

Литература

1. *Айзман, Р.И.* Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования [Текст] / Р.И. Айзман. — Новосибирск: САРАМН, 1996. — 28 с.
2. *Антропова, М.В.* Физиолого-гигиеническая характеристика развивающего обучения в начальных классах [Текст] / М.В. Антропова [и др.]. — Педагогика. — 1999. — № 8. — С. 35—41.
3. *Апанасенко, Г.Л.* Валеология: первые итоги и ближайшие перспективы [Текст] / Г.Л. Апанасенко // Теория и практика физической культуры. — 2001. — № 6. — С. 2—9.
4. *Виноградов, П.А.* Основы физической культуры и здорового образа жизни [Текст] / П.А. Виноградов, А.П. Душанин, В.И. Жолдак. — М.: Сов. спорт, 1996. — 592 с.
5. *Калачев, Г.А.* Правда и ложь о валеологии [Текст] / Г.А. Калачев // Педагог: наука, технология, практика. — 2000. — № 1(8). — С. 73—79.
6. *Найн, А.А.* Нетрадиционные подходы к оздоровлению детей и подростков [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.А. Найн. — Челябинск: 2004. — 76 с.
7. *Сериков, С.Г.* Здоровьесбережение учащихся в общеобразовательных процессах [Текст] / С.Г. Сериков. — Челябинск—Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2001. — 320 с.

Померанцева Ю.К.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

Динамичные социокультурные и экономические процессы, смена ценностных ориентиров в современном российском обществе обострили проблему несформированности педагогической культуры выпускника физкультурного вуза. Предполагаемое вступление России в Болонский процесс инициирует подготовку педагога, культуросообразно действующего, работающего не только на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), но и на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом и у педагога возникает возможность выбора). В программе развития образования до 2010 г. подчеркивается роль педагогической культуры обучающихся как условия его модернизации, указывается на подготовку

студента как соискателя, автора предположений, гипотез; исследователя, сталкивающегося в своих пробах с ошибками, вынужденного постоянно корректировать, проверять самого себя.

Однако, результаты научных исследований свидетельствуют о том, что уровень педагогической культуры выпускников вуза физической культуры не в полной мере соответствует современным требованиям. Значительная часть молодых специалистов испытывает сложности в педагогической деятельности. Наше изыскание, проведенное на репрезентативной выборке ($n = 216$ респондентов) показывает, что 69,3 % педагогов и студентов затрудняются в определении целей педагогической деятельности; ценность рефлексии понимают 29,6 % респондентов; взаимодействуют со студентом с опорой на современные теории диалога культур лишь 26,8 %; осуществляют рефлексию — 3,4 % опрошенных. Подготовка учителя (тренера, методиста) физической культуры в большинстве случаев традиционно протекает в информирующей образовательной среде, затрудняющей творчество, толерантность, диалог. В то же время, потребности будущих педагогов физической культуры в культуросообразной деятельности возросли: более 83,7 % опрошенных студентов хотят стать «культурными деятелями», говорят о «самосознании», «самосовершенствовании».

Педагогическая наука нуждается в знаниях, современных подходах, поиске новых средств формирования культуры педагогической деятельности. В последние года в научных публикациях [1—4; 6; 7]:

а) изучены разнообразные аспекты культуры как пространства становления человека: А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер, К. Беннет (содержание и способы развития культуры), М. Вебер, В.М. Межуев, Д. Садкер, (нравственные проблемы культуры) и др.;

б) разработан культурологический подход, основанный на понимании педагогической культуры как результата рефлексии человеческого опыта (Л.А. Вербицкая, Л.А. Волович, Н.Б. Крылова, А.А. Найн);

в) осуществлен философский (А.О. Зоткин, Г. Жиру, В.Н. Сагатовский, М. Эпала, и др.) и психолого-педагогический (А.А. Бодалев, Дж. Дженкинс, В.Л. Зинченко, А.Н. Леонтьев, и др.) анализ феномена педагогической культуры;

г) созданы основы концепции педагогической культуры как рефлексивного профессионализма (В.И. Кондрух, Д. Луизбет, О.Л. Назарова; А.Я. Найн).

