

**МИНИСТЕРСТВО ТУРИЗМА И СПОРТА
РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

**ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ**

ТУРСУНАЛИЕВ И. А., РАСУЛОВ З. П.

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ
ПОДГОТОВКИ
ТРЕНЕРОВ**

**“UMID DESIGN”
ТАШКЕНТ – 2021**

УДК 796. 011

ББК 77.03.05

Турсуналиев И., Расулов З.

Психолого-педагогические особенности подготовки тренеров [Текст]: учебное пособие / Турсуналиев И., Расулов З. – Ташкент: «UMID DESIGN», 2020. – 200 с.

ISBN 978-9943-7292-9-2

Рецензент:

Усманходжаев Т. С. – профессор, доктор педагогических наук

В книге описаны особенности профессионально-педагогической деятельности тренера. Особое внимание уделяется инновационной направленности педагогической деятельности. Подробно представлены вопросы формирования и совершенствования качеств личности тренера. Интересно изложены социально-психологические аспекты спортивной деятельности.

Книга предназначена для тренеров, спортсменов, специалистов, работающих в области физической культуры и спорта, а также слушателей курсов факультетов повышения квалификации.

Данное учебное пособие рекомендовано к публикации приказом № 1072 министра физической культуры и спорта Республики Узбекистан от 10 июня 2019 года.

УДК 796. 011

ББК 77.03.05

ISBN 978-9943-7292-9-2

© Турсуналиев И., Расулов З., 2021
© издательство «UMID DESIGN», 2021

СОДЕРЖАНИЕ		
	Введение.	6
I.	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА.	10
1.1	Инновационная направленность педагогической деяте	12
1.2	Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки.	14
1.3	Критерии педагогических инноваций в образовательном процессе.	17
1.4	Непрерывность профессионального образования и рост профессионального мастерства педагога-тренера.	19
1.5	Основные формы организации методической работы.	21
1.6	Педагогическое самообразование педагога.	27
1.7	Понятие о профессиональной компетентности тренера.	29
1.8	Структура профессиональной компетентности тренера.	30
1.9	Содержание теоретической готовности тренера.	31
1.10	Содержание практической готовности педагога.	36
1.11	Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство.	42
II	СТРУКТУРА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.	44
2.1	Психолого-педагогические механизмы двигательной деятельности спортсмена.	44
2.2	Проблема формирования состояния готовности к деятельности в спорте.	49
2.3	Характеристика мотивационной сферы в процессе занятий спортом.	50
2.4	Психологическое обеспечение спортивной деятельности.	56
2.5	Психология деятельности тренера.	59
2.6	Специфика педагогической деятельности тренера.	60
2.7	Содержание профессиональной деятельности тренера по спорту.	61

2.8	Функции тренерской деятельности.	61
2.9	Формирование спортивно важных качеств и мотивации спортсменов.	67
III	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА.	72
3.1	Структура личности тренера.	72
3.2	Стиль руководства тренера и его значение в психологической подготовке.	77
3.3	Основные ролевые позиции тренера.	85
3.4	Педагогический авторитет тренера и эффективность его воздействия.	87
3.5	Педагогические особенности личности тренера.	91
3.6	Готовность к деятельности и психическое состояние тренера.	94
3.7	Комплекс требований к личности тренера.	95
3.8	Воздействие личности тренера на результативность спортивных результатов.	97
IV	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА, ЭФФЕКТИВНО ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО СВОЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.	100
4.1	Характеристика особенностей личности тренера, влияющих на результативность спортсмена	100
4.2	Диагностика психолого-педагогических особенностей личности «успешного» тренера.	104
4.3	Оценка результатов профессиональной деятельности тренеров	112
4.4	Креативность и творческие приемы тренера высокой квалификации.	123
V	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА ДЮСШ.	131
5.1	Основные направления деятельности ДЮСШ.	137

VI	ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА.	142
6.1	Слагаемые профессионального мастерства тренера.	146
6.2	Профессионально важные качества тренера.	149
6.3	Психолого-педагогические особенности общения тренера со спортсменами.	160
VII	ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА.	163
7.1	Прогнозирование и проектирование педагогической деятельности.	168
7.2	Особенности психолого-педагогической подготовки студентов факультета физической культуры.	171
7.3	Психологические основы активизации познавательной деятельности учащихся.	174
VIII	СПЕЦИФИКА ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ.	178
8.1	Специфика и взаимоотношения методов обучения и воспитания. .	179
8.2	Психологические основы деятельности учащихся в процессе обучения.	183
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	195
	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.	196

ВВЕДЕНИЕ



Психология физического воспитания и спорта – это та область психологической науки, которая изучает закономерности проявления, развития и формирования психики человека в специфических условиях физического воспитания и спорта под влиянием учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности.

Психология спорта исследует закономерности психической деятельности отдельных людей и коллективов в условиях тренировок и соревнований.

Спортивная деятельность весьма специфична: она существенно отличается от других видов деятельности, *во-первых*, целями, а *во-вторых*, способами их достижения.

В область спортивной деятельности входят: подготовка к соревнованиям (тренировка) и участие в них, общение внутри спортивных команд или групп и управление ими требует специальных знаний и умений. Поэтому в психологии спорта выделяются такие разделы, как обучение и воспитание в спорте; физическая, техническая и тактическая подготовка спортсменов; психологические особенности личности спортсмена, тренера, руководителя спортивной команды, психология спортивного коллектива, психодиагностика и спортивная психогигиена и др.

