инициированию, использованию в процессе учебно-воспитательной деятельности и профессиональной подготовки индивидуального субъектного опыта будущего учителя. С нашей точки зрения, проектирование педагогических условий должно опираться на базисные принципы эвристической дидактики, т.е. обеспечивать реализацию внутреннего потенциала студентов и преподавателей в ходе их совместной деятельности.

Для каждого студента на каждом этапе вузовского обучения составляется индивидуальная образовательная траектория, которая, в отличие от учебной программы, носит гибкий характер, позволяющий учитывать динамику личностного и профессионального становления каждого студента. В индивидуальной карте отражены уровень обученности и обучаемости, интересы, отношение к учебной деятельности, мотивы, индивидуально-типологические особенности личности и т.д.

### **1.1. Сущность формирования самостоятельного профессионального мышления преподавателя .**

Стратегия личностно-ориентированного обучения требует от преподавателей способности конструировать гуманитарно-коммуникативное пространство реализации обучающих, развивающих и воспитывающих функций с учетом социокультурных, психолого-педагогических, спортивно-массовых факторов и готовности субъектов обучения к эффективному взаимодействию



в ходе учебно-воспитательного процесса. Такой подход к организации учебного взаимодействия способен пробудить у студентов потребность в самостоятельном научном мышлении.

Самостоятельность является наиболее существенным признаком человека как личности и субъекта деятельности. Человек как личность «всегда сам самостоятельно прокладывает свой уникальный индивидуальный путь», «самостоятельно определяет путь своей жизни, свое место в ней, свое дело, интересное и важное для всех, в том числе и для него самого» (Л.И. Анцыферова.). Быть самостоятельным – значит делать что-то по своему намерению без внешнего побуждения. В этом смысле самостоятельность может быть понята и как свойство личности, и как способность, и как показатель активности человека, и как критерий его зрелости в той или иной области социальной практики.

В области познавательной деятельности говорят о научной самостоятельности, проявляющейся, прежде всего в активизации самостоятельного научного мышления. Специалисты в области дидактики, педагогической психологии, частных методик много внимания уделяют существенным признакам понятия «самостоятельная учебная деятельность», останавливаясь на сознательном стремлении обучаемых достигнуть «поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных и физических действий» (Бестужева Л.П., 1997; Бондарева С.К., 1999; Герман Р., 1995), без непосредственного участия педагога. Другие исследователи проблемы отмечают, что самостоятельность не зависит от внешних признаков (присутствия педагога), а определяется тем, требует ли задание «самостоятельности мысли и действия», активизируют ли интеллектуальные задачи проявление «волевых усилий и опоры на ранее выработанные учебные навыки и личный опыт», а также происходит ли наращивание дидактической трудности на всех этапах обучения, и выявляется ли связь с практикой и учет индивидуального опыта обучаемых (Булынин А.М., 1998; Кузьмина Н.В., 1995; Мындыкану В., 1995; Орлов Г. А., 1986). Обобщая представленные характеристики, мы вслед за Дайри Н.Г. подчеркиваем, что самостоятельная деятельность представляет качество процесса познания, черту личности учащегося и форму организации обучения.

По мере интеллектуального развития степень вмешательства и внешней помощи со стороны педагога должна сокращаться, а уровень самостоятельности обучаемых возрастать.

Вместе с тем в массовой вузовской практике подготовки специалистов все еще

проявляется влияние педагога в виде одностороннего воздействия на личность студента, применяются авторитарные формы воздействия как проявление репрессивной модели управления «сверху — вниз». Не наблюдается желаемой степени самостоятельности студентов, так как и в школе самостоятельная работа учащихся составляет около 10% от общего учебного времени, и в вузе почти на 80% практических занятий преобладает монолог преподавателя, 2/3 учебного времени занимает активность педагога (Белкин А.С., 1998; Чекалева Н.В., 1993).

Таким образом, и школьные учителя, и вузовские преподаватели выступают как ретрансляторы и контролеры знаний, что приводит к репродуктивным методам учебной работы их учеников и препятствует развитию самостоятельного научного мышления.

В новых условиях требуются педагоги, способные эффективно взаимодействовать с субъектами учебно-воспитательного процесса, опираясь на знание их субъективного опыта, индивидуально-типологических особенностей личности и специальные способности. Существенные преобразования в жизни нашего общества немислимы без воспитания компетентных, творчески мыслящих людей. Сегодня каждый работник вуза и студент, как будущий педагог, должны обладать развитым педагогическим мышлением, т.е. высшей формой активного отражения объективной реальности, состоящей, как известно, «в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существующих связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий» (Вяткин Л.С., Корнюшкин Н.П., 1995; Вяткин Л.Г., 1998; Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б., 1999). Идея рассмотрения особенностей педагогического мышления не нова. О педагогическом мышлении много говорил К.Д. Ушинский, отмечая необходимость его выделения в качестве объективно существующего специфического типа научного мышления, имеющего свой субъект отражения, собственную систему принципов, законов, категорий, вскрывающих существенные связи и закономерности педагогических явлений. Педагогическое мышление рассматривают и как психическую реальность, подчеркивая его связь с различными психическими процессами и определяя его как целенаправленную деятельность.

Личностная ориентация обучения максимально способствует превращению студентов в субъекты учебно-воспитательного процесса, т.к. позволяет глубже осознать свои возможности и проявить самостоятельность и активность в учебном процессе (Берн Э., 1992; 1986; Болотов

В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А., 1997; Галагузова М.А., Сердюк Г.В., 1991; Галимова С.М., 1996) Работая в группе, студенты становятся субъектами взаимного межличностного отражения, отношений и взаимодействия. Используемые в ходе личностно-ориентированного подхода диагностические задачи позволяют студентам лучше понять самих себя. Степень осознания студентом свойств и особенностей собственного Я, значимых для учебной и профессиональной деятельности, может служить показателем успешности интеллектуального, профессионального и социального развития будущих специалистов. Существует положительная связь между уровнями сформированности учебного и профессионального самосознания студентов и соответственно эффективностью их учебной деятельности и успешностью профессионального становления (Н.Ю. Пароходова, Метод анализа и рационализации учебной деятельности как средство самоуправления. - Дис. канд. психол. наук. Л., 1986, В.П. Саврасов, Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя. - Дис. канд. психол. наук. Л., 1986).

Учебное самосознание, активизируемое в ходе личностно-ориентированного обучения, пробуждает самостоятельное научное мышление у студентов. Данный процесс происходит поэтапно. Сначала студенты осознают себя в качестве субъекта учебной деятельности, который сам определяет цели учения и способы его осуществления, следом за этим они осознают процессуальную сторону учебной деятельности, способы ее осуществления и технологии исполнения, и только после этого появляется осознанное положительное отношение к принятию активной позиции субъекта управления собственной учебной деятельностью. Разным уровням самосознания соответствуют различные способы, приемы организации собственной учебной деятельности и неодинаковая учебная успешность. Так, успешно обучающиеся студенты используют рациональные приемы работы, в то время, как слабоуспевающие «застревают» на непродуктивных приемах. Студенты, у которых в ходе личностной ориентации обучения активизируется самостоятельное научное мышление, проявляют адекватность учебной деятельности реальной ситуации; опережающую готовность к предстоящей деятельности, привычное четкое ее планирование; умение установить очередность в решении задач (разделять и совмещать дела); перекодировать учебную информацию, т.е. переводить ее в форму, наиболее удобную для усвоения; рационально организовывать запоминание, используя богатство форм и

приемов мнемотехники.

Напротив, слабоуспевающие студенты, зависимые от внешних аспектов осуществления учебной деятельности, проявляют формализм в выборе методов учебной работы, проявляют повышенное внимание к отдыху, демонстрируют репродуктивность, выражающуюся в стремлении сохранить информацию в памяти в ее первоначальной форме, без какой-либо адаптации; чрезмерное внимание уделяют мелочам, пропуская существенную информацию. Важнейший путь воспитания познавательной самостоятельности – это предъявление студентам заданий повышающейся сложности, которые ведут от репродуктивных видов деятельности к выборочно-производящей и творческой учебной работе (Вяткин Л.Г.), повышению мастерства в добывании и использовании знаний (Брунер Дж.), возникновению более сложных видов учения (Скиннер Б.Ф.), свободному использованию обобщающих знаний, построению сложных умозаключений (Журавлев И.К.), развитию способностей учащихся и повышению уровня усвоения ими знаний (Ладыженская Т.А.). Однако, как совершенно верно заметил П.И. Пидкасистый, «самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Ее правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации».

В ходе личностно-ориентированного обучения, благодаря учету личностных достижений студентов на каждом этапе учебной деятельности и становлению индивидуального стиля их педагогической деятельности происходит «формирование познавательной самостоятельности как черты личности» (Вяткин Л.Г.), как средство повышения активности и условие глубокого усвоения студентами знаний, умений и навыков.

Помимо учебного самосознания в ходе личностной ориентации обучения активизируется и профессиональное самосознание. Оно связано с усвоением студентами профессиональных ценностей, понятийного и концептуального аппарата дисциплин психолого-педагогического цикла, в терминах которых могут быть осознаны свойства и особенности собственного «Я» как профессионально значимые (Саврасов В.П.), а также с прохождением педагогической практики, в ходе которой проявляются, объективизируются для других и для себя профессионально важные свойства и особенности будущего учителя (Фромм Э., 1992; Цукерман Г.А., Мастеров Б.М., 1995; Шапошникова В.И., 1984).

Самоописание студентами профессионально значимых личностей показало, что у будущих педагогов на первом курсе преобладают качества, выражающие их направленность на профессиональное самоопределение, на третьем – на усвоение теоретических основ будущей профессиональной деятельности, на пятом – качества, определяющие уровень педагогического мастерства (Климов Е.А., 1968; Кон И.С., 1984; Львова Ю.Л., 1992; Мерлин В.С., Климов Е.А., 1967; Рувинский Л.И., 1988)

Учитывая, что личностная ориентация обучения предполагает учет субъективного опыта жизнедеятельности (Якиманская И.С.) педагог, ориентируясь на формирование самостоятельного научного мышления студентов, должен, во-первых, постоянно отслеживать своеобразие личности, проявляемое в ее избирательности к познанию мира (содержанию, виду и формы его представления), устойчивость этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к субъектам познания (материальным и идеальным), а, во-вторых, помогать личности познать себя, самоопределиться и самореализоваться, а не формировать заранее заданные свойства (Слободчиков В.И., Исаев Н.А., 1996, Франкл В., 1990.)

Одна из главных целей личностной ориентации обучения состоит в переводе учащихся и студентов из объекта в субъект управления другими людьми и собою (Селиванова Р.Г., 1987; Талызина Н.Ф., 1986) . Исходя из этого, ведущей характеристикой человека как субъекта деятельности является его активность, проявляющаяся в инициативном, самостоятельном, творческом (преобразующем) отношении к внешней действительности, другим людям и самому себе (Выдрин В.М., 1980; Вяткин Л.Г., Рашкин В.Ф., 1995; Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б., 1998; Гинзбург М.Р., 1994) .

В.Д. Небылицын, В.М. Русалов (Психофизиологические исследования индивидуальных различий.- М., 1976) определяют активность как способ взаимодействия субъекта со средой, в котором отражается его стремление к эффективному ее освоению. Они выделяют качественную и количественную меру взаимодействия человека с окружением с точки зрения его динамики и напряженности. Качественная, содержательная сторона активности раскрывается в системе действующих потребностей, мотивов, установок, интересов, обуславливающих совершение тех или иных действий. Активность выступает как субъективное условие освоения человеком

окружающей действительности. В плане содержания личностно-ориентированного процесса профессиональная направленность, учебная мотивация, познавательные интересы становятся внутренней стороной активности.

Количественная, процессуальная внешняя сторона активности находит свое выражение в характеристиках совершаемой деятельности (познавательной, профессиональной), которые объединяются М.В. Бодалевым в три группы – скоростные (определяющие динамику – скорость, темп, ритм протекания поведенческих актов), интенсивностные (энергетические), характеризующие степень напряженности той или иной деятельности) и вариационные (указывающие на объем, степень разнообразия и новизну осуществляемых действий). Особыми формами проявления активности как субъективной характеристики являются самостоятельность и творчество. Если самостоятельность характеризует активность человека с точки зрения его относительной независимости от внешнего окружения, то творчество определяет активность человека с точки зрения возможностей к преобразованию окружения или самого себя в целях эффективного взаимодействия с внешним миром. Высшим модусом активности и самостоятельности человека можно рассматривать его саморегуляцию, самоуправление. Способность студента к самоуправлению во всех его формах: самостоятельное определение целей профессиональной подготовки, самостоятельное преобразование знаний (самообразование), принятие решения, коммуникативная активность, саморегуляция выступают в качестве критерия эффективности личностно-ориентированного обучения и воспитания.

Охарактеризуем познавательную направленность в структуре личности студентов. Согласно А.К. Марковой познавательная направленность в учебной деятельности может включать, по крайней мере, три уровня развития: широкий познавательный мотив, детерминирующий направленность на усвоение новых знаний: учебно-познавательный мотив, стимулирующий к овладению способами добывания знаний; мотив самообразования, заключающийся в направленности на постоянное усовершенствование способов добывания знаний, своей учебной и познавательной деятельностью в целях самосовершенствования.

О.К. Тихомиров в своих исследованиях показывает, что в процессе той или иной мыслительной деятельности у субъектов возникают следующие факторы: потребность получить знания о решении задач; потребность сформулировать теоретические обобщения на основе

данной задачи; потребность найти оригинальное, нестандартное. П.М. Якобсон, рассматривая познавательную потребность как источник мотивации, утверждает, что «в основе стремления овладеть знаниями лежит любознательность, неудержимое стремление познавать все новое и новое. В ходе учения испытывается удовольствие от удовлетворения любознательности, от сознания расширения собственных перспектив в смысле знакомства с действительностью, с открытием для себя каких-то ранее неизвестных сторон.

В психологической модели личностно-ориентированной педагогики основным критерием дифференциации обучения выделяют познавательные способности. Познавательные способности рассматриваются при этом как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии. Вслед за Л.С. Выготским в современной психодидактике выделяются такие пласты развития, как «зона актуального» и «зона ближайшего развития» обучаемых. С нашей точки зрения, при рассмотрении познавательной активности, следует остановиться на целом ряде ее значимых показателей и факторов, пробуждающих ее. Среди них можно выделить *стиль учебной деятельности, учебное и профессиональное самосознание, обучаемость, обученность, самообучаемость, познавательные и общие способности.*

Стиль учебной деятельности (Якиманская И.С., 1995, 1966) складывается из предпочитаемых учеником способов деятельности – личностных новообразований, в которых, как в сплаве, объединены мотивационно-потребностные, эмоциональные и операциональные компоненты). Теоретически обосновано и практически подтверждено наличие положительной связи между уровнями сформированности учебного и профессионального самосознания студентов и, соответственно, эффективностью их учебной деятельности и успешностью профессионального становления (Пароходова Ю.Н., В.П. Саврасов).

В субъективный опыт студента входит комплексное взаимодействие уровня обученности, стиля учебной деятельности, типа отношения к учению, характера мотивации, степени развития познавательных интересов, способов учебной деятельности, а *потенциальные ресурсы развития* заключены в таких показателях, как готовность к саморазвитию, поиску ИСПД. В обучаемости, как индивидуальной способности к усвоению знаний и выбору способов учебной работы (личностной ориентации студента на проработку учебного материала), проявляются педагогические

способности. О развитии данного параметра учебной деятельности можно судить по выступлениям студентов на семинарских и лабораторно-практических занятиях, творческим и научно-исследовательским работам и по контент-анализу личностной и познавательной рефлексии.

Личностную ориентацию обучения отражают взгляды И.С. Якиманской, которая в качестве единицы анализа, обнаруживающей единство обучения и учения, предлагает понятие «усвоение». *Результативная сторона* учения при этом выступает как продукт, который фиксируется в виде приобретенных студентами знаний, умений и навыков. Этот продукт планируется, задается и контролируется обучением. *Процессуальная сторона* выражается в личностном отношении студента к приобретаемому опыту (например, опыту физической культуры) и проявляется через овладение средствами деятельности, которые обозначаются как способы учебной работы.

Существенное место в познавательной активности студентов отводится профессиональному педагогическому мышлению, которое раскрывает педагогические явления в его существенных закономерностях, признаках и свойствах. Важнейшими его показателями является концептуальность, острота, глубина, всесторонность восприятия педагогических проблем; устойчивый интерес к ним; способность видеть существенные связи в педагогической ситуации; умение увидеть педагогическую проблему и найти нестандартное решение (Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б.)

Современная дидактическая система вуза отличается следующими особенностями, на которые следует опираться при организации личностно-ориентированного подхода к студентам:

- методы, приемы и формы обучения подбираются с учетом последовательной конкретизации задач обучения и успехов в формировании у студентов навыков учебного труда;
- характеризуется целостностью и иерархичностью, т.е. представляет собой комплекс взаимосвязанных дидакто-методических средств;
- содержит в оптимальном соотношении аудиторные и внеаудиторные формы организации учебного труда, традиционные средства обучения и дидактические новации.