Несмотря на это, сегодня не сложилось единых представлений в трактовке понятия «педагогическая культура»: она рассматривается как часть общечеловеческой культуры (М.В. Богуславский, М.М. Кольцова, Р.Г. Натадзе, Ф.А. Сохин, Е.Н. Шиянов); как характеристика особенностей межпоколенного и педагогического взаимодействия (В.А. Беликов, А.Г. Гостев, С.М. Матрос); как сущностная характеристика среды (М.Н. Волин, Е.Ю. Захарченко, С. Ньюто); как направление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (Д. Голник, В.Н. Удотова, Е.В. Шорохова).

Проведенное исследование позволяет утверждать, что педагогическая культура объединяет две общественные системы — трансляцию социального опыта и общечеловеческую культуру, а потому педагогическая культура занимает «пограничное положение» как в системе культур, так и в системе педагогики, представляя собой часть общей культуры человека (В.Л. Бенин, А.В. Петровский).

Проводимый нами анализ понятий «профессиональная культура» (совокупность специальных знаний и опыта, их реализация в деятельности), «педагогическое мастерство» (синтез качеств и свойств личности, определяющий эффективность педагогического процесса) и «педагогическая культура» позволили нам сформулировать содержание изучаемой дефиниции. Педагогическая культура студентов в рефлексивно-образовательной среде физкультурного вуза, это интегративное качество личности, представленное в мотивах, ценностных ориентациях, содержании, технологиях и продуктах труда субъекта, базирующееся на способности индивида определять границы значимого и незначимого в процессе жизнедеятельности. Её культуроформирующим фактором служит способность субъекта понять новое в педагогической культуре и умение вписать это новое в свою деятельность.

Сущность изучаемого явления, особенности его формирования, его многофункциональный характер послужили основанием для выделения критериев сформированности педагогической культуры студентов:

а) мотивационно-ценностного (отношение к педагогической культуре как ценности);

б) когнитивного (наличие знаний о педагогической культуре, принципах и закономерностях ее формирования);

в) деятельностного (умение транслировать знания, вступать в диалог о жизненных смыслах, осмысливать ценностную систему бытия, соотнося с собственными ценностями; интеллектуальная личностная, деятельная рефлексия);

г) эмоционально-оценочного (понимание внутреннего мира другой личности, толерантность, эмпатия).

Опираясь на исследования О.С. Анисимова, А.М. Анохина, Т.В. Менч, А.А. Найна, В.И. Слободчикова, Л.Б. Соколовой можно дать трактовку рефлексивно-образовательной среде как совокупности внешних и внутренних педагогических условий, в которых возникает возможность выбора субъектами образовательного процесса цели, содержания и методов саморазвития, происходит изменение представлений о себе как личности и профессионале, что обеспечивает формирование педагогической культуры субъекта.

Образовательно-рефлексивная среда обладает, как отмечает Л.М. Ильязова, обязательными признаками системности [2, с. 72]: целостностью, подчиненностью всей организации определенной цели — «ввести» студента в культуру, в которой он сможет осмысливать культурные нормы и образцы, создавать на основе их переработки новые; структурированностью (наличием содержания, методов, форм, средств); взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизацией, управляемостью в процессе развития).

Как показали материалы исследования развитие педагогической культуры обучающихся в образовательно-рефлексивной среде происходит за счет сущностных характеристик последней:

- **внешних** (образовательный процесс носит социально-личностный характер; предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента);

- **внутренних** (образовательно-рефлексивная среда: вариативна, соразмерна развивающейся в ней личности; в ней необходимо присутствует внутреннее противоречие или субъективное затруднение, связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта; направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии и развитие всех ее уровней; в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в про-

цессе образования; любая деятельность ее субъектов, в том числе и педагогическая, является креативной и исследовательской; в ней педагог и студент выступают в роли субъектов, ориентированных на социально и личностно значимые ценности).

Между тем, создаваемая образовательно-рефлексивная среда не может обеспечить достижение поставленной цели, если параллельно не вводятся специальные организационно-методические механизмы, посредством которых становится возможен переход системы высшего педагогического физкультурного образования из ее исходного «типового» сочетания в требуемое, соответствующее цели инновационного развития. Применительно к изучаемой теме, такие механизмы вполне корректно могут быть представлены в системе научных технологий рефлексивно-управления учебной деятельностью студентов.