Большое значение для спортивной практики имеют разделы, в которых изучаются особенности отдельных видов спорта (психология плавания, психология пулевой стрельбы, футбола, шахмат и т. д.).

Особое место в психологии спорта занимает решение проблем, существующих в соревновательной деятельности по отдельным видам спорта. Психология спорта призвана раскрывать закономерности психической деятельности спортсменов и тренеров в конкретных специфических условиях тренировок и соревнований, чтобы с помощью специальных психологических методов и средств сделать процесс подготовки и участие спортсменов в спортивной борьбе оптимальными и продуктивными.

Психология спорта – это наука о человеке в сфере спорта.

Кроме понятия психология спорта существует понятие *психология физического воспитания*. Эти термины имеют самостоятельный смысл наподобие понятия физическое воспитание и спорт.

Основная задача психологии физического воспитания – помочь рациональному решению практических вопросов общеоздоровительного, образовательного и воспитательного характера на основе анализа психологических сторон деятельности в физическом воспитании.

Особенности физического воспитания и спорта позволяют сформулировать отличительные и связующие черты психологии физического воспитания и спорта.

Отличительные черты.

1. *Цель физического воспитания* – развитие и совершенствование необходимых и достаточных физических кондиций, психофизиологического уровня функционального состояния организма каждого человека, укрепление его здоровья.

Целью занятий спортом – является достижение наивысших результатов в спортивной деятельности.

2. *Физическое воспитание* направлено в основном на развитие с раннего детства психики человека (психические процессы, психологические качества, способности и т. д.), при этом решаемые задачи носят общий характер.

Спорт как специфичный вид деятельности, в основном, решает проблемы специальной подготовки человека к достаточно высоким психическим нагрузкам, при этом главной является узкая направленность задач.

3. *Практически занятия по физическому воспитанию* обязательны и доступны всем людям. Без осуществления процесса физического воспитания трудно представить себе гармонично развитого человека, обладающего необходимыми физическими умениями, знаниями и навыками для активной и продуктивной жизнедеятельности.

Спортивная деятельность обязательна не для каждого человека. Спортом занимаются увлеченные, «избранные» люди, которых называют спортсменами. Спортивная деятельность достаточно трудоемка и требует от человека значительных физических и психологических напряжений. Поэтому занятия спортом – это приоритет немногих.

4. *Физическое воспитание* – обязательная учебная дисциплина для каждого из общеобразовательных учреждений (детских садов, школ, специальных профессиональных учебных заведений, вузов).

Спортивные организации – это добровольные общественные группы, объединяющие определенных людей, увлеченных едиными идеями, интересами и целями.

Связующие черты.

1. Структура деятельности, направленная на занятия физическими упражнениями, объединяет как физическое воспитание, так и спорт.

2. И в физическом воспитании, и в спортивной деятельности целенаправленно осуществляются процессы развития и совершенствования психологических качеств, умений и навыков (саморегуляции, самоконтроля и т. п.), а также психологических процессов (двигательной памяти, мышления, воображения, внимания и т. д.) и свойств личности (характера, воли, способностей личностных установок, эмоций и мотивационной сферы).

3. Процессы воспитания моральных, нравственных, этических и эстетических норм личности и поведения человека в результате составляют единое целое.

4. Достаточно схожи межличностные отношения членов спортивных групп и групп, работающих по программе физического воспитания, в плане общения, лидерства и средств обмена информацией.

5. Как в физическом воспитании, так и в спортивной деятельности связующими чертами являются схема построения занятий и планирование дальнейшей деятельности, рассчитанное на многолетний период.

Особенности деятельности тренера связаны, прежде всего, с целью, стоящей перед ним, – достижение его учениками высокого спортивного мастерства в результате многолетней тренировки. Чтобы понять психологические особенности успешной спортивной деятельности, необходимо разобраться в характере одного из важнейших ее факторов – личности тренера. Его представляли то как человека догматичного и грубоватого, стремящегося воспитать такие же качества у спортсменов, находящихся под его началом, то как неудачника со свистком на шее. В некоторых случаях – это был портрет мужественного рыцаря с сильной волей и высокими моральными принципами, готового защитить своих воспитанников от заблуждений, подготовить их к

жизни, сформулировать у них положительные черты характера и воспитать стойкость в деятельности.

Спортсмен любого уровня – от новичка до мастера высокого класса – совершенствует свои навыки и тренированность в условиях перегрузки нервной и физиологических систем. Высокого уровня физической подготовленности можно достичь только при условии полного понимания и сотрудничества между тренером и спортсменом.

Некоторые авторы и исследователи предпринимали попытку дать ориентировочные ответы на следующие вопросы: Существует ли идеальный тип личности тренера? Как воспринимают личностные особенности тренера его воспитанники? Какими важными чертами должен обладать тренер успешного спортсмена?

Изучение личности тренера началось в середине 20 века. Ряд ученых-психологов внес огромный вклад в изучение этого вопроса. В конце 60-х годов в Англии англичанин Хендри пытался выявить личностные особенности, необходимые идеальному тренеру, и опросил для этого спортсменов и самих тренеров. Огилви и Татко изучали особенности характера тренера. Большой вклад в изучение личности тренера внесли такие исследователи, как М. Мосстон, Джон Лой, Джон Вуден, Барри Хуссман, Нил, ряд других зарубежных ученых-психологов.

Разработкой данного вопроса активно занимались также и отечественные ученые. С 50-х годов 20-го века внесли немалый вклад в изучение личности тренера такие психологи, как Р. Л. Кричевский, А. Н. Леонтьев, Г. М. Андреева, И. П. Волков, Ю. А. Коломейцев, И. Н. Решетень и многие другие.

I. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА



Профессионально-педагогическая деятельность тренера многогранна. Она включает в себя целый ряд направлений, среди которых необходимо выделить следующие: учебно-воспитательную работу, управление тренировочной и соревновательной деятельностью спортсменов, отбор из их числа одаренных в спортивном отношении, участие в научно-методической работе, организацию и проведение соревнований, материально-техническое обеспечение тренировок и соревнований, повышение личного профессионального мастерства.

Учебно-воспитательная функция тренера – одна из наиболее важных. Она предусматривает умение обучать занимающихся технико-тактическим действиям избранного вида спорта, развивать физические и морально-волевые качества, формировать всесторонне и гармонически развитого человека.

Функция обучения включает умение тренера образцово показать технические действия, правильно и доходчиво объяснить упражнение, выявить ошибку в технике выполнения упражнения и причину ее возникновения, выбрать правильное место для наблюдения, анализировать технику выполняемого упражнения совместно с учеником, подбирать подготовительные действия для технического приема и завершающего действия.

При воспитании физических и морально-волевых качеств спортсменов тренер должен уметь дифференцировать методические приемы в тренировке, нормировать тренировочные нагрузки, подбирать соответствующие средства и методы, исходя из индивидуальных

особенностей занимающихся, уровня их функциональной подготовленности и развития физических и психических качеств.

Для целенаправленного управления подготовкой спортсменов тренер должен уметь собирать информацию о спортсменах, а также о среде, в которой они живут, тренируются и соревнуются, и анализировать ее; принимать решение о стратегии подготовки спортсменов, составлять планы и программы их подготовки; осуществлять на практике программы и планы подготовки спортсменов, контролировать для этого ход реализации составленных программ и планов; по необходимости вносить коррективы в тренировочный процесс.

Успешная реализация программ и планов подготовки борцов возможна лишь при умении тренера осуществлять рациональное построение тренировочного процесса в ходе тренировочного занятия, рабочего дня, в микро-, мезо- и макроциклах, а также правильно использовать различные восстановительные мероприятия, включающие педагогические, медико-биологические и психологические средства и методы.

Управление соревновательной деятельностью включает разработку плана предстоящих соревнований и контроля их осуществления.

При разработке плана предстоящих соревнований тренер должен обладать информацией о противнике для того, чтобы определить наиболее эффективные тактические действия своих воспитанников для достижения победы над противником. Контроль и последующий анализ соревновательной деятельности позволяют выявить сильные и слабые стороны в подготовке того или иного спортсмена. Это информация необходима для внесения корректив в тренировочный процесс.

Умение руководить соревновательной деятельностью спортсменов в ходе соревнований складывается из умения наблюдать и анализировать различные технико-тактические ситуации, а также принимать необходимые решения в виде конкретных указаний.

В многогранной деятельности по подготовке спортсменов немаловажное значение имеет функция отбора, которая сводится к умению тренера на основе знаний и педагогического опыта выявить наиболее одаренных спортсменов, используя различные критерии отбора для юных спортсменов и спортсменов высокой квалификации.

Высококвалифицированный специалист в области физической культуры и спорта должен постоянно повышать свой профессиональный уровень. Для этого ему необходимо овладеть

навыками ведения научно-методической работы: уметь ставить задачи исследования, подбирать соответствующие методы и методики исследования, анализировать полученные данные.

В практической деятельности тренеру необходимо уметь организовывать и проводить различные соревнования. Для этого он должен знать правила судейства и особенности вида спорта, уметь выполнять судейские обязанности и готовить необходимую документацию для проведения соревнований.

Для построения тренировочного процесса на высоком уровне не менее значима работа тренера по рациональному использованию материально-технического оснащения и оборудования спортивного зала или восстановительного центра.

Эффективная реализация тренером рассмотренных функций в процессе многогранной профессиональной деятельности определяется его преданностью своей профессии, совершенным владением своей специальностью, педагогическими способностями и высоким уровнем личностных качеств.

1.1. Инновационная направленность педагогической деятельности

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения – дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель все более осваивают функции консультанта, советчика, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и

современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «*инновация*» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат *две важнейшие проблемы педагогики* – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно, т. е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств – как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Речь, следовательно, идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает целенаправленный отбор, оценку и применение в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастают роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, изменение характера отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась, в основном, к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становятся анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

1.2. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки

Современной школой накоплен богатый педагогический опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта, опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, так как на

каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школы возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики. В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В педагогическом опыте, как нигде более, переплетаются объективно ценное и индивидуальное, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых, как И.П. Волков, Т. И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С. Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П. М. Эрдниев, Е. А. Ямбург и другие, уже стали всеобщим достоянием учительства.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую – внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации.

В специальных работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам

и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога и опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы.

Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств:

- *во-первых*, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи, технологии не всегда отдает отчет в их ценности и перспективности.

- *во-вторых*, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени и пр.

- *в-третьих*, новшество в изложении автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку.

- *в-четвертых*, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег.

- *в-пятых*, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции как в отношении отдельного учителя, так и педагогического коллектива.

- *в-шестых*, такая группа осуществляет педагогический мониторинг – систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций. В реальной практике характер инновационных процессов определяется содержанием полученных результатов, степенью сложности и новизны внедряемых предложений, а также степенью готовности практиков к инновационной деятельности.