Обновление лекционного преподавания сводится к возможности за короткое время



ознакомить студентов с основными теоретическими положениями изучаемой дисциплины, дать современное научное освещение изучаемой проблемы, ввести в научную и прикладную лабораторию ученого, максимально учесть запросы данной аудитории, позволяет передать личностное отношение преподавателя к предмету изучения. С точки зрения Л.Г. Вяткина, лекция служит фактором неформального руководства самостоятельной работы студентов, способствует формированию научного мышления, упражняет в классификации смысловых единиц, становится толчком саморазвития студентов, если созданы реальные условия индивидуально-личностного усвоения лекционного материала (1993, 1991, 1995, 1994).

Проблемная лекция приводит к созданию в аудитории проблемы историко-логического или учебного плана, возбуждает у студентов интеллектуальные эмоции: удивление, состояние умственного затруднения, сомнение, любопытство, побуждает к самостоятельному научному мышлению, а также способствует привлечению студентов в качестве соавторов к ее проведению. Студенты побуждаются к содержательной оценке лекций, читаемых преподавателем с помощью алгоритма оценочной деятельности, который включает информационную емкость лекции, логику изложения материала, эмоциональность его изложения, опору на научные и литературные источники, новизну материала, культуру изложения, связь теоретического материала с практикой. Это в значительной мере повышает аналитические способности каждого студента и помогает в последующем усваивать алгоритм анализа самоанализа уроков. Студенты учатся отслеживать и содержание материала, его структуру, управление познавательной деятельностью обучаемых, речевое исполнение, использование ТСО, создание социально-психологического климата.

Мы считаем, что описание усвоения как процесса, которое проще всего осуществлять в рамках проведения лабораторно-практических и семинарских занятий, позволяет изучать содержание учения как субъектной деятельности.

В отличие от классически лекционного обучения с разомкнутым, «рассеянным и ручным руководством» (классификация В.П. Беспалько, 1989, , т.е. сочетанием фронтальной некорректируемой деятельности студентов с вербальным руководством со стороны преподавателя (Беспалько В.П.), практические и семинарские занятия со студентами являются «циклическими, направленными, ручными или автоматизированными». Они предполагают работу в малых группах, с помощью технических средств и спортивного инвентаря, с применением системы

«репетитор» и обеспечивают групповые, дифференцированные способы обучения с использованием контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, способствуют осуществлению индивидуального и лично-ориентированного подхода. Бесспорно, проблемно-развивающие семинары построены на всестороннем учете интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационно-потребностных и поведенческих сферах личности студента. Такие типы семинаров, как эвристическая беседа, диспут, ролевая игра, пресс-конференции, час вопросов и ответов, решение проблемных задач, семинары-олимпиады, коллоквиумы, конференции, собеседования, контрольные работы, способствуют активизации самостоятельного мышления студентов.

На семинарских занятиях Ю.Н. Кулюткин использует следующие типы учебно-педагогических задач: аналитические, проективные и игровые (моделирующие). Решение аналитических задач призвано содействовать развитию аналитических навыков у студентов, выработке умения, опираясь на субъектный опыт, оценивать педагогические ситуации; конструктивные навыки помогают студентам самостоятельно строить способы решения типичной педагогической ситуации: отбирать учебный материал по какой-либо теме, планировать уроки и внеклассные мероприятия, а игровые задачи обеспечивают в дальнейшем оптимальное взаимодействие будущих учителей с коллегами, учащимися, родителями, администрацией школы (1985)

Широко используемый модульный подход к содержанию учебных дисциплин в вузе позволяет усилить личностную направленность изучения каждой учебной дисциплины. Модуль позволяет высветить фундаментальные компоненты информации по преподаваемой дисциплине, логично и контактно структурировать изучаемый материал, оказать существенную роль в формировании самостоятельного научного мышления и развитии субъективного опыта студентов. Всесторонний, объективный, систематичный, гласный и действенный учет результатов лично-ориентированного обучения на семинарских занятиях во многом опирается на принципы его индивидуализации и дифференциации. Духовным, профессиональным и личностным ростом студента, его спортивными достижениями преподаватель может управлять, только раскрывая потенциал каждой личности. Кроме того, необходима информация об уровне интеллектуальных возможностей группы, ее познавательных запросах и творческом самовыражении. Надежным подспорьем в оценке уровня личностных достижений каждого студента по изучаемой дисциплине

является метод критериально-диагностических тестов. При переходе студента на вторую ступень обучения используют систему рейтинговых отметок, позволяющую отследить формирование педагогического стиля деятельности будущего специалиста, прирост учебных знаний, умений, навыков.

Семинарские занятия формируют у студентов способность к теоретическому обобщению, включают будущего учителя в реальный процесс деятельности, вырабатывают потребность осмысливать предстоящую профессиональную деятельность с научных позиций. В рамках семинарских занятий, раскрывая свой личностный потенциал и познавательную активность, каждый студент может прибегнуть к дискуссии, сконструировать учебно-педагогическую задачу, развить навыки рефлексии, эмпатии, идентификации и т.д.

Выявленные в ходе решения педагогической проблемы ошибки могут оказать прогностическое воздействие на выбор приемов и методов стимулирования и коррекции индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей преподавателями вуза. Для их устранения преподаватель вуза может прибегать как к убеждению словом (разъяснение, доказательство, опровержение), так и доказательству делом (на личном опыте и опыте других людей). Средствами убеждения при этом обычно служат логические выводы, оперирование мыслями, фактами, примерами эпизодической практической деятельности (Кузина Л.М., 1986; Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б., 1990; Скубанович В., 1996).

В отличие от практикумов, экспериментальные исследовательские работы побуждают каждого студента к познавательной активности – получению новой информации, выявлению существенных связей, развитию мыслительных способностей каждой отдельно взятой личности.

Система проблемных семинарских занятий, чтобы быть действительно эффективной системой подготовки педагогических кадров, должна функционировать с учетом индивидуально-типологических особенностей личности студента, а также постоянного наращивания уровней познавательной самостоятельности мышления студентов (Лисовский В.Т., 1992; Львова Ю.Л., 1992; Ляудис В.Я., 1989; Матросов В.Л., 1998; Пидкасистый П.И., 1980).

Познавательный потенциал личности задействуется на разных этапах учебных занятий: и в ходе решения на проблемных лекциях под руководством преподавателя учебно-познавательных задач, и в процессе анализа уроков и спортивных соревнований в период прохождения

педагогической практики, и в рамках подготовки студентом самостоятельных оригинальных занятий с последующим их анализом, и при подготовке научных сообщений (на конференции, научно-исследовательском кружке). Таким образом, преподаватель создает оптимальные условия для осуществления личностного подхода к образованию студентов, систематически и планомерно изменяя степень сложности и самостоятельность их выполнения, опираясь на субъективный опыт каждой отдельно взятой личности. Аудиторные занятия при таком подходе способствуют тому, что познавательная активность студентов поднимается на новый качественный уровень, побуждается стремление к систематическому самообразованию, совершенствуется профессиональное мастерство (Эсаулов А.Ф., 1982).

Проблеме педагогического творчества, выявлению его существенных характеристик, рассмотрению педагогической деятельности как творческой уделяется значительное внимание в педагогической литературе. Педагогическое творчество не обязательно завершается изобретениями, открытиями новых способов обучения. Оно чаще всего состоит в использовании педагогически целесообразных и оригинальных новых сочетаний уже известных методов, приемов и средств обучения или получении новых решений педагогических задач. (Деминцев А.Д., Гильманов С.А., Загвязинский В.И., Кан-Калик В.А., Кон И.С., Кузьмина Н.В., Никандров Н.Д., Осухова Н.Г., Петровский А.В. и др.)

В современном вузе сложились и традиционно развиваются разнообразные формы работы, нацеливающие на выработку самостоятельного творческого мышления: лабораторные работы исследовательского характера; участие в проблемно-теоретических семинарах и семинарах научных школ; решение задач прикладного и научного характера с использованием ЭВМ, анализ спортивных соревнований и т.д.

Сущность педагогического творчества в соответствии с наиболее распространенной точкой зрения заключается в умении будущего преподавателя действовать самостоятельно, рационально и целесообразно в новых условиях, ситуациях (Загвязинский В.И., 1987; Кан-Калик В.А., Коссов Б.Б., 1995; Осухова Н.Г., 1992; Раченко И.П., 1992)

Творческая активность учителя – это сложное отношение к действительности, комплекс свойств, в котором в единстве выступают интеллектуальные, эмоциональные, волевые процессы, это стремление к применению новых приемов преодоления затруднений, способов внесения элементов новизны в выполнение учебного задания, решения педагогической задачи. Быть творческой личностью – значит обладать мыслетехническими, коммуникативными, рефлексивными способностями, нешаблонно подходить к выбору технологий обучения, решению педагогических задач, выбору путей взаимодействия с учащимися и коллегами в учебно-воспитательном процессе.

10. Только творчески работающие учителя могут стать для детей «моделью поведения» и ориентиром в изучении преподаваемого предмета, т.е. референтными взрослыми. Присваивая духовные и интеллектуальные ценности, приобретая опыт педагогической деятельности, будущие учителя физической культуры постепенно осознают свою уникальность, отстаивают право на творческое самовыражение в деятельности и поведении, находят средства такого самовыражения (Н.Г. Осухова), т.е. становятся творческой индивидуальностью. Это очень длительный и сложный процесс, о котором психолог А.Г. Асмолов писал: «Индивидом рождаются; личностью становятся; индивидуальность отстаивают» .

Самостоятельная работа является важнейшим инструментом формирования творческой активности личности специалиста, его умения ориентироваться в теории и практических ситуациях, ставить и самостоятельно решать задачи, возникающие в педагогических ситуациях. (Л. Г. Вяткин). На младших курсах самостоятельная работа направлена прежде всего на расширение знаний и умений, на старших – на развитие творческой самостоятельности студентов.

Эффективность самостоятельной работы студентов во внеурочное время обеспечивается следующими умениями: умением осуществлять и планировать свою самостоятельную работу, рационально организовывать свое рабочее место и обеспечивать необходимые условия для интеллектуального, личностного, физического развития, осуществлять планирование и систематизацию учебного материала, использовать индивидуализированные способы борьбы с утомлением при длительных физических и интеллектуальных нагрузках. Стремление к проявлению личностной инициативы в ходе самостоятельных занятий, формирование потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, возбуждение и поддержание устойчивого интереса к

изучаемым дисциплинам в рамках личностно-ориентированного обучения возможно благодаря использованию прогрессивных методов, соотнесения изучаемого материала с новейшими достижениями науки, техники и спорта.

Самостоятельные занятия способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов.

В совокупности с учебными занятиями правильно организованные самостоятельные занятия обеспечивают оптимальную непрерывность и эффективность физического воспитания. Эти занятия могут проводиться во внеучебное время по заданию преподавателей или в секциях.

Физические упражнения в режиме дня направлены на укрепление здоровья, повышение умственной и физической работоспособности, оздоровление условий учебного труда, быта и отдыха студентов, увеличение бюджета времени на физическое воспитание.

Массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия направлены на широкое привлечение студенческой молодёжи к регулярным занятиям физической культурой и спортом, на укрепление здоровья, совершенствование физической и спортивной подготовленности студентов. Они организуются в свободное от учебных занятий время, в выходные и праздничные дни, в оздоровительно-спортивных лагерях, во время учебных практик, лагерных сборов, в студенческих строительных отрядах. Эти мероприятия проводятся спортивным клубом вуза на основе широкой инициативы и самостоятельности студентов, при методическом руководстве кафедры физического воспитания и активном участии профсоюзной организации вуза.

Развитие творческой активности будущих учителей физической культуры во многом достигается благодаря использованию активных методов обучения в ходе учебно-воспитательного процесса и возможностью их переноса во внеурочную деятельность.

Деловые и эвристические игры на основе программного распределения функций между учителями или студентами педвуза предоставляют педагогам непосредственно участвовать в научно-творческой деятельности с элементами состязательности. Деловые и ролевые игры направлены на формирование умений применять в ходе учебно-воспитательного процесса определенные стратегии и тактики творческой деятельности.

Нами использовался метод *мозгового штурма* (*брейнсторминга* Л. Ос-борна), метод синектики (Гордона У.), в рамках которых развивается способность мысленно отделяться от предмета обсуждения, отходить от навязчивых идей и стереотипов, терпимо относиться к мнению однокурсников, находить в обычном необычное и наоборот, умение пользоваться аналогиями.

В ходе приобщения студентов к творческой деятельности следует заранее продумывать стратегию и тактику творческой деятельности.

Большое значение для нашего исследования имеют разработанные Г.С. Альтшуллером и модифицированные нами стратегии и тактики личностно-ориентированного подхода к творческому развитию личности студента. Под стратегией понимают генеральную программу действий, главное направление поиска и разработки, подчиняющее себе все остальные действия. Стратегия включает в себя три основных действия: *подготовительное* (изучение условий развития творческой активности), *планирующее* (разработка программы творческого саморазвития), *реализующее* (воплощение программы в профессиональной деятельности). Возможны следующие варианты стратегий:

— стратегия случайных постановок, когда подготовка к уроку ведется вслепую, по каким-либо случайным ориентирам, без плана и программы;

— стратегия поиска аналогов связана с использованием передового опыта творчески работающих учителей. При этом не происходит полного копирования опыта. Будущий учитель, опираясь на него, привносит широкий диапазон изменений, собственных находок, начиная от второстепенных и кончая весьма существенными;

— стратегия комбинаторных действий подразумевает разработку собственной технологии на основе комбинирования ранее известных, что может повлечь за собой значительное изменение всех их основных компонентов.

С нашей точки зрения, тактика творческой деятельности педагога предполагает конкретные действия, при помощи которых реализуется стратегия творческой деятельности. Можно выделить ряд тактик педагогической деятельности, которыми может оперировать будущий учитель в учебно-воспитательном процессе.

Тактика интерполяции предусматривает включение в уже имеющуюся технологию отдельных новых самостоятельно наработанных компонентов, которые соответствовали бы

встающей перед будущим учителем задачей (внутренняя достройка).

Тактика экстраполяции связана с внешним добавлением того или иного компонента к уже разработанной ранее технологии. Она связана с наружной достройкой.

Тактика редукции связана с уменьшением отдельных показателей: объема, уровня сложности, увеличения времени выполнения заданий с учетом уровня познавательных возможностей учащихся и т.д.

Тактика гиперболизации предполагает увеличение сложности, объема, уменьшение времени выполнения заданий.

Тактика дублирования связана с точным использованием в новой технологии какого-то компонента из найденных вариантов.

Тактика дифференциации направлена на специальное разделение отдельных компонентов технологии в ходе личностной ориентации образования.

Однако знание стратегий и тактик педагогического творчества, конечно же, останется только знанием, если не стимулировать творческие потенции будущих педагогов в их повседневной деятельности. Будущие и практикующие педагоги должны использовать методы, стимулирующие их творческую активность. Каждое индивидуальное задание, направленное на перспективный поиск линий творческого саморазвития заканчивается рефлексией, обсуждением переживаний и идей, возникающих в ходе его выполнения. Педагогический опыт – это опыт творческий, преломленный через индивидуальность личности преподавателя, через которую трансформируется любая педагогическая технология (Атутов П.Р., 1996; Булынин А.М., 1998)

В ходе использования методов активного обучения проигрываются ситуации, позволяющие разрешать коммуникативные трудности и разрушать психологические барьеры: барьер темперамента, барьер характера, барьер устойчивых отрицательных состояний, барьер неуверенности в себе и другие. Неуверенному студенту с низкой самооценкой предлагаются приемы аутотренинга (я обладаю прекрасными спортивными возможностями..., я смогу провести прекрасный урок..., дети меня любят...). В зависимости от формулировки проблемы каждый разрабатывает для себя «настрой» на преодоление жизненных трудностей.

Принцип личностно-ориентированного подхода к обучению студентов требует от преподавателей учета потребностей, особенностей, уровня развития каждого студента. Студенты в



процессе их приобщения к неформальной творческой деятельности пребывают на одном из трех уровней творческой активности: стимульно-продуктивном, эвристическом или креативном.

На развитие творческой активности во многом влияют педагогические способности, которые разные авторы представляют по-разному, например, Н.Д.Левитов (1978) называет такие компоненты, как: способность передавать детям знания кратко и интересно, способность понимать ученика, основанная на наблюдательности; самостоятельный, творческий склад мышления; находчивость, или быстрая и точная ориентировка; организаторские способности, касающиеся собственной деятельности и работы с педагогическим коллективом. Е.А. Климов (1982) выделяет такие компоненты педагогических способностей, как высокий уровень умственных способностей; высокий идейный и моральный облик; организаторские способности; способность быстро и правильно понимать внутреннее душевное состояние другого человека; волевые качества; способность использовать речь как средство воздействия на детей; способность одновременно быть внимательным ко многим объектам; способность с большой вероятностью предвидеть дальнейшее поведение и развитие учащихся.