В образовательно-рефлексивной среде в качестве базовой дефиниции принято понятие «структурно-функционального инварианта» педагогической технологии (СФИ ПТ). Семантическая формула структурно-функционального инварианта педагогической технологии такова:

$$ПТ = (П + Пц + Р) + (С + М) + У + Н, \text{ где:}$$

П — предмет преобразования («исходное состояние»);

Пц — процесс преобразования — целерациональное движение параметров «предмета» к параметрам «продукта-результата»;

Р — результат преобразования («требуемое состояние»); образ результата понимается как рациональная цель;

(П + Пц + Р) — педагогическая задача: «предмет» (исх.), «процесс», «продукт» (треб.);

С — средство преобразования «предмета» в «продукт-результат»;

М — методы как правила применения «средства» в процессе преобразования «предмета» в «продукт-результат»;

(С + М) — способ как совокупность «средств» и «методов»;

У — условия как организационные, вещественные, информационные, квалификационные «внешние средства» обеспечения «процесса»;

Н — нормы как правила выбора средств по отношению к цели; как стандарты-эталоны качества процесса, продукта-результата.

Понятие о структурно-функциональном инварианте педагогической технологии в нашей работе использовалось как единица теоретического анализа и проектирования конкретных моделей технологической деятельности преподавателя по развитию педагогической культуры студентов [4, с. 291—292]. При этом, в перечень основных, решаемых преподавателем инновационных профессиональных задач рефлексивного управления входили:

1. Задачи на личностно-гуманную ориентацию в образовательном процессе, решаемые на базе комплекса знаний: о человеке и его месте в современном мире, почерпнутого из культурологии, валеологии, философской герменевтики, методологии мышледеятельности, когнитивной психологии; о способах перевода данных понятий в практическую плоскость.

2. Задачи на системное видение педагогической реальности, решаемые на базе комплекса знаний: по основам системологии, по основам моделирования педагогических систем и собственной профессиональной деятельности, по основам педагогической прогностики и формированию умений прогнозирования результатов собственной деятельности и ее последствий.

3. Задачи на формирование предметной области, решаемые на базе комплекса знаний: о специальной деятельности по организации информационных погружений в предметную область; о приобретении навыков отбора, обработки, хранения и интерпретации учебной информации; о формировании умений конструирования нового содержания предмета на вариативной основе; о критериях отбора вариативного содержания предмета.

4. Задачи на владение педагогическими технологиями, решаемые на базе знаний: о структурно-функциональном инварианте педагогической технологии; о способах структуризации трех типов педагогических технологий:

- а) педагогической коммуникации;
- б) взаимодействия с учебной информацией;
- в) трансляции учебной информации — обучения.

5. Задачи на развитие способности к интеграции с педагогическим опытом других, решаемые на базе знаний: приемов анализа образцов отечественного и зарубежного опыта (концепций, подходов, технологий, форм организации); приемов практического освоения опыта в ходе совместной работы всех субъектов педагогического процесса (при изучении спортивно-педагогических дисциплин).

6. Задачи на формирование креативных качеств личности педагога, решаемые на базе организации практической деятельности по формированию и (или) развитию:

а) способности к самоизменению (самодиагностике);

б) способности к созданию (проектированию) принципиально новых систем в сфере профессиональной педагогической деятельности;

в) способности к профессиональному самоопределению, принятию полной ответственности за результаты своей деятельности по развитию педагогической культуры.

7. Задачи на развитие педагогической культуры студентов, решаемые на базе знаний: основ теории рефлексивного мышления; о способах саморефлексии; о ценности и необходимости рефлексивной деятельности педагога; о способах организации совместных рефлексивных процессов в рамках профессиональной педагогической деятельности.

Оценка результатов педагогического эксперимента проводилась нами методом соотношения (процентного) студентов, находящихся на том или ином уровне сформированности культуры педагогической деятельности в начале и конце эксперимента. Для отслеживания динамики уровня сформированности изучаемого качества в ходе опытно-экспериментальной работы использовались следующие показатели динамических рядов: средний показатель (\bar{C}_p), показатель абсолютного прироста (G), коэффициент эффективности ($K_{эфф}$) экспериментальной методики [5, с. 124].

В конце опытной работы средние показатели по каждому критерию возросли как в экспериментальных, так и в контрольной группах. Однако в экспериментальных группах рост оказался существенно больше. Так средний показатель (\bar{C}_p) по сформированности педагогической культуры в ЭГ₁ и ЭГ₂ вырос, соответственно, в 1,34 и в 1,30 раза, а в контрольной лишь в 1,02 раза. Абсолютный прирост (G) по высокому уровню сформированности исследуемого качества в ЭГ₁ и ЭГ₂ составил, соответственно, 21,6 % и 24,1 %, а в КГ — 0,1 %; число студентов, находящихся на низком уровне в ЭГ₁ уменьшилось на 28,2 %, в ЭГ₂ — на 27,9 %, в КГ только — на 4,7 %.