1.3. Критерии педагогических инноваций в образовательном процессе

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизны, оптимальности, высокой результативности, возможности творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает новизна, имеющая равное отношение как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым может не являться. В этой связи необходимо подходить к включению педагогов в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик.

Выделяют несколько уровней новизны: абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную, отличающуюся степенью известности и областью применения (М.С. Бургин).

Введение оптимальности в систему критериев эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делаю этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте рассматривается нами как критерий оценки педагогических инноваций.

В действительности если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Возможность применения инноваций в массовом педагогическом опыте на начальном этапе подтверждается в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после их апробации и объективной оценки они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Знание вышеизложенных критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для педагогического творчества.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в практике работы учебных заведений. Можно выделить как минимум две причины нереализованных педагогических инноваций.

Первая причина состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. *Второй причиной* является то, что внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом отношении.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Торопливость во внедрении инноваций не раз приводила школу к тому, что рекомендованное, чаще сверху, нововведение по прошествии некоторого (непродолжительного) времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах инновационной среды – определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс

школы. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. *Наличие благоприятной инновационной среды* в педагогическом коллективе снижает коэффициент «сопротивления» учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

1.4. Непрерывность профессионального образования и рост профессионального мастерства педагога-тренера

Проводимая методическая работа педагогом-тренером является фактором повышения педагогической культуры. Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования педагога является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры педагога идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется творческий профессиональный поиск.

В соответствии с планами повышения квалификации учителей один раз в пять лет они проходят специальное обучение в ИУУ или на специальных факультативах педагогических учебных заведений. Практика показывает, что знания, полученные учителями при специально организованном обучении на базе ИУУ и педвузов, нуждаются в практической доводке, в осмыслении и апробации в школе. В таком случае и приходит на помощь специально организованная в школе система методической работы.

Методическая работа может в значительной мере удовлетворить запросы учителей по совершенствованию научно-методической подготовки при условии ее индивидуализации и дифференциации. Организация методической работы на дифференцированной основе

обусловлена рядом объективных и субъективных предпосылок, прежде всего необходимостью учета жизненных и профессиональных установок, ценностных ориентации, опыта и уровня профессионализма учителей в работе по совершенствованию научно-методической подготовки. Важным представляется также сохранение и развитие положительного опыта школы, ее традиций в деятельности методических служб. Все это является объектом управления и руководства для заместителя директора по учебно-воспитательной работе.

Управление методической работой в школе может протекать эффективно, если ее задачи, содержание, организационные основы четко и ясно представляют для себя не только директор школы, завуч, но и учителя. В общем виде задачи методической работы в школе можно сформулировать следующим образом:

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива школы, проявляющейся в систематическом изучении, обобщении и распространении педагогического опыта, в работе по внедрению достижений педагогической науки;
- повышение уровня теоретической (предметной) и психолого-педагогической подготовки учителей;
- организация работы по изучению новых образовательных программ, учебных планов, образовательных государственных стандартов;
- обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- организация работы по изучению новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов;
- оказание научно-методической помощи учителям на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе: молодым учителям; учителям-предметникам; классным руководителям и воспитателям; учителям, испытывающим определенные затруднения в педагогической работе; учителям, имеющим небольшой педагогический стаж; учителям, не имеющим педагогического образования, и др.;
- оказание консультативной помощи учителям в организации педагогического самообразования;
- повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры.

Содержание методической работы учителя целесообразно определять через составные части профессионально-педагогической культуры как наиболее обобщенной характеристики деятельности учителя:

- общекультурную подготовку учителя;
- методологическую культуру;
- исследовательскую культуру;
- профессионально-нравственную культуру;
- воспитательную культуру;
- диагностическую культуру;
- управленческую культуру.

Содержание методической работы конкретизируется по каждому направлению формирования профессионально-педагогической культуры и может быть предметом изучения в течение длительного времени.

Участие учителей в методической, инновационной деятельности способствует в конечном итоге формированию личной педагогической системы, формированию индивидуального стиля педагогической деятельности.

Организация методической работы может существенно отличаться в зависимости от типа школы, ее местоположения и др. Наибольшие трудности в этом отношении возникают в сельской средней малокомплектной школе. Опыт работы сельских школ показывает целесообразность объединения учителей нескольких таких школ в кустовые методические объединения на базе какой-либо большой сельской школы.

1.5. Основные формы организации методической работы

Формы организации методической работы в школе динамичны. Они изменяются, обновляются в зависимости от многих факторов, основные из которых:

- государственная политика в сфере образования, законодательные акты и документы;
- уровень педагогической культуры учителей, их методическая грамотность, выявленная в процессе диагностических измерений личностных и профессионально-деятельностных показателей;

- морально-психологический климат в коллективе школы, материально-технические возможности организации методической работы;

- изучение внутришкольного педагогического опыта, инновационная открытость и активность учителей, уровень профессиональной готовности руководителей школы к осуществлению методической работы;

- конкретная ситуация в коллективе школы: в отношениях между учителями, учителями и учениками, учителями и руководителями.

В большинстве школ по инициативе руководителей или педагогов созданы организационные координационные органы методической работы – методические советы. В отличие от совета школы, педагогического совета методический совет имеет единственную функцию – повышение научно-методического уровня педагогической деятельности каждого учителя. Эффективность работы как минимум зависит от двух обстоятельств: кто руководит советом и каков состав его членов. В методический совет входят наиболее опытные учителя, представляющие различные ступени образования, различные профили учебных предметов. Это могут быть руководители различных методических формирований. Как правило, руководит работой методического совета завуч.