Выявлена связь уровня творческой инициативы с нравственными и эмоционально-волевыми качествами личности. Анализ любого заслуживающего внимания педагогического опыта (от идей классиков советской педагогики до современных технологий учителей-новаторов) показывает, что, при всем различии применяемых мастерами-педагогами средств обучения и воспитания, неизменными являются гуманное отношение к детям, убежденность в достоинстве и значимости каждого ребенка, стремление к творческому сотрудничеству с детьми, к осуществлению «личностного вклада» в каждого из воспитанников (А.В. Петровский, 1982).

Для успешной организации исследовательской работы студентов факультета физической культуры в вузе создается комплекс условий, развивающих их творческую активность. К ним можно отнести постановку цели и задач научно-исследовательской работы: развитие интереса студентов к научному творчеству, формирование их научного мышления, выработку у студентов анализа первоисточников и приемов НИРС, а также принципы организации этой работы: раннее массовое включение студентов в научно-исследовательский труд, выбор актуальной научной тематики, связь тематики с проблемами кафедр, результативность исследований. [Вяткин Л.С., Корнюшкин Н.П., 1994; Вяткин Л.Г., 1991; Гурьев А.Н., 1991]. Важными условиями являются

также непрерывное совершенствование работы традиционных студенческих научных подразделений: научных кружков, лабораторий; постоянное укрепление связи студенческой научной тематики с проблемами кафедральных исследований.

Многочисленные исследования самостоятельной научной работы студентов: выступлений на студенческих конференциях, выполненных курсовых и дипломных исследований позволяют утверждать, что творческий потенциал пробуждается только тогда, когда студент самостоятельно проникает в сущностные связи объективного мира, а преподаватель в основном оказывает консультативную помощь.

Неоценимую роль в развитии творческих возможностей студентов играет педагогическая практика, в которой у студентов развивается любовь к профессиональной деятельности, стремление к глубокому изучению специальных и педагогических дисциплин в целях подготовки к творческому решению задач развивающего обучения и гуманистического воспитания детей, приобретаются умения самостоятельного ведения учебной и воспитательной работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, углубляются и закрепляются теоретические знания, осуществляется подготовка к различному типу уроков, изучается передовой опыт учебной и воспитательной работы, формируется интерес к НИРС (Л.Г. Вяткин, 1991; 1993; 1994; 1995;1999).

У студентов института физической культуры в рамках неформального приобщения к творческой самостоятельной работе воспитывается стремление к профессиональному и личностному самосовершенствованию, к проявлению личной инициативы в ходе самостоятельных занятий, формируется потребность в более глубоком овладении знаниями в области физической культуры и спорта. Дальнейшему развитию и формированию профессионально значимых качеств личности во многом способствует внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза личностно-ориентированных технологий обучения.

## **1.2. . Основы личностно-ориентированных технологий в профессиональной подготовке студентов вуза**

Существующая система личностно-ориентированного обучения в вузе при детальном

рассмотрении требует дальнейшей углубленной разработки. Это в первую очередь связано с тем, что личностная ориентация, как правило, осуществляется на основе поверхностных представлений педагога о личностных и познавательных возможностях студентов, их субъективном опыте. Следовательно, нуждается в дальнейшем развитии психолого-педагогический аспект личностно-ориентированного обучения, основанный на изучении индивидуально-типологических особенностей студентов по специально разработанной программе в соответствии с выбранными критериями, разделением их на подгруппы для осуществления личностно-ориентированного подхода к их обучению.

В отличие от авторитарных и дидактоцентрических технологий, в которых личность студента является средством достижения каких-либо иных целей (например, результативной стороной учебно-воспитательного процесса), в технологии личностно-ориентированного обучения каждый студент ставится в центр всей образовательной системы, (Питюков В.Ю., 1997;) . В ходе реализации личностных технологий обучения признается ценность каждой отдельно взятой личности, обеспечивается реализация ее жизненного потенциала, субъективного опыта, создаются наиболее благоприятные, бесконфликтные, максимально комфортные условия для ее развития в стенах вуза (Турчанинова Ю.И., 1987; Юдин В.В., 1997; Якиманская И.С. 1995) . Студент, превращаясь в субъекта учебной деятельности, становится целью образовательной системы (Бондарева С.К., 1999; Гинзбург М.Р., 1994; Осухова Н.Г., 1992; Цукерман Г.А., Мастеров Б.М., 1995) .

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассматривать разработанные технологии обучения в трех аспектах: «научном», «процессуально-описательном», «процессуально-действенном». В научном аспекте каждая технология рассматривается как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы. Именно о научном аспекте разработки технологий личностно-ориентированного обучения для студентов и школьников говорится сегодня в современной психодидактике. Разработкой личностно-ориентированных технологий на макроуровне занимаются педагогические институты, творческие научно-исследовательские лаборатории под руководством регионального Министерства образования. Поэтому в нашем исследовании такая крупномасштабная задача не ставилась.

«Процессуально-описательный» уровень предусматривает построение алгоритма процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения. При этом подразумевается теоретический аспект разработки технологий личностно-ориентированного обучения в рамках различных образовательных учреждений, включающих и высшую школу. И, наконец, так называемый практический аспект реализации личностно-ориентированных технологий, или «процессуально-действенный» аспект предполагает осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств (П.Р. Атутов, М.В. Кларин, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый, В.Ю. Питюков, Г.К. Селевко, Н.В. Чекалева, М.А. Чошанов, Н.Е. Щуркова, В.В. Юдин, И.С. Якиманская). Разрабатываемую нами технологию личностно-ориентированного подхода к обучению будущих учителей физической культуры можно отнести к частнометодическому (предметному) и локальному (модульному) уровням.

Несмотря на большое количество бытующих в педагогике высшей школы определений педагогической технологии (В.П. Беспалько, И.П. Волков, М.В. Кларин, А.С. Макаренко, В.М. Монахов, М.А. Чошанов, В.М. Шепель, Н.Е. Щуркова, И.Л. Яцуков) в одинаковой мере имеющих право быть, можно за рабочее принять интегрированное понятие педагогической технологии.

Под технологией личностно-ориентированного обучения студентов мы будем рассматривать модель совместной педагогической деятельности (В.М. Монахов) преподавателей и студентов как субъектов учебно-воспитательного процесса, обеспечивающую процессуальную сторону дидактической системы (М.А. Чошанов), т.е. функционирование личностных, инструментальных и методических средств, направленных на достижение педагогической цели (М.В. Кларин), на реализацию учебного процесса и профессиональной подготовки студентов высшей школы при максимально комфортных условиях и однозначно определяющих формирование индивидуального стиля учебной и профессиональной деятельности. Личностно-ориентированные технологии синтезируют положения педагогической теории и практики, сочетают традиционные элементы прошлого опыта в этой области образования и новые возможности, предоставляемые альтернативными технологиями.

Следует отметить, что в методиках обучения основной акцент делается на *целевой, содержательной и качественной сторонах* педагогического процесса, а в технологии все большее

значение приобретают *процессуальная и качественная стороны*. В ходе реализации педагогических технологий уменьшается значимость личностного аспекта преподавания и увеличивается устойчивость и воспроизводимость результатов.

Остановимся на рассмотрении возможностей применения личностно-ориентированных технологий в профессиональной подготовке студентов высшей школы.

Как уже отмечалось, идеи личностной ориентации образования имеют давнюю традицию и опираются на воплощенные в педагогическую практику реалии индивидуального и дифференцированного подходов. Так, разрабатывая технологии индивидуализированного обучения, И.Э. Унт и В.Д. Шадриков в личности учащегося предлагали изучать и учитывать степень индивидуального развития и потенциальных возможностей (способностей) обучаемых, уровень их общеучебных знаний, умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития каждого, особенности учебной мотивации, познавательных интересов и такие значимые личностные качества, как самостоятельность, трудолюбие, творческая активность. Авторами предлагалось в дидактическом плане строить учебный процесс с учетом индивидуального темпа, стиля, предоставлять некоторую свободу в выборе элементов процесса обучения в зависимости от способностей ученика в классе с переменным составом. Учебный процесс, учитывающий возможности каждого, предлагалось адаптировать к индивидуальным особенностям ученика, а также создавать индивидуальные учебные задания для самостоятельной работы и руководства к ним.

В рамках личностно-ориентированного развивающего обучения И.С. Якиманская большое внимание уделяет личности ученика, рассматривая его как субъекта обучения, носителя социального опыта. Данная технология предусматривает максимальное выявление, инициирование, использование субъективного опыта учащегося, оказание ему помощи в самоопределении и саморазвитии без жесткой ориентации на заранее заданные свойства. Представляется целесообразным в нашем прикладном исследовании воспользоваться опытом организации процесса обучения, предложенным И.С. Якиманской.

Ключевая идея ее практического замысла — построение вектора развития от ученика к определению индивидуальных педагогических воздействий, способствующих его развитию. В технологии личностно-ориентированного обучения предусматривается сочетание обучения и

учения. Индивидуальная образовательная программа гибко приспособлена к возможностям ученика, динамике его развития. Данная личностно-ориентированная технология, с нашей точки зрения вполне применима для подготовки будущих педагогов в стенах вуза и может быть апробирована в ходе учебно-воспитательного процесса.

Наиболее близка к вузовской практике технология саморазвивающегося обучения, созданная Г.К. Селевко. Деятельность субъекта обучения организуется не только как учебная, но и как деятельность, удовлетворяющая потребностям в самоутверждении, самовыражении, защищенности, самоактуализации. При обучении студентов педвуза целесообразно систематически проводить психолого-педагогическую диагностику и самодиагностику профессионально значимых и личностных качеств, учитывать этапы и характер проявления индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей и подбирать в соответствии с этим научно-обоснованные приемы, способы, методы и формы педагогического взаимодействия с будущими специалистами. Данная технология предусматривает активную роль обучаемых в учебном процессе. Студентами под руководством педагога составляются программы самосовершенствования по разделам и периодам их обучения в вузе. Кроме того, студенты включаются в работу тренинговых групп личностного и профессионального роста, систематически выполняют упражнения по самовоспитанию, самоутверждению и самоопределению. Акцент в данном случае переносится с преподавания на учение, усиливается познавательная и нравственно-волевая мотивация деятельности студента. Приоритет всегда отдается самостоятельным методам и приемам их работы.

Проанализированные нами технологии личностно-ориентированного обучения, как правило, были представлены либо на *частнометодическом, или предметном* уровне применения (с опорой на те или иные циклы предметов), либо на *локальном, модульном* уровне (с ориентацией на отдельные виды учебной деятельности или части учебно-воспитательного процесса).

Основными факторами развития личности, обуславливающими успешность профессионального и личностного становления в период обучения в высшей школе, выступали всевозможные технологии. В психогенных технологиях результат развития личности ученика или студента определялся как самодетерминация индивидуального субъективного опыта обучаемого,

психологических процессов его самоактуализации. Био-и социогенные теории, подразумевали, что формирование личности происходит в ходе личностно-ориентированного обучения и воспитания с опорой на выделенные преподавателем критерии, отражающие уровень и динамику развития личности.

Несомненным преимуществом личностно-ориентированных технологий служит возможность в рамках личностно-ориентированного подхода к студентам достаточно эффективно сочетать внешнее управление образованием с самоуправлением. Личностно-ориентированное обучение может учитывать концептуальные положения деятельностной теории (ЛС. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), теории содержательного обобщения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) и других отечественных и зарубежных теорий.

Схема 1

**Технология личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки учителя физической культуры**

Критерии анализа современных личностно-ориентированных педагогических технологий	Общая характеристика технологий личностно-ориентированного обучения по выделенным критериям
Уровень применения	Локальный уровень – локальный (модульный) – технология организации профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры; частно-методический (предметный) – занятия цикла физической культуры
Философская основа	Гуманизм. Реализуются концептуальные основы педагогики сотрудничества (педагог и студент занимают позицию

	партнерства в учебном процессе) и гуманно-личностный педагогики (идея уважения к обучаемому, оптимистическая вера в его возможности).
Основной фактор развития	Социогенная с учетом биогенного и психогенного фактора (учет индивидуально-типологических качеств личности студентов, физических и интеллектуальных возможностей, субъектного опыта и опора на стремление будущих учителей физической культуры к самосовершенствованию в профессиональном и личностном плане)
Концепция усвоения	Ассоциативно-рефлекторные (приобретение знаний, навыков, умений в четко определенной последовательности, развитие способностей с опорой на внутрисистемные – в рамках спортивных дисциплин и межсистемные – межпредметные ассоциации), развивающие и приспособляющиеся (с учетом личностных критериев развития), теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина
Ориентация на личностные структуры	Ориентация на уровень развития знаний, навыков, умений (ЗУНы), субъектный опыт, самоуправляющиеся механизмы личности и формирующийся ИСПД учителя – индивидуальный стиль педагогической деятельности
Характер содержания:	Личностно и профессионально ориентированная
Организационные формы	Сочетание академических и клубных (динамических, развернутых, открытых форм)
Типы управления познавательной деятельностью	Личностно-ориентированный тип (личность – цель образовательной системы, приоритетный субъект). Система «малых групп» и система «репетитор-консультант» (индивидуальное обучение)
Направления модернизации	На основе демократизации и гуманизации отношений, на основе эффективности организации и управления. Ориентация на альтернативные направления обучения: сочетание идей личностно-ориентированного и развивающего обучения и саморазвивающего обучения в ходе профессиональной подготовки

Использование технологий личностно-ориентированного обучения позволяет реализовывать различные стратегии и тактики профессиональной подготовки студентов. Целесообразно ориентироваться на внедрение в личностно-ориентированный педагогический процесс оптимизирующих и максимизирующих стратегий. Оптимизирующая стратегия, реализуемая посредством разрабатываемых нами технологий, ориентирована на выбор варианта действия с наилучшей эффективностью относительно всех других при данных обстоятельствах и ограничениях. Максимизирующая стратегия предполагает выбор определенных способов действий, направленных на максимально возможный уровень достижений полезного результата.

Несмотря на очевидное «удобство» алгоритмических стратегий с полным перечнем



известных альтернатив и однозначным алгоритмом, личностно-ориентированные стратегии, как правило, эвристические. Это значит, что они требуют полной самоотдачи, направлены на максимально возможный уровень достижения полезного результата, не имеют жестких предписаний, дают возможность субъекту самостоятельно принимать решение, формируют программу и систему правил выбора, основанную на личном опыте.

Личностная ориентация профессиональной подготовки студентов требует осуществления перспективных стратегий, ориентированных на дальние, средние и ближайшие цели. В разрабатываемых стратегиях должно, несомненно, преобладать интернальное начало (процесс принятия решений рассматривается зависимым в основном от самой личности).

Таким образом, в ходе реализации личностных технологий обучения признается ценность каждой отдельно взятой личности, обеспечивается реализация ее жизненного потенциала, субъективного опыта, создаются наиболее благоприятные, бесконфликтные, максимально комфортные условия для ее развития и формирования в стенах вуза и реализуются психолого-педагогические факторы, направленные на профессиональное и личностное становление студентов как будущих специалистов.

### **1.3. Комплекс профессиональных и личностных качеств учителя физкультуры**

Научный подход к изучению и описанию профессий стал возможен в начале нашего века, одновременно с зарождением психологии труда, в рамках тейлоризма и психотехники (Г. Мюнстерберг, Ф.У. Тейлор). В профессиографии представлены системный, деятельный, личностный подходы к описанию любой профессии. Г.В. Суходольский (1996) предлагает классификацию профессиографических методов:

- подход от требований к профессии – к способностям человека или, наоборот, от свойств человеческой личности – к возможному успеху в той или иной профессиональной деятельности;
- целевая направленность (на отбор или профессиональную ориентацию);
- преимущественное использование знаний из одной или нескольких отраслей науки о человеке (антропометрии, психологии личности, дифференциальной психологии, психодидактики);
- использование специфического математического аппарата (в основном моделирования);
- феноменологический подход (от анализа конкретной деятельности к построению моделей) или, наоборот, абстрактно-логический подход (от построения моделей к синтезу конкретной деятельности);
- возможность использования результатов для применения других профессиографических методов, что позволяет классифицировать эти методы на предметно-функциональные, операционно-логические,

психофизиологические, личностные.

Психограмма представляет собой описание и анализ требований, предъявляемых к психическим качествам работника (Арсеньев А.С., 1998; Анцыферова Л.И., 1991; Талызина Н.Ф., 1986) . Особого внимания заслуживает психограмма учителя, так как он взаимодействует с особым контингентом – с детьми, поэтому любой просчет в воспитании и обучении будет иметь отдаленные последствия и скажется не только на формировании личности учащегося, но и на функционировании общества в целом (Маркова А.К., 1993) . В истории педагогики на великое предназначение учителя указывали такие корифеи, как Я.А. Коменский, Дж. Локк, А. Дистервег. Однако чтобы исполнить свою миссию, учителя должны приобрести солидный запас знаний (и не только в области преподаваемого предмета), педагогических навыков, постоянно профессионально и творчески расти, стремиться к самоактуализации и самосовершенствованию. Это трудная задача. Она требует огромной любви к детям, углубления в педагогическую деятельность, большой ответственности, наличия общих и профессиональных способностей (Бордовская Н.В., 1986; Вербицкий А.А., 1991; Громкова М.Г. 1993) .