Результаты позволили выявить позитивную динамику показателей педагогической культуры по каждому из критериев. Студенты выяснили, что внеаудиторная образовательная среда —

это пространство не только досуга и развлечений: организованная как рефлексивно-образовательная, она позволяет каждому формулировать новые вопросы, творчески подходить к решению профессиональных проблем, т. е. ориентирована на культуру, на «самосовершенствование через Другого» (А. Матюшкин), на поиск ценностей и смыслов будущей педагогической деятельности. Личностный рост студентов прослеживается и в анализе их рефлексивных суждений [5, с. 123].

Таким образом, в образовательно-рефлексивной среде, как показала опытно-экспериментальная работа, возникает возможность выбора субъектами образовательного процесса целей, содержания и методов самосовершенствования, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале. Образовательно-рефлексивная среда «наделяет» студента таким набором средств, которые позволяют ему осознать себя как субъекта деятельности, личностью. Познание в рефлексии «Я — действующего» (В.И. Зинченко) становится основанием для формирования педагогической культуры будущего выпускника университета.

Учитывая сложность изучаемой нами проблемы, она и далее будет находиться в центре внимания наших исследовательских интересов.

Литература

1. Демин, М.В. Внеаудиторная образовательная среда как условие формирования педагогической культуры [Текст] / М.В. Демин // Качество профессионального образования: новые приоритеты, системы оценки: Сб. материалов XXVI препод. науч.-практ. конф. — Вологда: ВГУ, 2007. — С. 101—105.
2. Ильязова, А.М. Формирование умений культуры педагогической деятельности [Текст] / А.М. Ильязова // Качество профессионального образования: новые приоритеты, системы оценки: Сб. материалов XXVI препод. науч.-практ. конф. — Владимир: ВГПУ, 2008. — С. 70—73.
3. Кравцова, Е.В. Характеристика процесса формирования педагогической культуры будущего учителя [Текст] / Е.В. Кравцова // Вестник Оренбур. гос. пед. ун-та. — 2002. — № 4. — С. 190—204.
4. Найн, А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов [Текст]: моногр. / А.А. Найн. — Челябинск: ЧелГНОУ УрОРАО, 2003. — 312 с.
5. Померанцева, Ю.К. Диагностика развития профессионально-педагогической культуры студентов вуза физкультурно-спортивного профиля в процессе профессиональной подготовки [Текст] / Ю.К. Померанцева // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физичес-

кой культуры: Тезисы XVI метод. конф. — Челябинск: ИЦ «Уральская академия», 2006. — С. 121—124.

6. *Репин, М.С.* Значение студенческого социума в учебно-воспитательном процессе [Текст] / М.С. Репин // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы регион. науч.-практ. конф. — Ч. 2. — Магнитогорск: МаГУ, 2005. — С. 163—164.

7. *Уфимцев, В.Н.* Сущность педагогической культуры студентов [Текст] / В.Н. Уфимцев // Наука XXI века: проблемы и перспективы: Материалы XXIV препод. и XXII студенческой науч.-практ. конф. — Барнаул: БГПУ, 2008. — С. 67—73.

Романова Н.Н.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕФЛЕКСИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Актуальность проблемы исследования обусловлена наличием противоречия между необходимостью повышения эффективности деятельности будущих специалистов физической культуры на основе развития рефлексии эмоциональных состояний в процессе образования и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке. В настоящее время запрос общества — компетентный специалист, направленный на поиск бесконфликтного, конструктивного взаимодействия с воспитанниками.

Как отмечалось в нашем исследовании, система физического воспитания, как категория образовательного процесса, должна быть многогранной. Педагогу необходимо наряду с решением образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, уделять внимание чрезвычайно важным вопросам эффективно-го осуществления процесса общения и взаимодействия с обучаемыми [10, с. 177].

Важное значение для специалиста социально направленной профессии, имеет способность понимать различные модели собственного поведения и поведения воспитанников, умение объяснять латентные причины данного поведения, связанные со спецификой психологического типа личности, проявлять интерес к эмоциональным состояниям, как своим, так и воспитанников,