Методический совет школы определяет тактику и стратегию совершенствования педагогической квалификации учителей. Он определяет вопросы для рассмотрения на объединениях, комиссиях; разрабатывает и обсуждает программы семинаров, практикумов, лекториев, общую программу методической работы в школе. Таким образом, методический совет – это проявление коллегиальности и делегирования полномочий в такой сложной сфере управленческой деятельности, какой является повышение профессионально-педагогической культуры каждого учителя школы.

К числу положительно зарекомендовавших себя форм методической работы в школе относятся: предметные методические объединения, единый методический день в школе, проблемные семинары и практикумы, школы молодого учителя, школы передового опыта, индивидуальная работа с учителями, проведение открытых и показательных уроков, научно-педагогические конференции и педагогические чтения, ролевые, деловые и организационно-деятельностные игры, моделирование и анализ педагогических

ситуаций, творческие отчеты учителей, педагогические консилиумы и др.

Наиболее распространенной формой методической работы в школе является предметное методическое объединение учителей. Методические объединения включают учителей-предметников и учителей начальных классов. Оптимальный состав объединения 4–5 преподавателей одного предмета. Это может быть в условиях больших городских школ или кустовых методических объединений, координирующих работу 2–3 сельских школ.

Содержание работы методических объединений многообразно. Они рассматривают вопросы по повышению уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организации обмена опытом, внедрению передового педагогического опыта и достижений педагогической науки, обсуждают наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников. Методические объединения учителей обсуждают экспериментальные варианты образовательных программ и учебников, рассматривают результаты работы по ним. Члены методических объединений разрабатывают и апробируют обучающие и контролирующие компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы объединений составляют также подготовка тематики и видов творческих контрольных работ для проверки знаний учащихся, обсуждение результатов контрольных работ.

Работа методического объединения осуществляется по специальному плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, качества знаний учащихся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные организационно-педагогические мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ и др.), тематика научно-методических докладов, открытых уроков и открытых внеклассных занятий по предмету, определяются формы и сроки контроля качества знаний, умений и навыков учащихся.

Одной из эффективных форм методической работы является проведение единого методического дня (для всех педагогических работников школы один раз в четверть), который является в определенной мере промежуточным подведением итогов методической работы за четверть. Темы единых методических дней заранее доводятся до сведения учителей. В канун проведения единого методического дня

выпускается специальный тематический педагогический бюллетень, оформляется выставка методических разработок, творческих работ учителей и учащихся, новой психолого-педагогической литературы.

Содержание работы единого методического дня включает: проведение открытых уроков и внеклассных занятий, их развернутый анализ и обсуждение, обзор новой методической литературы, подведение итогов методического дня в форме заседания, «круглого стола» или пресс-конференции с выступлениями отдельных учителей об итогах работы над методическими темами, руководителей школы с общей оценкой и анализом проведения мероприятия.

Проблемные семинары и практикумы ориентированы на обеспечение единства теоретической и практической подготовки учителя. Они стимулируют самообразовательную деятельность учителей, вводят их в круг педагогических инноваций. Содержание работы проблемных семинаров может составить изучение современных педагогических теорий.

Их обсуждение будет во многом способствовать самообразовательной работе учителя.

Практические занятия в системе методической работы в последние годы приобретают все более активные формы: деловые, ролевые игры, игры-практикумы, организационно-деятельностные игры, различного рода тренинги. Бесспорное достоинство таких форм состоит в вариативности проигрываемых ситуаций, моделировании ситуаций, максимально приближенных к реальной практике, возможности коллективного обсуждения и др. Однако организаторы проведения таких практикумов сталкиваются с рядом трудностей: подбором руководителей для проведения игровых форм, негативным отношением части учителей к участию в таких занятиях, недостаточным методическим обеспечением их проведения. Все это подчеркивает необходимость квалифицированного руководства организацией проблемных семинаров и практикумов.

Школа передового опыта как форма методической работы реализует в основном цели и задачи индивидуального и коллективного наставничества. Традиция наставничества в российских школах имеет давнюю историю. Но, оформленная в рамках школы передового опыта, она приобретает более целенаправленный и планомерный характер. Основное назначение школы передового опыта состоит в методической помощи опытному учителю, руководителя менее опытным коллегам. Формирование такой школы происходит на добровольных началах.

Ценность работы состоит в ее двусторонней эффективности. Руководитель школы, посещая уроки своих подопечных, консультируя их по вопросам планирования, методики и технологии урока, обсуждая теоретические проблемы образования, совершенствует и свою педагогическую систему, убеждается в правильности своих профессиональных позиций. Эффективность школы передового опыта достигается также за счет того, что учителя-коллеги имеют возможность непосредственного вхождения в творческую лабораторию учителя-мастера.

В структуре школы передового опыта как ее самостоятельное звено или как ее разновидность может быть организована работа школы молодого учителя. Начинающие учителя школы объединяются под руководством одного опытного учителя или кого-либо из руководителей школы. Работа проводится по специальному плану, включающему обсуждение таких вопросов, как техника и методика постановки целей урока и внеклассного занятия, особенности планирования работы классного руководителя, учет уровня воспитанности классного коллектива и многое другое. Занятия в школе молодого учителя предусматривают выполнение практических заданий, связанных с разработкой вариантов технологических карт урока, использованием информационных технологий в учебном процессе. Общение молодых учителей под руководством опытных педагогов способствует развитию профессиональной устойчивости, творческой самореализации личности начинающего педагога.