При описании профессий большое внимание, как правило, уделяется структуре требований к психологическим качествам (в ранговом порядке), например, интеллектуальным, сенсорным, сенсомоторным; темпу движений; медицинским и психологическим показаниям и противопоказаниям; алгоритмическому анализу деятельности. Затем подробно освещаются требования к сенсорной сфере (профессионально значимые виды восприятия, например, восприятие своего ученика), интеллектуальным процессам (представлениям, памяти, мышлению, воображению, речи); психомоторной сфере (темп, ритм, стереотипность движений); вниманию (направленность, переключение, широта, устойчивость). Составляя психограмму, описывают наиболее характерные

психические состояния в труде (работоспособность, творческие состояния, нагрузку на эмоционально-волевую сферу, влияние утомления на эффективность деятельности).

С нашей точки зрения, при разработке психогаммы основной акцент следует делать на *требования к учителю на личностном уровне*, который подразумевает изучение общей и профессиональной направленности, значения опыта педагогической деятельности, роль обучения в становлении профессионального мастерства. Необходимо охарактеризовать значение возраста, темперамента, типа высшей нервной деятельности, состояния здоровья; нервно-психической и физической выносливости для успеха профессиональной деятельности. В заключительной части психогаммы ведущие, профессионально значимые черты личности и характеристики процессов ранжируются и даются общие рекомендации по их совершенствованию.

Вслед за Т.П. Ивановой, А.К. Марковой, В.Н. Николаевой представим отдельные наиболее значимые компоненты профессиограммы учителя, которые в большей степени отвечает перечисленным требованиям. В нее включены 4 блока: психологические черты личности как индивидуальности; проявление профессионально значимых качеств в структуре межличностных отношений; профессиональные черты личности преподавателя; эффективность профессиональной деятельности. Данная профессиограмма указывает на оптимальные, допустимые, критические характеристики качеств личности педагога (Мерлин В.С., Климов Е.А., 1967; Орлов Г. А., 1986; Рувинский Л.И., 1983; Фромм Э., 1992).

## 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

А. Оптимальные характеристики качеств личности: сильный уравновешенный тип; тенденция к лидерству; уверенность в себе; требовательность; добросердечие и отзывчивость; гипертимность; эмотивность.

Б. Допустимые характеристики качеств личности: сильный неуравновешенный тип нервной системы; властность; самоуверенность; непримиримость; недостаточная самостоятельность; педантичность; застреваемость.

В. Критические характеристики качеств личности: слабый, инертный тип нервной системы; деспотизм; самовлюбленность; жестокость; чрезмерный конформизм; возбудимость, демонстративность, экзальтированность; тревожность и дистимность.

## 2. ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

А. Оптимальные характеристики качеств личности: преобладание демократического стиля общения; незначительные конфликты только по профессиональным вопросам; нормальная самооценка; стремление к сотрудничеству с коллегами; уровень изоляции в коллективе, равный нулю.

Б. Допустимые характеристики качеств личности: преобладание авторитарного стиля; полное отсутствие конфликтов с учащимися и коллегами; уровень изоляции в коллективе в пределах 10%.

В. Критические характеристики качеств личности: преобладание либерального стиля общения; постоянные конфликты по большинству вопросов; завышенная самооценка; постоянные приспособления и компромиссы; уровень изоляции в коллективе более 10%.

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ

## ПРЕПОДАВАТЕЛЯ:

А. Оптимальные характеристики качеств личности: разносторонние знания во всех областях, особенно по проблемам физической культуры, здорового образа жизни; свободное изложение теоретического материала и способность продемонстрировать образец выполнения тех или иных упражнений; умение учитывать психологические и возрастные особенности учащихся и их физические возможности; темп речи 120-130 слов в минуту; четкая дикция, общая и специфическая грамотность; спортивный внешний вид, выразительная мимика и жесты; обращение к учащимся по именам; мгновенная реакция на ситуацию, находчивость; умение четко формулировать конкретные цели; умение организовать всех учащихся сразу; постоянный контроль за качеством выполнения физических упражнений и степенью понимания учебного материала по физической культуре.

Б. Допустимые характеристики качеств личности: знание только своего предмета; определенный запас знаний по возрастной и педагогической психологии; темп речи ниже 120 слов в минуту (глухой голос); стандартный внешний вид, отсутствие мимики и жестов; обращение к учащимся по фамилиям; чуть заметная реакция на ситуацию, находчивость; умение определять общие цели; умение организовать работу большей части учащихся; периодическая проверка степени понимания учебного материала и сформированности двигательных навыков.

В. Критические характеристики качеств личности: работа только по конспекту; отсутствие знаний по возрастной и педагогической психологии; темп речи выше 150 слов в минуту. Неразборчивость речи, «проглатывание окончаний слов»; неряшливый внешний вид. Чрезмерная жестикуляция и неадекватная мимика; постоянное безадресное обращение к учащимся; отсутствие находчивости и умения адекватно реагировать на

ситуацию; отсутствие умений четкого целеполагания; работа только с отдельными учащимися при пассивности большинства; отсутствие проверки степени понимания учебного материала.

Нетрудно предположить, что наиболее эффективно работают учителя, имеющие, имеющие оптимальные характеристики качеств личности. Индивидуальный стиль деятельности этих учителей способствует повышению их профессиональной компетентности и не нуждается в коррекции.

В учебной и методической литературе разные авторы трактуют индивидуальный стиль педагогической деятельности (ИСПД) далеко неоднозначно, а именно; как стиль деятельности каждого конкретного человека, проявляющийся через систему приемов, способов деятельности индивида; как результат приспособления индивида к требованиям деятельности, как качества личности, реализуемые в процессе деятельности (Климов Е.А., Мерлин В.С., 1967; Климов Е.А., 1969).

Однако многие характеристики индивидуального стиля деятельности смыкаются с другими, более разработанными понятиями, такими, как педагогическое мастерство, педагогические способности (Кузьмина Н.В., 1961; Львова Ю.Л., 1992; Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д., 1990.), педагогический талант (Львова Ю.Л., Загвязинский В.Н., 1987), стиль педагогического общения (Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Педагогика, 1979, С. 5-44; Леонтьев А.А., Коломинский Я. А. Психология общения. - М.: Педагогика, 1974.- .

Показано, что одни из приемов, образующих стиль, основываются на использовании положительных возможностей человека, а другие – на компенсации отрицательных явлений. Соответственно в структуре стиля выделяются механизмы адаптации и компенсации. Рядом исследователей отмечается связи ИСД не только с основными свойствами нервной

системы, но и отношениями личности.

В целом индивидуальный стиль деятельности, представляющий собой систему психологических средств адаптации индивидуальности учителя к объективным требованиям педагогической деятельности, является одним из главных условий совершенствования профессионального мастерства учителя. ИСПД как устойчивое сочетание средств и способов педагогической деятельности обусловлен, главным образом, типом нервной системы.

Особенности ИСПД проявляются в соотношении ориентировочной, исполнительной и контрольной фаз деятельности человека. В нем выделяются следующие содержательные характеристики:

- четкость / нечеткость в планировании учебно-воспитательного процесса; оперативность / консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности, а также динамических характеристик
- гибкость / традиционность; импульсивность / осторожность; устойчивость / неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации.

Никонова А.Я. (1994) выделила 4 типа ИСПД: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный, отметив, что наиболее эффективными являются индивидуальные стили, объединяющие методичность с эмоциональностью, импровизационность с рассудительностью, т.е. промежуточные стили. Промежуточные стили отличаются от полярных большей уравновешенностью 3-х фаз деятельности.

В зависимости от особенностей стиля учитель, с разной степенью четкости, оперативности, осознанности выполняемых действий, отбирает и дозирует учебный материал, организует его в оперативные единицы



обучения, использует при планировании учебной работы материалы учебников, анализирует результаты своей педагогической деятельности и изучает опыт других учителей.

Индивидуальный стиль деятельности учителя физкультуры может быть охарактеризован следующим образом:

### **Содержательные характеристики индивидуального стиля**

#### **деятельности**

#### **учителя физической культуры:**

- преимущественная ориентация учителя физкультуры: (на процесс обучения; на процесс и результаты обучения; на результаты обучения);

- степень адекватности планирования учебно-воспитательного процесса физическим возможностям учащихся, уровню сформированности их двигательных навыков, координации движений, а также собственным личностным особенностям;

- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;

- рефлексивность – интуитивность на всех этапах подготовки, проведения и анализа урока физкультуры.

-

### **Динамические характеристики индивидуального стиля деятельности**

#### **учителя физической культуры:**

- гибкость, максимальный учет всех факторов педагогического процесса и осуществляемые в связи с этим изменения – традиционность, подверженность принятым взглядам;

- импульсивность, готовность к экспериментированию при организации занятий, выборе технологий обучения – осторожность, напряженность, фрустрированность;

- устойчивость – неустойчивость по отношению к изменяющейся

ситуации; наличие или отсутствие импровизационной готовности;

- стабильно эмоционально-положительное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение;

- наличие или отсутствие личностной и профессиональной тревожности;

- в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

### **Результативные характеристики индивидуального стиля деятельности**

#### **учителя физической культуры:**

- однородность – неоднородность уровня теоретических знаний учащихся по физической культуре;

- стабильность – неустойчивость у учащихся двигательных навыков;

- высокий — средний - низкий уровень интереса к предмету физической культуры.

Изучая различные точки зрения на проблему формирования ИСПД, мы пришли к выводу, что индивидуальный стиль педагогической деятельности – это иерархическая система, состоящая из совокупности входящих в него компонентов. На наш взгляд, определяющими структурными компонентами ИСПД учителя физкультуры являются:

1) свойства его индивидуальности (нейродинамические свойства нервной деятельности, типологические особенности темперамента, свойства личности, качества ведущей репрезентативной системы). Например, преобладание отрицательных оценок физических возможностей учащихся у отдельных учителей связано с их агрессивностью в состоянии эмоциональной напряженности, высокой возбудимостью в целом;

2) система операций и приемов стиля деятельности и поведения,

которые во многом зависят от педагогической направленности (центрации): на мнения администрации, коллег по методобъединению – учителей физической культуры, родителей, методическую направленность уроков на интересы и физические возможности самих учащихся;

3) важным компонентом индивидуального стиля деятельности является стиль общения, а именно: невербальное общение: общетелесное поведение педагога (подвижность во время урока, типичные позы); жестикуляция, мимические реакции, интонирование, а также вербальное общение и сопутствующие ему показатели: речевой блок (громкость звучания голоса, темпоритм речи).

4) ИСПД определяется выбором профессиональной роли и ее исполнением в ходе учебно-воспитательного процесса (учитель-профессионал, учитель-конформист, учитель-спортсмен, учитель-мастер);

4) большое значение играют также самоорганизация и самореализация учителя, его импровизационная готовность, особенно в моменты наибольшей двигательной активности школьников, граничащих с расторможенностью.

При рассмотрении ИСПД нельзя не затронуть особенности направленности учителя: его *жизненные планы, ценностные ориентации, мотивы выбора профессии, педагогические и творческие способности, черты характера, готовность к саморазвитию и поиску ИСПД.*

Не менее важны такие особенности психической организации учителя, как характер восприятия информации, понимание и осмысление материала, запоминание и воспроизведение, характер аналитико-синтетической деятельности, уровень речевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы.

ИСПД обуславливается также общепредметной, психологической,

педагогической, методической подготовкой учителя физической культуры. Следует отметить, что операции и приемы индивидуального стиля педагогической деятельности будут эффективными лишь тогда, когда они согласуются с требованиями, предъявляемыми к учительской профессии в целом и к учителю физической культуры, в частности, с индивидуальными особенностями учеников и коллег по работе.

Наблюдения за деятельностью педагогов наталкивают на мысль о существовании периодов относительной стабильности ИСПД и периодов его интенсивного развития и изменения. Условно эти периоды можно обозначить так: *период профессионального становления и формирования базовых характеристик ИСПД учителя физкультуры* (как правило, это период обучения в вузе), *период формирования профессионально пригодных компонентов деятельности* за счет максимального развития психических механизмов, обеспечивающих успешность преподавания (как правило, совпадает с выходом студентов на педагогическую практику, организацией первых детских соревнований и подвижных игр); *период формирования всех элементов структуры деятельности и модернизации ИСПД учителя* (в ходе преподавательской деятельности в образовательных учреждениях). Во многом это зависит от возраста, опыта педагога и времени работы в данном образовательном учреждении.

Педагоги с допустимыми характеристиками качеств личности могут быть весьма продуктивными в отдельных видах профессиональной деятельности, но в целом они нуждаются в коррекции ИСПД и повышении уровня профессиональной компетентности.

Учителя с критическими характеристиками качеств личности нуждаются в глубокой и систематической коррекции ИСПД. По-видимому, они ошиблись в профессиональном выборе, но за их ошибку расплачиваются дети. Поэтому в случае отсутствия положительных результатов после проведения психокоррекционных мероприятий им

настоятельно рекомендуется пересмотреть выбор профессии и найти такую сферу деятельности, в которой они могли бы в полной мере реализовать себя.

На успешность обучения в вузе влияют такие критерии, как «жизненный план личности», предполагающий ответы на вопросы «кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «каким быть?» (моральное самоопределение) (И.С. Кон), «направленность личности» (К.А. Альбуханова-Славская), «персонализация и отраженная субъективность» (А.В. Петровский) и многие другие

Характеризуя профессиональные и личностные качества учителя физической культуры, нельзя не отметить, что многие из них занимались спортивной деятельностью, которая накладывает отпечаток на их профессиональную компетентность (Сластенин В.А., Мищенко А.И., 1991; Туревский И.М., 1993; Шадриков В.Д., 1993) . Спортивная деятельность – это особый экстремальный вид человеческой деятельности, интегрирующий все многообразие физических, биологических и психических явлений. Поэтому анализ спортивной деятельности рассматривается с разных точек зрения.

*С психологической точки зрения деятельность осуществляется на уровне интеграции мотивации (системы потребностей и побуждений), самосознания (системы психических явлений, определяющих отношение человека к социальному развитию), установок, усилий (произвольных и непроизвольных) и информационных процессов.*

Для характеристики спортивной деятельности необходим анализ условий (внешних и внутренних), в которых она выполняется. В связи с тем, что один из авторов монографии работает со студентами-лыжниками и сам является тренером по данному виду спорта, в качестве примера остановимся на данном виде спортивной деятельности.

Для лыжника основными условиями являются:

- необходимость поддержания *высокой, относительно равномерной скорости* передвижения на лыжах в течение длительного времени (до нескольких часов в зависимости от дистанции) в условиях нарастающего утомления;
- необходимость *частой смены технических способов передвижения* на лыжах в зависимости от рельефа местности, скольжения, метеорологических условий, состояния лыжни;
- необходимость *принимать определенные решения* и выполнять их для достижения *высоких спортивных результатов* в борьбе с соперниками на основании информации, поступающей по ходу гонки;
- необходимость регулярного выполнения *большого объема циклической (главным образом беговой) нагрузки*;
- необходимость *владения приемами произвольной регуляции* в целях оптимизации эмоциональных состояний, восстановления, стимуляции работоспособности, формирования волевой готовности.

Многочисленные исследования, осуществленные на контингенте взрослых высококвалифицированных лыжников, позволяют констатировать, что им присущи:

- максимальный уровень развития выносливости;
- высокий уровень функционирования кардиореспираторной системы;
- оптимальный, характерный для лыжников-гонщиков, уровень развития
- силы, быстроты и скоростно-силовых качеств;
- особенности телосложения;
- специфические особенности становления спортивного

мастерства;  
—высокий уровень специальной физической подготовленности (Сластенин В.А., Мищенко А.И., 1991; Туревский И.М., 1993).

Уровень специальной физической подготовки (СФП) определяется, прежде всего, техническими и функциональными возможностями. В свою очередь, овладение техникой вида спорта зависит от координационных способностей и уровня развития основных физических качеств. Поскольку вегетативная система организма достигает максимума в развитии к 20-22 годам, то на ранних ступенях совершенствования спортивного мастерства СФП необходимо формировать в большей мере за счет освоения техники вида спорта. С увеличением возраста и роста квалификация гонщиков СФП в большей мере будет зависеть от кардиореспираторной системы организма.

Спортивно-технический результат – интегральный показатель, зависящий от значительного числа различных систем и функций организма. В условиях развивающегося подросткового организма один и тот же признак в различные возрастные периоды оказывает неодинаковое влияние на достижения в гонках. По мере достижения потолка в развитии систем и функций организма их влияние на спортивно-технический результат стабилизируется. При этом одни функции по мере увеличения возраста лыжников имеют прогрессирующее влияние на результаты, другие – регрессирующее. Кроме того, результаты в гонках в значительной мере зависят от владения техникой. Это обстоятельство в значительной мере «путает карты» в первые годы занятий гонками, так как часть детей уже владеет навыками передвижения на лыжах, в то время, как другая начинает почти с нуля. Поэтому значение спортивно-технических результатов для отбора возрастает по мере увеличения возраста и роста квалификации

спортсменов (Турчанинова Ю.И., 1987; ) . По данным специалистов, максимального развития кардиореспираторная система, а, следовательно, и выносливость достигают к 20-22 годам. Наибольших успехов добиваются лыжники старше 22 лет.

Таким образом, будущий учитель физической культуры органически сочетает в себе как индивидуальные проявления своей личности в целом, так и индивидуальный стиль учебной и профессиональной деятельности, а также присущие ему как спортсмену качества. Осуществляя профессиональную подготовку студентов в стенах вуза, преподаватель высшей школы призван систематически изучать и развивать комплекс качеств, необходимых для будущей деятельности учителя физической культуры.

С нашей точки зрения такими качествами могут служить содержательные, динамические и результативные характеристики индивидуального стиля деятельности учителя физической культуры, свойства его индивидуальности, система операций и приемов стиля деятельности и поведения, стиль общения, выбор профессиональной роли, особенности организации и самоорганизации учебной, учебно-профессиональной и спортивной деятельности.

В зарубежных исследованиях основной акцент делается на четырех основных подходах к изучению личности: биологическом, социальном, экспериментальном и психометрическом (Дж. Уиггинс, Дж. Гилфорд, Н., Дж. Келли, Дж. Кло, В. Роуз).

В рамках биологического подхода личность изучается с точки зрения ранее приобретенного опыта, генетических предпосылок и эволюционного развития.

Социальный подход подразумевает изучение социального окружения индивида и его воздействие на развитие личности: влияние моделей, социальных ролей и культуры в целом.



Основой экспериментального изучения личности является изучение того, как конкретные события влияют на последующее поведение индивида через воздействие на структуру личности.

Психогеометрический подход предполагает описание внутренней структуры психических процессов, свойств и состояний личности и базируется на самоотчетах, не прямой оценке характеристик.

С нашей точки зрения, целостное описание личности возможно лишь на основе использования всех трех подходов к изучению личности с преимущественной ориентацией на психолого-педагогический аспект.

Мы полагаем, что для организации личностно-ориентированного обучения студентов необходимо всестороннее изучение их личности и определение соответствующих мер обучающего и воспитательного воздействия с учетом выявленных индивидуальных и типологических особенностей. Преподаватель должен владеть информацией о таких личностных качествах будущего педагога, как направленность его личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, сформировавшиеся установки, мотивы деятельности и поведения, уровень познавательной активности и творческой самостоятельности.

Студенты с уравновешенностью процессов возбуждения и торможения наиболее адекватно реагируют на изменение условий преподавания. Они менее подвержены стрессам, менее зависимы от перепадов настроения, обладают чувством меры, динамичны, продуктивны. Эти качества профессионально значимы для учителя физической культуры. Студенты с доминирующим возбуждением обладают следующими качествами: частые передвижения по спортивному залу без необходимости, порывистость движений; темп речи 150-180 слов в минуту, слишком быстрое объяснение спортивных заданий, что мешает их осмыслению; диалогичность изложения; учет физических возможностей детей, умение считаться с их запросами; склонность к импровизации и интуиции в разрешении педагогических задач; обязательная реакция на непредвиденные изменения хода урока; неконтролируемое поведение в стрессовых ситуациях: жесткие реплики, выражение в речи и мимике негативного отношения к отдельным учащимся или классу в целом; непредвиденность поступков; желание перебивать, навязывать свою волю; увлеченность идеями, склонность к экспериментированию; горячность, эмоциональная неуравновешенность, низкая стрессоустойчивость.

Для педагогов с доминированием тормозных процессов характерны: медлительность, статичность позы и места, что не позволяет в полной мере контролировать процессы, происходящие в спортивном зале, поведение учащихся и особенности выполнения спортивных заданий; темп речи 100-120 слов в минуту, что снижает занимательность заданий и приводит к снижению темпа урока; монологичность изложения; шаблонные приемы реагирования на непредвиденные ситуации, раздражение, если изменения происходят в ходе урока; замедление темпа работы, отвлечения от сути вопроса, паузы; стремление к выполнению плана урока в ущерб его логике; неприятие нового, склонность к традиционным формам преподавания; безразличие, равнодушие к происходящему в классе.

И.П. Павлов позволил выявить различные типы деятельности: художественный, мыслительный и промежуточный. У *представителей художественного типа деятельности* наблюдается практическая направленность и конкретность целеполагания; яркость и эмоциональность преподавания, образность языка; склонность к воспитательной работе, коммуникабельность; конкретная реализация педагогических способностей – кружки, факультативы, клубы по интересам. Такой учитель будет незаменим в секционной работе с учащимися по разным видам спорта, в каждый из которых вносит красоту и гармонию. *Мыслительный тип* отличается детальным планированием преподавания в период практики; склонностью к сомнениям, осторожностью в принятии нового, особенно в области дидактики; теоретизированием учебного материала, устойчивостью ИСПД. Представителя этого типа отличает четкость в построении композиции урока, прекрасное объяснение того, как подключить работу тех или иных мышц в выполнение движений. Он прививает любовь к физической культуре не только в практическом, но и в теоретическом аспекте, пополняет у учащихся багаж знаний в области олимпийского движения, спортивных мероприятий и т.д.

С помощью методики В.И. Шапошниковой, изучающей возможные барьеры в педагогической деятельности, можно выявить активное развитие; отсутствие сложившейся системы саморазвития, остановившееся развитие. На основе полученных количественных данных ранжируются *факторы, препятствующие формированию оптимального стиля педагогической деятельности*, а именно: собственная инерция будущих учителей физической культуры, разочарование в результате имевшихся ранее неудач, отсутствие поддержки и помощи в этом

вопросе со стороны руководителей, враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в студентах перемены и их стремление к новому, неадекватная обратная связь с однокурсниками, членами педагогического коллектива школы и вузовским педагогом, т.е. отсутствие объективной информации о себе, состояние здоровья, недостаток времени, ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства. Ранжируются также и *стимулирующие факторы*: хорошие знания в области методики проведения уроков физической культуры в школе, участие в соревнованиях разных уровней, пример и влияние однокурсников, пример и влияние педагогов и тренеров, организация педагогической практики в школе, внимание к проблеме профессионального становления студентов и формирования у них оптимального индивидуального стиля учебной деятельности со стороны тренера и педагогов, доверие, новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования, занятия самообразованием, интерес к будущей профессиональной деятельности, возрастающая ответственность за подготовку физически здоровых закаленных детей, возможно, будущих спортсменов, возможность получения признания в коллективе.

#### **1.4. Формирование личности выпускников института физической культуры...**

На протяжении длительного периода времени педагоги и психологи сталкивались с поразительным разнообразием и сложностью индивидуальных свойств учащихся и пытались создать универсальную типологию, способствующую оптимизации процесса обучения и воспитания.

Все типологии основывались на нескольких основополагающих требованиях:

- намечались рамки, в пределах которых находится место для любого индивида. В случае, если человек в соответствии с данной типологизацией не представляет чистый тип, то его описывают по степени сходства с одним из типов;

- подбирался набор отдельных личностных качеств, в рамках которого выделялись типы, даже если набор зависел от одной единственной доминирующей организующей характеристики;

- типология обладала определенной устойчивостью, тяготела к описанию всеобъемлющих и

постоянных поведенческих структур.

**Личностные типы**, выделяемые нами для выпускников факультета физической культуры могут быть определены как качественно различающиеся категории, к которым предположительно могут быть отнесены личности. Классификации личности могут опираться как на очень ограниченное число критериев (тип телосложения, особенности ВНД), так и на комплексные критерии, рассматривающие многие непрерывно меняющиеся параметры – актуализированные учебные возможности, индивидуальный стиль педагогической деятельности и другие (Ганоболин Ф.Н., 1975; Шадриков В. Д., 1993; Климов Е.А., 1969)

Следует заметить, что исследователи проблемы типизации личности рассматривают два основных направления общего в индивидуальном.

Первый путь – по преимуществу аналитический – предполагает обязательный количественный подход. При этом выделяются некоторые свойства, количественно различные у разных людей (рост, вес, зрительная или слуховая чувствительность, быстрота и прочность запоминания).

Второй путь – по преимуществу синтетический – может обходиться без измерений. Исследователями предлагается качественная характеристика, общая для представителей данной группы (атлетический, астенический и пикнический типы телосложения; зрительный, слуховой, двигательный типы памяти и др.).

Нам предстоит на основе количественного измерения ряда параметров выделить типологические группы студентов и представить их качественное описание в виде психолого-педагогической характеристики.

Следует упомянуть и о том, что каждому человеку присущи определенные индивидуального-типологические свойства, которые раскрывают особенности темперамента личности, обусловленные типом высшей нервной деятельности человека, и характеризуют его природную организацию. Типологические особенности сказываются на характере активности и работоспособности, коммуникативности или социальном контакте, подвижности или легкости, приспособляемости к изменяющимся условиям, уравновешенности поведения.

Педагогические типологизации основываются как на биологических показателях (Гиппократ, Э. Кречмер, Л. Шелдон – классификации по типу темперамента, конституциональным

особенностям), так и на психологических (А.С. Личко, К. Леонгард – по типам акцентуаций характера) и социальных (Дж. Голланта, В. Мясищев, Э. Фромм, Э.Шпрангер – по социально-психологическим и социально-педагогическим характеристикам личности) аспектах.

Особый интерес представляют типологизации, основывающиеся на конституциональных особенностях человека, т.к. именно они опираются на физические параметры и позволяют, исходя из них, описывать проявления психики и характера. В типологии Э. Кречмера и Л. Шелдона сделана попытка увязать характер реакций человека с его физической конституцией.

Эти авторы утверждают, что существуют отчетливо выделяющиеся комплексы личностных характеристик, биологически связанных с тремя типами телосложения: астеническим, атлетическим и пикническим. Астеники отличаются неуравновешенной нервной системой, склонностью к интроверсии (низким уровнем общительности), они тонки в кости и имеют слабо выраженную мышечную систему, поэтому в подвижных видах спорта они практически не участвуют. Атлеты, напротив, имеют прекрасно развитую костно-мышечную систему, они ориентированы на успех, коммуникабельны, оптимистически настроены, верят в себя и в свои силы. Среди подобного типа людей много именитых спортсменов, и, потенциально студенты данного типа ориентированы на спортивные достижения. Пикники относятся к категории «дряблых», тучных людей, предпочитающих удовлетворение гедонистических потребностей в еде, сне, отдыхе. Они общительны, гостеприимны, но мало приспособлены к спортивной деятельности, прежде всего, в силу анатомо-физиологических показателей.

Социальные типологии важны для оценки социальной направленности личности. Примером подобного вида типологий может служить типология Э.Фромма, описывающая поведенческие и личностные показатели характера человека. Во многих из них «рельефно» предстают базисные черты спортсмена. Так, например, тип «мазохистов-садистов», из благих намерений на тренировках буквально «терроризируют» себя и других людей. Обладая лидерскими качествами, они занимаются самосовершенствованием, приращением своих спортивных достижений, «переделкой людей и окружающей ситуации в лучшую сторону» и отличаются авторитаризмом. Тип «разрушитель» не терпит конкуренции, характеризуется выраженной агрессивностью, часто вступает в конфликты с противниками на соревнованиях, использует «силовые приемы». Тип «конформист», пасует перед трудностями, часто оказывается «ведомым»,

редко испытывает «спортивный азарт» и «тягу к соревновательности», что уменьшает его шансы на победу. В то же время представители данного типа быстро усваивают тот тип мышления и способ поведения, который свойственен большинству людей в данной ситуации, всегда выполняют распоряжения тренера. Классификация Э. Фромма помогает лучше понять поведенческие реакции будущих учителей физической культуры и их спортивные возможности.

Ряд педагогических типологий (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, Б.А. Грушин, М.А. Дмитриев, Г. Дедковская, Ю.С. Колесников, А.А. Крылов, Н.В. Кузьмина, В.Т. Лисовский, В.Я. Ляудис, Б.К. Мазий, А.И. Нафтульев, Е.И. Рогов, Р.Г. Селиванова, В.В. Сериков, А.Б. Ценципер) учитывают способности студентов в процессе вузовского обучения, мотивы их учебной деятельности, профессиональную направленность. Они считают, что у одних студентов проявляется научный склад ума («интеллектуалы-теоретики»), которых, с нашей точки зрения, может интересовать оптимальная организация учебной деятельности студентов на уроках физкультуры, механизмы спортивных достижений, теоретические воззрения на спортивную деятельность и т.д. Другие студенты всецело отдаются спортивным тренировкам, интересуются видами спорта в плане возможности развить у себя и у других необходимые в этой области умения и навыки, ориентированы на учительскую деятельность в будущем («практики»). Представители третьего типа всецело поглощены организацией спортивно-массовых мероприятий, различных конкурсов, соревнований, эстафет и т.д. Они стремятся к общественной работе и коммуникативному взаимодействию («общественники»). И, наконец, наибольших успехов в профессиональной подготовке, а затем и в преподавательской деятельности могут достичь так называемые «разносторонние, гармоничные» студенты, которые в равной степени наделены всеми перечисленными качествами (А.М. Кухарчук, Ю.В. Шаров, А.Б. Ценципер).

М. В. Кларин (1996) выделил в процессе исследования три типа деятельности и поведения учителей в сфере преподавания. По его мнению, первый тип отличается широким подходом к целям и задачам преподавания, будущим учителям присуще расширение рамок учебной программы вширь, высокая социальная активность, ориентация на широкую специализацию, разностороннюю профессиональную подготовку. Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию, для него характерно расширение рамок программы вглубь, «околопрофессиональные интересы». Третий тип предполагает усвоение знаний и приобретение

навыков студентами лишь в границах учебной программы. Все перечисленные типы, несомненно, имеют место, но опыт работы в образовательных учреждениях убедительно свидетельствует о том, что приведенная типология не отражает всего многообразия моделей преподавания.

Еще большее количество типологизаций студентов и педагогов можно создать, если за критерий исследования брать стили педагогического общения. Достаточно назвать типологизацию К.Г. Митрофанова, ограниченную осями «поиск» – «ритуал» и «профессионал» – «дилетант». Он выделял восемь стилей: «отстраненный», «конфликтный», «попустительский», «авторитарно-монологический», «самоотреченный», «манипулятивный», «параллельный», «диалогический». Общеизвестна классификация Н.А. Березовина, Я.Л. Коломинского, подразделяющих педагогов на три группы – учителя «авторитарного», «демократического» и «либерального стиля» (Коломинский Я. Л., Березовин Н. А., 1994) .

Очевидно, что большое количество типологизаций личности учителей можно создать, используя в качестве основного параметра степень развития общих и профессиональных способностей: уровень организаторских способностей, творческих возможностей, познавательных интересов, способность к эмпатии и т.д.

Разноплановость критериев выделения типов личности приводит к мысли о необходимости выбора ключевых характеристик ИСПД, более упорядоченного подхода к критериям типологизации, облегчающего подбор диагностических процедур и отражающих его существенные компоненты.

Исследованием студенческого возраста в отечественной психологии и педагогике занимались Кузина Л.М., Лаврикова Т.В., Лисовский В.Т., Ляудис В.Я., Лысенко Е.М. и многие другие . В своих работах они рассматривали факторы, определяющие успешность обучения, касались проблем типизации студентов в связи с процессами их обучения, воспитания, социализации.

Считаем целесообразным придерживаться целостного подхода к рассмотрению личности учащегося с позиций диалектического системно-структурного анализа. *Психический склад* представляет собой наиболее устойчивую, во многом консервативную сторону национальной психологии. Это инвариантная сложноорганизованная структура, включающая элементы психического, морального, волевого порядка. Они характеризуются широкой вариабельностью и

одновременно инвариантностью в изменяющемся историческом многообразии социальной жизни людей.

Теоретической основой нашего исследования послужили также идеи Б.Г. Ананьева (1970), уделявшего много внимания изучению «студенческого возраста». Он указывал, что любое комплексное исследование личности необходимо начинать с комплексного изучения её деятельности, факторов и условий, определяющих ее продуктивность и успешность. Предпосылки для нашего исследования: идея развития, изучение важных связей и отношений сложнейшей структуры личности студентов, наконец, идея о целостности и активности личности.

Исследуя личность, мы неминуемо должны выявлять и анализировать ее отдельные части, свойства, особенности, не обособляя их и не сводя к механическому сложению, приводящему якобы к полному представлению о личности. Целостный подход к индивидууму и изучение структурных элементов личности органически взаимосвязаны между собой, как связаны между собой «часть и целое», «отдельное и общее». Мы полностью разделяем эту точку зрения.

Важной методологической идеей для нас является определение личности как содержательного обобщения высшего уровня (В.В. Давыдов,).

Вернемся к тем работам, анализ которых позволил осуществить типологизацию «эмоционально-импровизационным», «эмоционально-методическим», «рассуждающе-импровизационным» или «рассуждающе-методическим» стилем (А.К. Маркова).

Я.Б. Дидковская (2000) описала типы студентов, используя традиционные для педагогики термины: «отличники», «хорошисты», «троечники». Среди отличников ею были выделены три подтипа: «разносторонний», «универсал», «профессионал», хорошисты объединяли два подтипа: «студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые», «студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием» и, наконец, в типе троечников можно обнаружить сразу несколько подтипов: «неадаптировавшиеся к специфическим условиям вузовского обучения первокурсники», «неспособные к восприятию количества или логики изложения предлагаемого материала», «допустившие ошибку в выборе профессии», «недобросовестно относящиеся к учебе». Данная типологизация, являясь интегративной, полнее предыдущих отражает отношение обучаемых к учебной деятельности в вузе и позволяет спрогнозировать будущее выпускников. В приведенной типологии удачно сочетаются традиционные подходы к выделению типов учащихся



с современными взглядами на проблему типологизации в вузе.