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что одной из причин недостаточного проявления педагогического творчества и инициативы является резкий переход от активной теоретической деятельности будущих учителей в период обучения в вузе к чисто практической деятельности в первые годы работы в школе. В этот период важно не только сохранить теоретическую специальную и психолого-педагогическую подготовку, но и развить и углубить ее за счет непосредственного применения в практике. Школа молодого учителя способна решить эту важную задачу.

В связи с предоставлением школе больших прав в организации экспериментирования, поисковой работы все большее признание получает деятельность проблемных (инновационных) групп. Такие группы учителей могут возникать по инициативе как руководителей школы, ученых-педагогов, так и самих учителей. Проблемная группа направляет свои усилия на изучение, обобщение и распространение

передового опыта как в своей школе, так и за ее пределами. Необходимость деятельности такой группы обоснована в предыдущем параграфе. В том случае, если проблемная группа занята разработкой и внедрением собственной концепции или методической находки, она проводит опытно-экспериментальную работу в соответствии с основными признаками научно-исследовательской работы: обоснованием проблемы и темы исследования, формулировкой гипотезы, определением основных этапов и предполагаемых промежуточных результатов, выбором методов исследования, определением контрольных и экспериментальных классов. Такая работа, как правило, проводится под научным руководством преподавателей педагогических учебных заведений, НИИ, ИУУ. При внимательном, заинтересованном отношении к деятельности проблемных групп со стороны руководства они могут сделать многое в формировании инновационной атмосферы в педагогическом коллективе школы.

Одной из коллективных форм методической работы в школе является деятельность педагогического коллектива по избранной научно-методической теме. Эта форма также имеет давнюю историю, но, к сожалению, в этой работе сохраняется очень много формализма. Одна из причин такого положения дел заключается в случайном выборе темы. В этом случае, если исследовательская тема не решает проблем конкретной школы, она не приживается и обречена на неудачу. Задача руководителей школы раскрывать цели и ожидаемые результаты, увлечь педагогический коллектив, сформировать психологическую готовность к работе над темой, раскрыть имеющийся потенциал в школе для ее решения, при необходимости найти способы привлечения научно-педагогических сил к совместной работе (на правах сотрудничества, руководства, консультирования). Другая причина – слабая эффективность работы над научно-методической темой, неумение организовать педагогический коллектив на совместную деятельность, провести объективный начальный (констатирующий) срез состояния проблемы в своей школе. Еще одна причина – нежелание педагогов заниматься изучением теоретических основ и передового опыта по исследуемой проблеме. Отсюда, как правило, напрасное расходование сил, времени, потеря интереса к работе.

Коллективная исследовательская тема может планироваться на пять лет, в этом случае формулируются цели и задачи на каждый год, определяются объемы и содержание деятельности для каждого звена в

системе методической работы (предметно-методического объединения, предметных комиссий, проблемных групп), намечаются сроки реализации промежуточных этапов, разрабатываются формы отчетов и представления результатов. Каждый промежуточный этап завершается общешкольной формой отчета и подведения итогов (научно-практическая конференция, педагогические чтения, общешкольный семинар, педагогический или методический совет).

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты отдельных учителей или методических объединений являются итоговыми формами методической работы. Они проводятся по итогам работы за определенный промежуток времени или по завершении какого-либо этапа работы. Авторы сообщений, докладов информируют своих коллег о результатах исследовательской работы. Присутствующие учителя имеют возможность соотнести их с результатами своей работы, убедиться в эффективности предлагаемых приемов и методов. В тех школах, где введены должности заместителей директора школы по научной работе, эта работа имеет более заверченный и осязаемый результат. Проведение итоговых научно-практических конференций и педагогических чтений может принимать торжественный, праздничный характер, с поощрением учителей за результаты исследовательской и методической работы, приглашением учителей из других школ, представителей общественности и педагогической науки.

Завершая краткую характеристику основных организационных форм методической работы в школе, следует подчеркнуть, что в организации методической работы нет и не может быть деления форм на новые и старые, современные и несовременные, так как их эффект зависит от индивидуальных, групповых или коллективных потребностей и возможностей. Такой подход предохраняет как от рассчитанного на внешний эффект, конъюнктурного формотворчества, так и от неверия в новое.

1.6. Педагогическое самообразование педагога

Какие бы формы методической работы ни избирал педагог, ее эффективность в конечном итоге определяется мерой самостоятельной работы учителя, его самообразованием. Идея непрерывности образования реализуется не только в процессе перехода от одной формы обучения к другой: вуз – ИУУ – семинары, курсы и т. п., но и в

периоды напряженного интеллектуального труда в промежутках между ними. Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее, возможна и необходима корректировка самообразовательной деятельности учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура.

Для того чтобы оказать реальную помощь учителю в организации самообразования, необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Специально организованная методическая работа в школе должна быть построена с учетом индивидуальных потребностей учителей. В таком случае учитель, участвуя в коллективных формах повышения квалификации, будет находить ответы на интересующие его вопросы.

Организуя методическую работу, директор и завучи принимают во внимание наиболее характерные трудности педагогов своей школы в построении целостного педагогического процесса. Совместное обсуждение проблем, имеющих отношение к каждому учителю, безусловно, стимулирует его самообразовательную деятельность. Следовательно, стимулирование и руководство педагогическим самообразованием учителя со стороны директора школы, завуча должны носить в своей основе опосредованный характер.

Самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в свое время не изучали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными. В числе таких проблем, составляющих основу педагогического самообразования, могут быть проблемы педагогического общения, индивидуализация и дифференциация обучения, развивающее обучение, модульное обучение, особенности обучения в школах нового типа – гимназиях, лицеях, колледжах. Важным представляется блок проблем, связанных с формированием научного мировоззрения учащихся, их духовной культуры, с гражданским воспитанием и др.

Самообразование каждого учителя строится с учетом знаний техники умственного труда, индивидуальных особенностей

интеллектуальной деятельности. Самообразование учителя зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

1.7. Понятие о профессиональной компетентности тренера

Педагогическая профессия, как мы уже отмечали, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. *Квалификационная характеристика* – это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

В общем виде психолого-педагогические знания определены учебными программами. Психолого-педагогическая подготовленность включает в себе знание:

- методологических основ и категорий педагогики;
- закономерностей социализации и развития личности;
- сущности, целей и технологий воспитания и обучения;
- законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества.

Это – основа гуманистически ориентированного мышления педагога.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания – необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.

Педагогическое умение – это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть

автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности.

Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Наконец, данное понимание сущности педагогического умения позволяет понять его внутреннюю структуру, т. е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умения) как относительно самостоятельных частных умений. Это в свою очередь открывает возможность как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических целях. Например, умение «провести беседу» может быть разложено на части: определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы, потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом; отобрать содержание, выбрать формы, методы и средства воспитания с учетом возраста воспитанников и конкретных условий; составить план (план-конспект) и т. д. Точно так же можно разложить любое другое умение.

1.8. Структура профессиональной компетентности тренера

Структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения. Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического уровня анализа – одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность

интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.

Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде «мыслить – действовать – мыслить» и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

1. Умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.

4. Умения по учету и оценке результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

1.9. Содержание теоретической готовности тренера

Содержание теоретической готовности педагога нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как

уже отмечалось, не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений.

Адекватный – равный, вполне соответствующий, тождественный.

Аналитические умения. Сформированность аналитических умений – один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений:

- расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

- осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами;

- находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;

- правильно диагностировать педагогическое явление;

- находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Теоретический анализ фактов и явлений включает в себе: вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе.

Под педагогическим фактом здесь понимается тот или иной тип воспитательного отношения, а под педагогическим явлением – результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни ученика, действия педагога на основе анализа этого события в соответствии с поставленной им задачей, действия учащихся и педагогический результат действий учителя.

Антиципация – представление предмета, явления, результата действия и т. п. в сознании человека еще до того, как они будут реально восприняты или осуществлены.

Прогностические умения. Управление социальными процессами, каким является и образовательный процесс, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель). Основу для целеполагания и поиска возможных путей решения педагогической задачи создает анализ педагогической ситуации. Взаимосвязь анализа педагогической ситуации и целеполагания в педагогической деятельности ограничена. Тем не менее, успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности. Во многом он предопределяется способностью к антиципации. Наличие этой профессионально значимой способности всегда характеризовало педагогов-мастеров. А. С. Макаренко в полной мере был наделен этой способностью. Он писал, обобщая свой опыт: «Мой глаз в то время был уже достаточно набит, и я умел с первого взгляда по внешним признакам, по неуловимым гримасам физиономии, по голосу, по походке, еще по каким-то мельчайшим завиткам личности, может быть даже по запаху, сравнительно точно предсказать, какая продукция может получиться в каждом отдельном случае из этого сырья».

Педагогическое прогнозирование, осуществляемое на научной основе, опирается на знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. *Состав прогностических умений* можно представить следующим образом:

- выдвижение педагогических целей и задач,
- отбор способов достижения педагогических целей,
- предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений,
- определение этапов (или стадий) педагогического процесса,
- распределение времени,
- планирование совместно с занимающимися их жизнедеятельности.

В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы:

- прогнозирование развития коллектива: динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т. п.;
- прогнозирование развития личности: ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии

личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т. п.;

- прогнозирование педагогического процесса: образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности;

- результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т. п.

Экстраполярность – распространение каких-либо понятий (явлений), относящихся к какой-либо определенной области, на другую область.

Педагогическое прогнозирование требует от учителя овладения такими прогностическими методами, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

Проективные умения. Триада «анализ – прогноз – проект» предполагает выделение специальной группы умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Разработка проекта образовательно-воспитательной работы означает, прежде всего, перевод на педагогический язык целей обучения и воспитания, их максимальную конкретизацию и обоснование способов их поэтапной реализации. Следующим шагом является определение содержания и видов деятельности, осуществление которых учащимися обеспечит развитие их прогнозируемых качеств и состояний. При этом важно предусмотреть сочетание различных видов деятельности и проведение специальных мероприятий в соответствии с поставленными задачами. Планы образовательно-воспитательной работы могут быть перспективными и оперативными. К последним относятся планы уроков и воспитательных мероприятий.

Проективные умения включают:

- перевод цели и содержания образования и воспитания в конкретные педагогические задачи;

- учет при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребностей и интересов, возможностей материальной базы, своего опыта и личностно-деловых качеств;

- определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;

- отбор видов деятельности, адекватных поставленным задачам, планирование системы совместных творческих дел;

■ планирование индивидуальной работы с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков в развитии их способностей, творческих сил и дарований;

■ отбор содержания, форм, методов и средств педагогического процесса в их оптимальном сочетании;

■ планирование системы приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;

■ планирование развития воспитательной среды и связей с родителями и общественностью.