Очевидно, что много типологизации личности студентов можно создать, используя в качестве основного параметра степень развития общих и профессиональных способностей: уровень организаторских способностей, творческих возможностей, познавательных интересов, способность к эмпатии и т.д. (Ляудис В.Я., 1989; Маркова А.К., 1993; 1990) . С приведенными выше типологизациями студенты знакомились в курсе «Основы саморазвития личности», «Профессиональное и личностное самоопределение», «Основы типологизации личности и ее учет в организации учебно-воспитательного процесса». Полученные знания послужили ориентиром для самопознания и составления программы саморазвития.

Однако разноплановость критериев выделения подтипов приводит к мысли о необходимости выбора ключевых характеристик в сфере учебной деятельности, более упорядоченного подхода к критериям типологизации.

При всей значимости описанных типологий для становления профессионально значимых качеств будущих учителей физической культуры, мы не можем использовать их в полной мере по нескольким причинам:

во-первых, они многочисленны и имеют различные основания для классификации,

во-вторых, некоторые из этих типологий умозрительны и слишком трудно подобрать диагностическую процедуру для выделения соответствующих групп студентов и,

в-третьих, главной деятельностью студентов по-прежнему остается учеба, поэтому типология обязательно должна учитывать, с нашей точки зрения, несколько основополагающих для учителя физической культуры критериев: индивидуальные особенности личности выпускника и проявления его индивидуального стиля деятельности; особенности межличностных отношений; учебные возможности и субъективный опыт; профессионально значимые личностные особенности выпускника как преподавателя и тренера; профессионально значимые особенности личности будущего учителя физической культуры как спортсмена (Елканов СБ.,1989; Майнберг Э., 1995; Матвеев Л.П., Мельников С.Б., 1991; Туревский И.М., 1993) .

Ориентация на типологии личности будущих учителей физической культуры позволила выделить пять уровней профессиональной подготовленности студентов в условиях личностно-ориентированного образования: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий, которые

соответствуют разработанным и описанным Вяткиным Л.Г. уровням учебно-педагогической деятельности – репродуктивному, репродуктивно-поисковому, учебно-поисковому, поисковому, творческому.[29]

В течение нескольких лет мы проводили диагностический эксперимент в контрольные группы которого (КГ) входило 210 студентов, столько же – в экспериментальные (ЭГ).

Эксперимент проводился систематически, но затрагивал отдельные параметры, позволяющие судить о динамике профессиональной подготовленности студентов. На основе полученных данных составлялась индивидуальная образовательная траектория обучения студентов в условиях лично ориентированного подхода к ним. Индивидуальная образовательная траектория включала заполнение психолого-педагогической карты на будущего учителя физической культуры, выбор оптимальных способов работы с ним и создание педагогических условий, способствующих максимально полной реализации личностных и профессионально значимых качеств личности студента. Расширенный диагностический срез осуществлялся в начале и в конце экспериментального обучения в контрольной группе (КГ), в которой традиционно применялись индивидуальный и дифференцированный подходы к студентам, основанные на предметно-дидактической модели профессиональной подготовки (Лысенко Е.М., Унт Инге, Фирсов В.В.) и в экспериментальной группе (ЭГ), где реализовывался лично ориентированный подход к подготовке будущих учителей физической культуры.

Представим количественные и качественные результаты констатирующего эксперимента первого уровня, который проводился в контрольной и экспериментальной группах до осуществления обучающего эксперимента, то есть до реализации лично ориентированной стратегии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры по пяти выделенным нами критериям.

***Первый уровень – низкий (репродуктивный) уровень профессиональной подготовленности будущего учителя физической культуры*** (22% – экспериментальная группа, 20% – контрольная группа).

*Индивидуальные особенности личности* представлены слабым типом ВНД, студенты инертные, самовлюбленные, конфликтные, возбудимые, депрессивно настроенные; преобладает попустительский или *конфликтный стиль общения*, нелюбовь к детям, очень высокая или низкая

самооценка, включение элементов психологической защиты, высокий уровень;

*учебные возможности и субъективный опыт:* низкий уровень обученности и обучаемости, проявляют формализм в выборе методов учебной работы, повышенное внимание к развлечениям, репродуктивность в действиях, понимание и осмысление материала поверхностное и недифференцированное, слабое владение мыслительными приемами и способами переработки информации, низкий волевой контроль и слабая саморегуляция; затрудняются организовывать свои психические функции, ценностные ориентации – стремление к комфорту, покою, удовольствиям, профессиональный план не сформирован; *профессионально значимые качества личности будущего учителя физкультуры и тренера* таковы: отсутствие отношения к педагогической деятельности как к призванию, случайный выбор профессии под влиянием предыдущей спортивной деятельности, слабое осознание своих индивидуальных психологических особенностей и возможностей, недостаточный опыт принятия решений, одностороннее, искаженное представление о роли учителя и требованиях к его деятельности, нежелание менять устойчивый стандарт поведения, отсутствие веры в свои силы, неблагоприятный эмоциональный статус, пассивный уровень творчества, интеллектуальная активность в рамках заданного или первоначально найденного способа действия, отсутствие инициативы, преобладание эгоистической центрации;

*профессионально значимые особенности личности будущего учителя физкультуры как спортсмена* проявляются в том, что они имеют низкий уровень экономичности, быстроты, точности и безопасности двигательной деятельности, несовершенную технику и тактику, низкое физическое развитие, проблемы со здоровьем, слабо развитые регуляторные способности или достаточно высокий уровень спортивных достижений при низкой способности передавать свой опыт окружающим.

**Второй уровень – уровень профессиональной подготовленности будущего учителя физической культуры ниже среднего (репродуктивно-поисковый)** (26% - экспериментальная группа, 28% – контрольная группа).

*Индивидуальные особенности личности* представлены сильным, неуравновешенным подвижным или сильным уравновешенным инертным типом ВНД, студенты малоактивны или их активность направлена на получение развлечений и не связана с профессиональным

становлением, их самооценка и уровень притязаний неадекватны, проявляется склонность совершать необдуманные поступки; с однокурсниками, членами педагогического коллектива школ и вузовскими педагогами поддерживают формальные отношения;

преобладает либеральный или *отстраненный стиль общения*, учебные возможности и субъективный опыт, невысокий уровень обученности и обучаемости, проявляют формализм в выборе методов учебной работы, повышенное внимание к отдыху, репродуктивность в действиях, сохранение информации в первоначальной форме без обработки;

*профессионально значимые качества личности будущего учителя физкультуры и тренера* таковы: не самоутверждаются в учебной и профессиональной деятельности, достаточно слабо развиты способности педагогической наблюдательности и рефлексии, не проявляются организаторские способности, необходимо развивать педагогический такт;

*профессионально значимые особенности личности будущего учителя физкультуры как спортсмена* проявляются в хорошей прыгучести, скорости бега, физической работоспособности, но эти качества отражают только спортивные достижения студентов, не обнаруживается стремление развить данные качества у учеников в период прохождения учебной практики.

**Третий уровень - средний (учебно-поисковый) уровень подготовленности будущего учителя физической культуры** (30% – экспериментальная группа, 28% – контрольная группа)

*Индивидуальные особенности личности* представлены сильным, неуравновешенным подвижным типом ВНД, преобладает авторитарный *стиль общения*, высокая самооценка, самоуверенность, высокий уровень притязаний;

*учебные возможности и субъективный опыт* отражают средний уровень обученности, пассивно положительное или нейтральное отношение к учению, оценочную мотивацию и узкие социальные мотивы, определенные познавательные потребности, интересы и увлечения, не всегда относящиеся к избранной специальности;

*профессионально значимые качества личности будущего учителя физкультуры и тренера* таковы: имеет место административная или конформная центрация, хорошая педагогическая наблюдательность, высокие организаторские способности, умение поддерживать жесткую дисциплину и развивать у учащихся спортивные умения и навыки, однако недостаточно развиты способности к рефлексии и эмпатии;

*профессионально значимые особенности личности будущего учителя физкультуры как спортсмена* проявляются в хорошем функционировании кардиореспираторной системы, силе, быстроте и достаточно высоком уровне специальной физической подготовленности.

**Четвертый уровень – уровень профессиональной подготовленности будущего учителя физической культуры выше среднего (поисковый)** (14% – экспериментальная группа, 18% – контрольная группа)

*Индивидуальные особенности личности* представлены сильным, уравновешенным подвижным или сильным неуравновешенным подвижным типом ВНД, преобладает авторитарно-монологический *стиль общения*; самооценка колеблется от нормальной до завышенной или заниженной и определяет колебание уровня притязаний и степени уверенности в себе;

*учебные возможности и субъективный опыт* отражает достаточно высокий уровень обученности, положительное отношение к учению, выраженную мотивацию достижения и широкие социальные мотивы, развитые познавательные потребности, интересы и увлечения, относящиеся к избранной специальности;

*профессионально значимые качества личности будущего учителя физкультуры и тренера* таковы: хорошая наблюдательность, развитые коммуникативные и организаторские способности, развитые морально-этические принципы;

*профессионально значимые особенности личности будущего учителя физкультуры как спортсмена* проявляются в высоком уровне выносливости, быстроте и скоростно-силовых качествах, высоком уровне специальной физической подготовленности.

**Пятый – высокий (творческий) уровень профессиональной подготовленности будущего учителя физической культуры** (8% – экспериментальная группа, 6% – контрольная группа).

*Индивидуальные особенности личности* представлены сильным, уравновешенным подвижным типом ВНД, отмечается тенденция к лидерству, уверенность в себе, требовательность, добросердечие и отзывчивость, гипертимность и эмотивность.

Преобладает демократический *стиль общения*, конфликтные ситуации возникают только по профессионально значимым вопросам, имеет место нормальная самооценка и уровень притязаний, проявляется уверенность в себе.

*Субъективный опыт* проявляется в том, что представители этого уровня показывают

высокие учебные возможности: высокий уровень обученности, мотивацию достижения, общую направленность на профессиональное совершенствование и актуализацию творческих потенциалов, они имеют склонность к абстрактным наукам, анализу и обобщению, хорошую логическую и двигательную память, способность выполнять намеченное, креативный уровень творчества, осознание потребности в самосовершенствовании, поиск принципиально нового, личностно значимого выполнения деятельности, преимущественная ориентация на процесс и результат обучения, в неблагоприятных условиях – направленность рефлексии на себя, имеет место гуманистическая или методическая центрация.

*Профессионально значимые качества личности будущего учителя физкультуры и тренера* таковы: любовь к детям, артистизм, контактность, умение увлечь учеников, руководить их коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения, стремление к систематическому самообразованию, высокий уровень рефлексивных способностей, нестандартный подход к выбору технологий обучения, проявление личностной инициативы в ходе самостоятельных занятий, проявление четкости в планировании учебно-воспитательного процесса, оперативности в использовании средств и способов педагогической деятельности, гибкости в педагогических ситуациях, формирование потребности в саморазвитии и самосовершенствовании, устойчивый интерес к новейшим педагогическим достижениям.

*Профессионально значимые особенности личности будущего учителя физкультуры как спортсмена* проявляются в том, что они имеют высокий уровень экономичности, быстроты, точности и безопасности двигательной деятельности, квалифицированную технику и тактику, хорошее физическое развитие и двигательные качества. Они выносливы в работе, энергичны.

На основе полученной информации подводились итоги и намечались основные пути коррекции неадекватного стиля педагогической деятельности и профессиональной направленности студентов; отслеживалась индивидуальная динамика уровней профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, оценивалась активность студентов в ходе профессиональной подготовки; полученные данные сопоставлялись с проектируемыми в программах личностного роста, результаты заносились в карту, и, на основе их, корректировалась индивидуальная образовательная траектория.

## Глава II Органическое единство теоретической и практической подготовки студентов на современном уровне

В данной главе проанализированы принципы построения экспериментально-обучающей программы студентов, демонстрируется модель экспериментально-педагогической системы подготовки учителя физической культуры, описываются результаты эффективности личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки учителя физической культуры.

### 2.1 Условия успешного использования принципов, методов и форм построения экспериментально-обучающей программы.

В основе модели дидактической системы личностно-ориентированной подготовки студентов педвуза лежат способности преподавателя конструировать гуманитарно-коммуникативное пространство реализации обучающих, развивающих и воспитывающих функций, а также осуществлять педагогическое управление личностью, побуждающее ее включаться в процесс самоуправления. Формирование личности специалиста происходит с учетом потенциальных ресурсов развития личности студента (готовности к саморазвитию и поиску ИСПД – индивидуального стиля педагогической деятельности).

Развивающая среда, создаваемая в ходе личностно-ориентированного обучения, приобретает определенные свойства:

*гибкость*, обозначающую способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности (ее субъективным опытом, уровнем профессиональной подготовки, степенью сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности); окружающей среды, общества;

*сопровождающий характер обучения*, предполагающий включение студентов в процесс управления самообразованием и совместного с преподавателем построения индивидуальной образовательной траектории, построенной на основе диагностики и самодиагностики уровня

профессиональной подготовки;

*непрерывность*, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в образовательный процесс элементов на разных этапах профессионального становления студентов;

*вариативность*, предполагающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах; и индивидуальности психологическими особенностями студентов;

*интегрированность*, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;

*открытость*, предусматривающую широкое участие всех включенных субъектов в управление, демократизацию форм обучения и воспитания;

*саморазвитие и саморегуляцию*, основанные на процессах развития и саморазвития личности, индивидуального стиля ее учебной и профессиональной деятельности в процессе осуществления личностно-ориентированного подхода к образованию;

*установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса*, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

Личностная ориентация образования предполагает учет социальных, психолого-педагогических, психологических факторов готовности субъекта обучения к взаимодействию в ходе учебно-воспитательного процесса.

В основу экспериментально-обучающей программы студентов были положены основополагающие принципы, позволяющие проектировать и отслеживать динамику профессионального и личностного роста студентов, строить на основе этих данных процесс межличностного взаимодействия с будущими учителями физической культуры, планировать и осуществлять личностный подход к будущим специалистам.

Перечислим основные принципы построения экспериментально-обучающей программы студентов, на которые мы опирались при составлении экспериментально-обучающей программы:

1. Программа строилась в соответствии с возможностями каждого студента и предоставляла им равные права в профессиональной подготовке, рассчитанной на учет на



индивидуально-типологических особенностей личности студентов.

2. Программа была ориентирована на интересы студентов, проблемы и задачи их профессионального и личностного совершенствования, актуальные для «зоны ближайшего развития» будущих учителей физической культуры.

3. Гипотетические идеи автора не подменяли реального положения дел в учебно-воспитательном процессе, то есть следующий шаг программы профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры осуществлялся на основе полученных диагностических данных об уровне профессиональной подготовки студентов, а не на основе найденных по данной проблематике источников и фактов.

4. Программа лично-ориентированной подготовки студентов не отменяла их коллективной работы, при этом обращалось внимание на то, как ведут себя студенты экспериментальной группы на этапе адаптации, индивидуализации и интеграции в учебной группе и отслеживались их пути социализации в образовательной среде вуза.

5. Преподаватель в ходе осуществления лично-ориентированного обучения студентов выступал в роли консультанта, партнера, помощника. При этом полностью исключалась навязчиво дидактическая манера поучать, давать готовые пути решения проблем, решать педагогические задачи за студента.

6. Преподаватель не только поддерживал высокий интерес к теоретическому обобщению и осмыслению педагогических задач и творческому применению полученных педагогических знаний, умений, навыков, но и старался лично означивать его, то есть придавать преподаваемым студентам дисциплинам личностный смысл, опираясь на их субъективный опыт.

В ходе осуществления лично-ориентированного подхода к студентам в процессе их профессиональной подготовки преподавателем диагностировались индивидуально-типологические особенности личности будущих специалистов (содержательные, динамические, результативные) и их индивидуального стиля деятельности; изучался субъективный опыт студента (комплексное взаимодействие уровня обученности, типа отношения к учению, характера мотивации, степени развития познавательных интересов и способов учебной деятельности, предпочтения студентом различных видов предметной профессиональной деятельности, к работе с материалом разного содержания).

Кроме того, оценивались уровень межличностных отношений студентов, профессионально значимые особенности личности студента как спортсмена (уровень развития выносливости, функционирования кардиореспираторной системы, силы, быстроты и скоростно-силовых качеств, особенности телосложения, уровень специальной физической подготовленности); особенности становления спортивного мастерства будущего учителя и тренера (индивидуальный стиль педагогической деятельности, педагогическая центрация, особенности проявления профессиональных способностей, общая направленность личности: жизненные планы, ценностные ориентации, мотивы выбора профессии, морально-этические принципы, развитие волевых, эмоционально-мотивационных процессов и регуляторных способностей), факторы, препятствующие и способствующие эффективности педагогической деятельности.

Обязательным требованием к экспериментально обучающей программе стало построение индивидуальной образовательной траектории для каждого студента экспериментальной группы, в которой осуществлялся личностно ориентированный подход и использовались разработанные автором технологии личностно ориентированной подготовки студентов института физической культуры к профессиональной деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы стремились избежать таких стереотипов построения учебного процесса, как акцент исключительно на предметно-методическую направленность в деятельности преподавателя в ущерб воспитательной и развивающей, что само по себе нивелирует личность будущего специалиста;

абсолютизация контроля, что делает студентов более закрепощенными, не проявляющими «свою творческую индивидуальность»;

доминирование собственной активности и подавление активности студента на всех видах учебных занятий;

перенос оценки успеваемости на оценку личности и наоборот;

замена организации учебной деятельности студентов контролем за их поведением.

Реализация описанных принципов построения экспериментально-обучающей программы студентов позволила осуществлять исследовательскую работу поэтапно, планомерно, в соответствии с разработанной нами технологией личностно-ориентированного обучения студентов факультета физической культуры. Создание развивающей среды, максимально

благоприятствующей профессиональной подготовке студентов, происходило в соответствии с разработанной нами моделью экспериментально-педагогической системы подготовки учителя физической культуры.

## **2.2. Модель экспериментально-педагогической системы подготовки учителя физической культуры**

Педагогическая система – это единство структурных, функциональных компонентов (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина).

Под моделью экспериментально-педагогической системы подготовки учителя физической культуры мы понимаем идеальный комплекс педагогических, психологических и методических условий, обеспечивающих у выпускников института формирование адекватного профессии индивидуального стиля педагогической деятельности, наличие положительной мотивации к саморазвитию и самосовершенствованию в области избранной специальности.

На наш взгляд, гарантировать эффективность избранной нами модели подготовки учителя возможно, если при разработке технологий личностно-ориентированного обучения:

а) выявлять субъективный опыт каждого студента, осуществлять контроль за складывающимися способами учебной работы, сотрудничество преподавателя и обучаемого, учитывать «зону ближайшего развития» студентов и опираться на нее в ходе профессиональной подготовки (в соответствии с идеями Б.Б. Коссова, И.С. Якиманской) . Корректировать педагогическое воздействие на студентов с учетом динамики развития их личности и успешности в приобретении знаний, навыков, умений в области физической культуры, а также способов творческого самовыражения;

б) учитывать в профессиональной подготовке требования, предъявляемые к учителю физической культуры, знакомить их с профессиограммой, опытом прогрессивно работающих учителей.

в) создавать положительную профессиональную мотивацию за счет значительного увеличения в учебно-воспитательном процессе удельного веса активных методов организации творческой деятельности студентов и инновационных технологий обучения (различных форм тренинга: профессионального, индивидуального и группового, тренировки, а также дискуссий,

ролевых игр, моделирования и т.д.);

г) каждое занятие строить с учетом пяти структурных компонентов: дидактической задачи – системообразующего компонента, объединяющего компоненты системы в целое; программного содержания; методов, приемов и форм обучения; учета результатов и анализа этих результатов;

д) сочетать индивидуальную и коллективную (групповую) деятельность студентов, всячески поощрять сотрудничество и самостоятельность в выполнении учебной деятельности посредством включения в работу спонтанных групп в нетрадиционных формах коллективно-группового обучения;

е) максимально использовать резервные возможности в развитии творческих потенций и устойчивых интересов личности студента, осуществляя переход воспитания в самовоспитание, педагогического управления в самоуправление студентов в учебно-воспитательном процессе;

ж) осуществлять своевременную диагностику результатов формирования индивидуального стиля учебной деятельности, расширения субъективного опыта и профессиональной компетенции.

Технологии личностно-ориентированного образования призваны: – помочь студентам в выборе типа профессионального поведения, равно отвечающего как его личным потребностям и возможностям, так и потребностям школы в решении задач физического воспитания учащихся, укреплении их здоровья, закаливания организма, коррекции физических недостатков, развитии физических навыков (силы, выносливости) и крупной и мелкой моторики, способствующих оптимизации учебной деятельности школьников; предоставить привлекательные образцы, направлений личностного роста, способов и стилей общения, эффективных навыков решения проблем, активизирующих разработку программы саморазвития и самосовершенствования;

- развить у студентов педагогические способности (педагогический такт, наблюдательность, мотивационную сферу личности, эмпатию и рефлексивность к детям, направленность на укрепление их здоровья, содействие нормальному физическому развитию организма путем проведения оздоровительных, лечебных, профилактических мероприятий; умение воздействовать на личность ребенка, учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей, способствовать созданию ученического, спортивного коллектива.);

- создать новые профессиональные стереотипы поведения, новые способы взаимодействия с

учащимися как субъектами учебно-воспитательного процесса;

- научить молодых людей самостоятельно справляться с жизненными трудностями.

Личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных и познавательных функций субъектов образовательного процесса.

При построении модели экспериментально-педагогической системы подготовки учителя физической культуры нами использовался преимущественно *феноменологический* подход (от анализа конкретной деятельности к построению моделей) а не абстрактно-логический подход (от построения моделей к синтезу конкретной деятельности). Это объясняется значительной продолжительностью работы в высшей школе и большим накопленным опытом по различным направлениям профессиональной подготовки студентов.

В рамках осуществления профессионального становления студентов могут воплощаться предметно-дидактическая и собственно личностно-ориентированная стратегии обучения. Предметно-дидактическая стратегия воплощает идею организации знаний по научным направлениям, уровню сложности, темпу усвоения, дифференциации форм педагогического воздействия, что и определяет содержание личностного развития (А.А. Кирсанов, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт). Личностно-ориентированная стратегия основана на учете и использовании субъективного опыта обучаемого как активного творца собственного развития (Б.Б. Коссов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Покажем особенности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на примере обучения лыжников и предварительного анализа необходимых им профессионально значимых качеств: максимального развития выносливости; высокого уровня функционирования кардиореспираторной системы; оптимального, характерного для лыжников-гонщиков, уровня развития силы, быстроты и скоростно-силовых качеств; особенностей телосложения; специфических особенностей становления спортивного мастерства; высокого уровня специальной физической подготовленности.

Продуктивность подготовки будущих учителей и тренеров зависит от рационального планирования занятий; от педагогического умения тренера корректировать этот план в соответствии техническими навыками обучающихся и их физическими возможностями; от

правильно выбранного темпа обучения, от целесообразного использования учебных склонов и трасс, с учетом состояния снега, погоды; от способностей тренера наладить контакт с подопечным, его умения чувствовать физическое состояние группы и, наконец, умения управлять группой, поддерживать дисциплину и т.д.

В процессе обучения приему лыжной техники можно выделить следующие этапы:

*Первый* – восприятие изучаемого приема, его анализ, начальное разучивание. На данном этапе обучающемуся предстоит получить правильное представление об исполнении движения (если прием сложный, то научиться его отдельным частям, элементам, фазам), сформировать общий ритм двигательного акта, освоить прием вчерне, избегая грубых технических погрешностей.

*Второй* – отработка движения в целом, освоение слитного, строго координированного ритмичного исполнения.

*Третий* – закрепление технического навыка, достижение наибольшей вариативности его исполнения в соответствии с внешними условиями (крутизна склона, переменный рельеф, различный характер траекторий, разнообразный снег), в том числе, и при движении в экстремальных условиях, скорости и кривизны траектории, и, наконец, целесообразное развитие индивидуализации исполнения приема в соответствии с личными технико-физическими особенностями лыжника.

При обучении новому движению необходимо придерживаться *следующего плана*:

- назвать движение, прокомментировать его; продемонстрировать прием;
- кратко проанализировать технику отдельных движений и приемов, обращая внимание на новые элементы;
- приступить к отработке отдельных фаз или элементов движения, используя при необходимости специальные подготовительные упражнения; перейти к выполнению движения в целом;
- улучшать технику приема в условиях разнообразного рельефа и снега,
- совершенствовать приемы прохождения спортивных трасс;
- анализ приема. Объяснить технику исполнения приема следует кратко.

В первую очередь следует остановиться на наиболее существенном, а затем уже рассказать о деталях и сопутствующих явлениях. Тренер должен четко знать об относительной значимости

различных элементов и фаз движения, чтобы во время обучения акцентировать внимание на самом важном. Следует дифференцированно подходить к выбору времени на разъяснение и отработки непонятных элементов техники.

Эффективная реализация того или иного приема лыжной техники отличается:

- точным исполнением частных элементарных движений в пространстве и времени;
- строгой дозированной силой в зависимости от характера рельефа местности;
- четко отлаженной координацией движений в различных фазах; ритмичной согласованностью в соответствии с кривизной траектории, характером поверхности и крутизной склона;
- большой вариативностью, базирующейся на высокой степени автоматизма и подвижности двигательных актов.

Педагогическое искусство тренера при объяснении во многом определяется его умением вызвать у подопечных ассоциации между техникой изучаемого приема и возникающими при этом двигательными задачами, с одной стороны, и накопленным двигательным опытом в предыдущих упражнениях, с другой. Умение дать оригинальное сравнение, образно сопоставить элементы, приемы отличает хорошего тренера-педагога.

Готовность к отработке нового приема может иметь три стороны: физическую, техническую и психологическую. Отсутствие технической готовности преодолевается с помощью специальных «подводящих» упражнений, поочередной отработки отдельных элементарных движений, входящих в целостное действие изучаемого приема. Поэтому в процессе начального разучивания сложного приема особое значение имеет расчленение двигательного акта на отдельные фазы, составные элементы. Координация движений отрабатывается поэтапно. Расчленение двигательного акта позволяет избежать грубых ошибок или своевременно их устранить. Наконец, такой подход уменьшает затраты физических сил, позволяет лучше концентрировать внимание на главном в движении, преодолеть страх и неуверенность.

В последующем происходит обучение слитному исполнению всего движения. Важнейшей задачей на этом этапе является правильная ритмическая координация составных частей в едином действии, строгое дозирование усилий и амплитуд движений.

Длительность повторения без необходимых пауз отдыха и перемен мест занятий быстро

приводят к усталости. В результате резко снижается усвояемость и увеличивается возможность падений, а следовательно, и травм.

С точки зрения технического совершенствования для лыжников очень важны 3 компонента специальной физической подготовленности:

- 1) Стабильность уровня развития специальных скоростно-силовых качеств.
- 2) Хорошее состояние координационных способностей, влияющих на своевременность и точность воспроизведения оптимальной структуры хода.
- 3) Высокий уровень развития специальной выносливости, позволяющий выполнять значительный объем нагрузки в соревновательном упражнении.

В лыжных соревнованиях спортсмен борется прежде всего с самим собой, так как для достижения успеха он должен преодолеть ряд объективных и субъективных трудностей, в определенной степени «превзойти» себя. Основными критериями успешности деятельности лыжника являются пространство (длина дистанции) и время (результат). При хорошей подготовленности психологические факторы могут способствовать реализации функциональных и технических возможностей спортсмена, экономизации, оптимизации его действий. Необходимо акцентировать внимание не на переживании возникающих трудностей («очень устал», «нет сил», «не уверен, смогу ли добежать»), не на их анализе в условиях утомления, плохого скольжения, высокого темпа, так как это нарушает волевую регуляцию своих действий. Следует фиксировать внимание на применении оптимальных способов саморегуляции, на мыслях о необходимости достижения высоких результатов во имя своих побед и чести команды. Необходимо избавиться от мыслей об усталости, о желании выйти из борьбы, сбавить темп. Для достижения состояния более высокой мобилизации можно сделать несколько резких быстрых выдохов, мысленно произнести примерно такие самоприказы: «Трудности могу преодолеть. Хорошо подготовлен к соревнованиям. Выдержу темп бега»; «Чувствую усиливающееся возбуждение, прилив сил. Могу развить более высокий темп бега, показать хороший результат».

Матвеев Л.П. отмечает, что *специфика лыжного спорта* – большие тренировочные нагрузки и относительно индивидуальная форма их реализации – предъявляет к мотивации как к одной из важных сторон подготовки спортсменов особые требования. Работа по формированию индивидуальной мотивации строится сугубо индивидуально с учетом многих факторов спортивной



деятельности.

Стремление к успеху понимается как сила, побуждающая индивидуума к действиям, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности и обуславливается *личностным фактором – мотивом*, или потребностью достижения и ситуационными факторами – ожиданием, или субъективной вероятностью успеха и побуждающей ценностью успеха. Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума стремление к выполнению действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Это проявляется в стремлении человека выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи, и обуславливается личностным фактором – мотивом избегания и ситуационными факторами – ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи и побуждающей ценностью неудачи (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд).

В ходе личностно-ориентированного обучения педагог должен учитывать данные С. Мак-Ферсона о том, что пока индивидуум видит результаты своей деятельности, у него есть мотив действовать как можно лучше. При этом, как отмечает К. Мюнцигер, практически не имеет значения, являются ли стимулы, с помощью которых осуществляется передача результатов, приятными или неприятными. Цель превзойти полученные результаты позволяет развить чрезвычайные усилия. Однако, при детальном инструктировании, по данным Р. Кана и Д. Катца, ученики в спортивном соревновании лишаются инициативы, наблюдается более низкий уровень результативности, худшее моральное состояние, чем при указании лишь на конкретную цель без детального описания рабочих операций. Это объясняется потребностью индивидуума к самостоятельности и оказывает влияние даже на спортивную деятельность.

Содержательная сторона мотивации не зависит от темперамента, как не зависит от него социальная ценность личности. Однако динамическая сторона мотивации определенным образом связана с темпераментом. Е.А. Калинин (1998) обнаружил достоверную корреляцию между показателями силы мотива и тревожности, что говорит о наличии предрасположенности высоко тревожных спортсменов к более интенсивному стремлению к эффективному завершению деятельности.

Некоторые мотивы возникают из внешних по отношению к индивидууму или задаче источников. К ним относятся различные формы явного и косвенного социального поощрения

(одобрение, похвала, призы, подарки). Другими источниками мотивации могут быть особенности психики данной личности (личная потребность в успехе, признании, общении с другими людьми и т.п.), а также особенности самой двигательной задачи (новизна, техническая или физическая сложность упражнений).

У студентов в ходе профессиональной подготовки усиливается интеллектуальная составляющая. Педагог учитывает развитие у них самостоятельного аналитического и творческого подхода к спортивной деятельности, чтобы они становились не просто исполнителями педагога или тренера, а вполне компетентными «содеятелями» в их выработке, в большей степени это проявляется в условиях вузовского обучения будущих учителей физической культуры.

Не менее важное место отводится формированию эмоционально-волевой сферы. Чтобы добиться определенных спортивных достижений и передать это стремление своим ученикам, необходимо обладать способностью переносить достаточно большие физические и психические нагрузки, быстро восстанавливаться после них; уметь приходить в состояние высокой готовности накануне ответственных стартов; реализовывать свои возможности в экстремальных условиях спортивной деятельности.

Развитие данных способностей осуществляется на основе совершенствования как адаптационных механизмов организма, так и психических функций, главным образом, регуляторных. Практика лыжного спорта показывает, что спортсмены, не обладающие высоким уровнем морально-волевых качеств, не одаренные тактическим мышлением, не уверенные в своих силах, не умеющие управлять собой в трудных условиях, как правило, не достигают высоких результатов даже при высоком уровне специальной подготовленности (Шапошникова В.И.) . С нашей точки зрения, не имея описанных выше качеств, будущие учителя не смогут передать их.

Все перечисленные особенности подготовки студентов факультета физической культуры в полной мере можно отнести к *предметно-дидактической модели личностно-ориентированного обучения*.

Применение общих принципов и методов обучения в ходе профессиональной подготовки студентов института физической культуры, несомненно, должно носить индивидуализированный характер и ориентироваться на личностные особенности студентов. Основываясь на общих положениях, преподавателю необходимо применять для каждой группы конкретную методику

обучения, определять задачи отдельных периодов обучения, подбирать упражнения, определять методы обучения для каждой условно выделенной группы студентов или каждой отдельно взятой личности, подходя к этому вопросу творчески. Преподаватель должен уметь продиагностировать или распознавать индивидуальные особенности своих учеников и правильно подбирать методы обучения и тренировки. Он должен уметь определять спортивную форму и общее состояние спортсмена не только по данным врачебного контроля, но и руководствуясь внешними признаками: состоянием мышц, цветом лица, самочувствием и настроением. Совершенствуя технику учеников, преподаватель должен оценивать выполняемые движения, замечать ошибки, особенно мешающие усвоению спортивной техники и объяснять, почему и как они мешают, ликвидировать нежелательные переживания, в нужный момент поднять бодрость, «разжечь спортивную злость» или снизить излишний пыл, подбодрить учеников. Необходимо искать золотую середину между похвалой и критикой, чтобы не отбивать желание активно изучать спортивную технику и сохранять инициативу. Личностно-ориентированная модель обучения реализовывалась поэтапно.

*На первом, подготовительном этапе,* осуществлялось изучение профессионально-значимых качеств личности студентов по специально составленной диагностической программе. Педагог призван накапливать информацию для оценки студентов как субъектов учебно-воспитательного процесса в ходе выполнения учебных заданий (процессуальная оценка), как участников учебной деятельности (ролевые функции студента), как личности (устойчивые качества личности).

*На втором, ориентирующе-целевом этапе,* студентов знакомили с социальными, собственно дидактическими и психолого-педагогическими целями профессиональной подготовки, ориентированной на раскрытие внутреннего потенциала личности. Студенты учились переработке информации, рефлексии своих учебных возможностей, как в форме дневников самоанализа, так и в ходе обмена опытом, анализировали учебные и личностные достижения в ходе свободной беседы с однокурсниками и на тренинговых занятиях.

*На третьем, ценностно-установочном этапе,* у студентов формировали устойчивую профессиональную мотивацию, гуманистические установки по отношению к детям, подчеркивали ценность личностной самореализации. Студентам отводилась роль исследователя, накапливающего максимально подробную информацию о себе в определенных ситуациях учебной деятельности. С

целью актуализации личностных качеств преподаватели передавали студентам образцы профессиональной и личной активности (коммуникативные и организаторские способности, умение рефлексировать и нести ответственность за воспитание молодежи и другие).

На четвертом, содержательном и операционально-деятельностном этапе, строилась индивидуальная образовательная траектория, формировались педагогические умения и навыки, происходило овладение педагогической техникой и технологией, решались педагогические и спортивные задачи, закладывался продуктивный стиль учебной и профессиональной деятельности. Студенты включались в процесс моделирования обучения как способа профессионального и личностного становления, пополняли свой субъективный опыт как совокупность имеющихся знаний, умений, навыков; способов умственных действий; самоуправляющихся механизмов личности и действенно-практической сферы. Осуществлялось вариативное воздействие на студента: предъявлялись комплексы упражнений, различные по степени сложности, времени и условиям предъявления, степени новизны и т.д. Студенты получали установку на отслеживание собственного стиля учебной и педагогической деятельности, уровня профессиональной подготовки по намеченным критериям.

Преподаватели в ходе личностно-ориентированного подхода широко использовали такие средства и методы обучения, которые максимально обеспечивают профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры.

Это – *наглядно-образные средства*: упражнения на внимание (концентрация, переключение, устойчивость); идеомоторная тренировка – мысленное выполнение технико-тактических действий; кино-, фотомонтажи, графические изображения, рисунки, схемы и др.; *словесно-логические методы* (беседы, лекции, семинары в целях обучения спортсменов основам спортивной тренировки, методам формирования готовности, самоконтроля, саморегуляции; индивидуальные учебно-педагогические задания, установки на решение задач; аутогенные, психорегулирующие тренировки в целях регуляции психических состояний); *двигательные упражнения*, дыхательные упражнения для регуляции психического состояния; средства специальной физической подготовки; физиотерапевтические и нетрадиционные средства восстановления и стимуляции психических и энергетических проявлений; специальные *психолого-педагогические средства* (методы обучения, воспитания, психического развития; методы внушения

и убеждения); методы психической регуляции (методы релаксации, восстановления, стимуляции психической устойчивости); методы волевой подготовки (формирования волевых качеств, уверенности, психической устойчивости).

Важное место отводилось использованию и изучению *сопряженных методов подготовки специалистов*: методам спортивной тренировки; методам планирования, прогнозирования, спортивных достижений, объема нагрузки, средств подготовки; методам моделирования, программирования трудностей и действий; методам профилактики перегрузки, срывов, переутомления студентов в ходе тренировки.

*Наконец, на пятом – контрольно-корректировочном и оценочно-результативном этапе* подводились итоги и намечались основные направления коррекции неадекватного стиля педагогической деятельности и профессиональной направленности студентов; отслеживалась индивидуальная динамика уровней профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, оценивалась активность студентов в ходе профессиональной подготовки; сопоставлялись полученные данные с проектируемыми в программах личностного роста, результаты заносились в психолого-педагогическую карту студента факультета физической культуры и на основе их корректировалась индивидуальная образовательная траектория.

Реализация авторской технологии личностно-ориентированного обучения осуществлялась на основе разработанной нами модели дидактической системы личностно-ориентированной подготовки студентов педвуза, представленной в схеме №5. В ней отражены основные компоненты дидактической системы личностно-ориентированной подготовки студентов педвуза: целевой, мотивационный, содержательный, организационный и оценочный, которые и послужили основой разработки технологии личностно-ориентированного обучения студентов.

Основной целью подготовки будущего учителя физической культуры является реализация внутреннего потенциала студента и получение образования в соответствии с его личностными особенностями. Данная цель обеспечивается в ходе постановки и решения социальной цели: овладение профессионально-значимыми качествами личности в соответствии с запросами общества; *собственно дидактической цели*: выбор оптимальных способов обучения на вариативном уровне, построение индивидуальной образовательной траектории и *психолого-педагогической цели*: ИСПД и субъективного опыта студентов, основанного на актуализации их

личностных ресурсов. *Мотивационный компонент* позволял мобилизовывать студентов на активность в ходе профессиональной подготовки. *Содержательный компонент* состоял как из инвариантного ядра образовательной программы, так и из вариативного ядра, включающего студентов в управление своим образованием. *Организационный компонент* предполагал управление и самоуправление профессиональной подготовкой. И, наконец, оценочный компонент предполагал оценку преподавателем учебных возможностей студента, самооценивание и экспертную оценку эффективности личностно-ориентированного обучения.

Схема 2

**Модель дидактической системы личностно-ориентированной подготовки студентов**

<b>I. ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ</b>		
↓		
<i>Реализация внутреннего потенциала студента и получение образования в соответствии с его личностными особенностями</i>		
<b>Социальные цели</b>	<b>Собственно дидактические цели</b>	<b>Психолого-педагогические цели</b>
Овладение профессионально-значимыми качествами личности в ходе вузовского обучения в соответствии с запросами общества	Выбор оптимальных способов обучения на вариативном уровне, построение индивидуальной образовательной траектории	Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности и субъективного опыта



		студентов, основанное на актуализации личностных ресурсов.
<b>II. МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
Стимулирование мотивации учебной деятельности, личностного и профессионального роста с учетом уровня профессиональной подготовки. Использование форм оптимального формирования мотивации: мотивации организацией образовательного пространства, мотивации успехом, оценкой, примером, моральными и материальными стимулами		
↓		
<b>III. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
Инвариативное ядро образовательной программы	Вариативное ядро, включающее студентов в управление своим образованием	
<b>IV. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
↓ ↓		
Организация образовательной среды, выполнение психолого-педагогических, дидактических, методических и технологических требований.		
Организация учебно-воспитательным процессом	Передача студентам образцов активности	Самоуправление образованием
↓		
<b>V. ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
Оценивание преподавателем уровня профессиональной подготовки	Оценивание студентами своих учебных достижений	Экспертная оценка эффективности стратегий личностно-ориентированного обучения

### 2.3. . Использование достижений результатов эффективности личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки учителя физической культуры

Эффективность личностно-ориентированного подхода к организации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры отслеживалась нами на протяжении семи лет .. В контрольные группы (КГ), реализующие предметно-дидактическую модель личностно-ориентированного обучения, входило 210 студентов, столько же – в экспериментальные группы (ЭГ), в которых апробировалась личностно-ориентированная модель обучения..

Диагностический эксперимент проводился систематически, но затрагивал отдельные параметры, позволяющие судить о динамике профессиональной подготовленности студентов. На основе полученных данных составлялась индивидуальная образовательная траектория обучения студентов в условиях личностно ориентированного подхода к ним. Расширенный диагностический срез осуществлялся в начале и в конце экспериментального обучения в контрольной группе (КГ), в которой традиционно применялись индивидуальный и дифференцированный подходы к студентам, основанные на предметно-дидактической модели профессиональной подготовки, и в экспериментальной группе (ЭГ), где реализовывался личностно-ориентированный подход к подготовке будущих учителей физической культуры.

Количественные показатели по пяти выделенным нами критериям: индивидуальные особенности личности, учебные возможности и субъективный опыт, профессионально значимые качества личности будущего учителя физической культуры и тренера, профессионально значимые особенности личности будущего учителя физической культуры как спортсмена, представлены в таблице №1.



**Динамика сформированности уровней профессиональной  
подготовленности будущего учителя физической культуры при  
осуществлении личностно-ориентированного подхода к студентам**

№. Периоды обучения  Уровни	До экспериментального * обучения (°, /о)		После экспериментального обучения (%)		Динамика прироста (%)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Низкий (репродуктивный) уровень профессиональной подготовки	42 20%	46 22%	17 8%	4 2%	-12%	-20%
2. Уровень профессиональной подготовки ниже среднего (репродуктивно-поисковый)	59 28%	55 26%	38 18%	17 8%	-10%	-18%
3. Средний (учебно-поисковый) уровень профессиональной подготовки	59 28	63 30%	67 32%	50 24%	+4%	-6%
4. Уровень профессиональной подготовки выше среднего (поисковый)	38 18%	29 14%	59 28%	84 40%	+10%	+26%
5. Высокий (творческий) уровень профессиональной подготовки	12 6%	17 8%	29 14%	55 26%	+8%	+18%

Из таблицы видно, что за период обучения и студенты контрольной и экспериментальной

групп показывают значительную положительную динамику в сформированности уровней профессиональной подготовки, однако между двумя этими группами имеются принципиальные качественные отличия. Наблюдается общая тенденция к снижению уровней профессиональной подготовки – низкого и ниже среднего (отрицательная динамика). В целом по этим двум группам происходит снижение численности студентов на 22% – в контрольной группе и на 38% – в экспериментальной. Большое количество выпускников факультета из описанных групп поднимаются на средний уровень профессиональной подготовки (третья часть от общего количества - в контрольной группе и четвертая часть – в экспериментальной группе). Весьма существенные отличия между контрольной и экспериментальной группами обнаруживаются в динамике увеличения количества студентов, достигших высокого и выше среднего уровней профессиональной подготовки (+18% – в контрольной группе и +44% – в экспериментальной). На данных уровнях оказываются в среднем 42% выпускников из контрольной группы и 66% – из экспериментальной.

Обращает на себя внимание тот факт, что при общем сходстве показателей по таким критериям, как особенности межличностных отношений; учебные возможности; профессионально значимые особенности личности будущего учителя физической культуры как спортсмена, между студентами контрольной и экспериментальной групп выражены отличия по критериям: индивидуальные особенности личности и проявления индивидуального стиля деятельности; субъективный опыт; профессионально значимые личностные особенности выпускника как преподавателя и тренера. Это проявляется в том, что студенты, проходящие профессиональную подготовку в условиях личностно-ориентированного подхода к их обучению, в большей степени проявляют гуманистическую центрацию, личностную и познавательную рефлексивность, готовность к развитию творческих способностей и поиску индивидуального стиля педагогической деятельности.

Таким образом, положительные изменения, произошедшие в профессиональной подготовке студентов, позволяют признать успешность проведенного обучающего эксперимента и утверждать, что осуществление личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке студентов института физической культуры имеет свои преимущества и является на современном этапе обучения в высшей школе эффективным и целесообразным.

## Заключение

Основной целью подготовки будущего учителя физической культуры является реализация внутреннего потенциала студента и получение образования в соответствии с его личностными особенностями. Данная цель обеспечивается в ходе овладения студентом профессионально-значимыми качествами личности в соответствии с запросами общества (социальная цель); выбора оптимальных способов обучения каждого студента на вариативном уровне, построение индивидуальной образовательной траектории (собственно дидактическая цель) и формирования адекватного ИСПД и субъективного опыта студентов, основанного на актуализации их личностных ресурсов (психолого-педагогическая цель).

Мотивационный компонент позволяет мобилизовать студентов на активность в ходе профессиональной подготовки. Преподаватели должны стимулировать мотивацию учебной деятельности, личностного и профессионального роста с учетом уровня профессиональной и личностной подготовки каждого, использовать формы оптимального формирования мотивации: мотивации организацией образовательного пространства; мотивации успехом, оценкой, примером, моральными и материальными стимулами.

Развивающая среда, создаваемая в ходе личностно-ориентированного обучения, с нашей точки зрения, должна иметь определенные свойства, обеспечивающие качественную подготовку будущих специалистов, а именно: **гибкость**, то есть способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности (ее субъективным опытом, уровнем профессиональной подготовки, степенью сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности); окружающей среды, общества; *сопровождающий характер обучения*, предполагающий включение студентов в процесс управления самообразованием и совместного с преподавателем построения индивидуальной образовательной траектории, построенной на основе диагностики и самодиагностики уровня профессиональной подготовки; **непрерывность**, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в образовательный процесс элементов на разных этапах профессионального становления студентов; **вариативность**, предполагающую изменение

развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах; и индивидуально-типологическими особенностями студентов; **интегрированность**, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур; **открытость**, предусматривающую широкое участие всех включенных субъектов в управление, демократизацию форм обучения и воспитания; **саморазвитие и саморегуляция в учебно-профессиональной деятельности**, основанные на процессах развития и саморазвития личности, индивидуального стиля ее учебной и профессиональной деятельности в процессе осуществления личностно-ориентированного подхода к образованию; **установка на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса**, осуществляющаяся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

Особое внимание следует уделять формированию у будущих учителей **профессионально значимых качеств**: максимального развития выносливости, характерной для лыжников-гонщиков, уровня развития силы, быстроты и скоростно-силовых качеств; особенностей телосложения; специфических особенностей становления спортивного мастерства; высокого уровня специальной физической подготовленности.

Мы считаем, что основными критериями личностной и профессиональной подготовленности учителя физкультуры являются качества личности студента и проявления его индивидуального стиля деятельности; особенности межличностных отношений; учебные возможности и субъективный опыт; профессионально значимые характеристики выпускника как преподавателя, тренера и спортсмена. В рамках исследования нами было представлено и описано 5 уровней профессиональной подготовленности студентов в условиях личностно-ориентированного образования: низкий (репродуктивный), ниже среднего (репродуктивно-поисковый), средний (учебно-поисковый), выше среднего (поисковый), высокий (творческий).

Использование в ходе обучающего эксперимента личностно-ориентированных технологий обучения студентов позволило получить положительные результаты. Весьма существенные отличия между контрольной и экспериментальной группами обнаруживаются в динамике увеличения количества студентов, достигших высокого и выше среднего уровней профессиональной подготовки. На данных уровнях оказываются в среднем 42% выпускников из

контрольной группы и 66% - из экспериментальной.

Обращает на себя внимание тот факт, что при общем сходстве показателей по таким критериям, как особенности межличностных отношений; учебные возможности; профессионально значимые особенности личности будущего учителя физической культуры как спортсмена, между студентами контрольной и экспериментальной групп выражены отличия по критериям: индивидуальные особенности личности и проявления индивидуального стиля деятельности; субъективный опыт; профессионально значимые личностные особенности выпускника как преподавателя и тренера. Это проявляется в том, что студенты, проходящие профессиональную подготовку в условиях лично-ориентированного подхода к их обучению, в большей степени проявляют гуманистическую центрацию, личностную и познавательную рефлексию, готовность к развитию творческих способностей и поиску индивидуального стиля педагогической деятельности.

Положительные изменения, произошедшие в профессиональной подготовке студентов, позволяют признать успешность проведенного обучающего эксперимента и утверждать, что осуществление лично-ориентированного подхода к профессиональной подготовке студентов института физической культуры имеет свои преимущества и является на современном этапе обучения в высшей школе эффективным и целесообразным.

Обеспечение профессиональной подготовки, способствующей раскрытию потенциальных ресурсов специалиста, целесообразно осуществлять посредством широкого внедрения в учебно-воспитательный процесс высшей школы лично-ориентированного подхода к студентам, учитывающего следующие рассматриваемые в нашем исследовании критерии профессиональной и личностной подготовленности студента: индивидуально-типологические свойства, стиль учебной и педагогической деятельности, субъективный опыт, особенности межличностных отношений и профессионально значимые качества будущего учителя физической культуры как педагога, спортсмена и тренера.

## Литература

- 1 Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.: Просвещение, 1990.- 139с.
- 2 Акимова М.К., Козлова В.Г. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. - М.: Педагогика, 1992.- 80с.
- 3 Белкин А.С. Педагогический мониторинг образовательного процесса/ А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, СП. Силина.- Шадринск.-ШГПИ, 1998,- - 47 с.
- 4
- 5 Вяткин Л.Г., Бегинин В.И. Психолого-педагогические основы познавательной деятельности студентов// Актуальные проблемы перестройки учебного процесса в вузе. - Саратов: Изд. Сарат. ун-та, 1993.- С.3-10.
- 6 Вяткин Л.С., Корнюшкин Н.П. Основы педагогики. - Саратов: Госуд. уч.-науч. центра "Колледж", 1994.- С. 87-96
- 7 Вяткин Л.Г. Основы педагогики высшей школы. - Саратов: Поволж. межрегион, учеб. центр, 1998.-196 с.
- 8 Вяткин Л.Г. Сущность и логика педагогического исследования. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1991.- С. 14-22.
- 9 Вяткин Л.Г., Рашкин В.Ф. Сущность новой парадигмы образования: Концептуальные основы. - Саратов, 1995, С. 4- 42.
- 10 Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б. Основы педагогики высшей школы. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 1999.- 364 с.
- 11 Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога: учебное пособие . - Саратов: Изд-во «Научная книга», 1998.- 196 с.