Оперативное планирование требует от педагога овладения целым рядом конкретных узко-методических умений.

Рефлексивные умения. Они имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь с завершающим этапом решения педагогической задачи, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов образовательно-воспитательной деятельности.

Рефлексы (от лат.) – обращение назад, отражение; анализ собственных действий и состояний.

Между тем известны различные виды контроля: контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами; контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане; контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий. Все они в равной мере имеют место в педагогической деятельности, хотя и рассредоточены по этапам решения педагогической задачи. Бесспорно, особого внимания заслуживает контроль на основе анализа уже полученных результатов и в первую очередь применительно к деятельности учителя-предметника. Для эффективного осуществления этого вида контроля педагог должен быть способен к рефлексии, позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и, в конечном итоге, деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.

Экстенсивный – в противоположность интенсивному означает не качественное, а лишь количественное увеличение, расширение, распространение.

Признание рефлексии как специфической формы теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий, позволяет говорить об особой группе педагогических умений – рефлексивных. Их выделение обусловлено рядом причин. Прежде

всего, тем обстоятельством, что анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой. Хорошо известно, что высокие результаты в педагогической деятельности могут быть получены как за счет существенного увеличения времени на решение образовательно-воспитательных задач, так и за счет перегрузки учащихся и учителей. Это так называемые экстенсивные пути повышения эффективности деятельности учителя. Но отрицательные результаты также могут иметь разные причины. Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в анализе собственной деятельности, который требует особых умений анализировать: правильность постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся доминирующих и подчиненных задач исходным условиям; соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам; эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности; соответствие применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию материала и т. п.; причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач обучения и воспитания; опыт своей деятельности в его целостности и соответствии с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Когнитивный – связанный с познанием. *Рефлексия* – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

1.10. Содержание практической готовности педагога

Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т. е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Актуализация – воспроизведение имеющихся у человека знаний, умений, навыков, различных форм поведения и эмоционального состояния, перевод их из потенциального состояния в актуальное действие.

Дидактика – часть педагогики, излагающая теоретические основы образования и обучения.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива, превращающей его из объекта в субъект воспитания. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. *К организаторским умениям как общепедагогическим относят:* мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные.

Интерпретировать – толковать, разъяснять что-либо.

Адаптация – приспособление.

Мобилизационные умения связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда; стимулированием актуализации знаний и жизненного опыта воспитанников в целях формирования у них активного, самостоятельного и творческого отношения к явлениям окружающей действительности; созданием специальных ситуаций для проявления воспитанниками нравственных проступков; разумным использованием методов поощрения и наказания, созданием атмосферы совместного переживания и т. п.

Информационные умения. Обычно их связывают только с непосредственным изложением учебной информации, в то время как они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными источниками и библиографирования, умения добывать информацию из других источников и дидактически ее преобразовывать, т. е. умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

Дедукция – вывод по правилам логики; цепь умозаключений, звенья которой связаны отношением логического следования.

Индукция – логическое рассуждение,двигающееся от утверждений менее общего характера к утверждению более общего характера.

На этапе непосредственного общения с воспитанниками информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно построить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование

индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Л. С. Выготский (1896–1934) – отечественный психолог; автор культурно-исторической теории развития человека; видный теоретик психологии; оказал влияние на развитие смежных с психологией наук – дефектологии, языкознания, этнографии и др.

Развивающие умения предполагают определение «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский) отдельных учащихся, класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов, чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины – следствия, цели – средства, качества – количества, действия – результата) отношений; формирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных ранее знаний; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей личным склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Абстракция – один из основных процессов умственной деятельности человека, позволяющий мысленно вычленивать и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные свойства, стороны или состояния предмета.

Организаторские умения педагога неразрывно связаны с коммуникативными, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений учителя с учащимися, учителями-

коллегами, родителями. Так, с помощью слова педагог формирует положительную мотивацию учения учащихся, познавательную направленность и создает психологическую обстановку совместного познавательного поиска и совместных раздумий. С помощью слова создается психологический климат в классе, преодолеваются личностные барьеры, формируются межличностные отношения, создаются ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание.

Коммуникативные умения педагога структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники.

Перцепция социальная (от лат.) – восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп и т. п.).

Перцептивные умения. Обращение к работам А. А. Бодалева и его сотрудников, в которых раскрывается проблема восприятия человека человеком, позволяет очертить круг профессионально-педагогических умений, необходимых педагогу на этапе зондирования особенностей другого субъекта общения и его расположенности к общению. Проявляясь на начальном этапе общения, они сводятся к наиболее общему умению понимать других (учащихся, учителей, родителей). А для этого необходимо знание, прежде всего, ценностных ориентацией другого человека, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах, уровне притязаний. Необходимо также и знание имеющихся у человека представлений о себе, знание того, что человеку в самом себе нравится, что он приписывает себе, против чего возражает.

Совокупность перцептивных умений можно представить следующим взаимосвязанным рядом:

- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности;

- глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; на основе быстрой оценки внешних характеристик человека и манер поведения определять внутренний мир, направленность и возможные будущие действия человека;

- определять, к какому типу личности и темперамента относится человек; по незначительным признакам улавливать характер

переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям;

■ находить в действиях и других проявлениях человека признаки, отличающие его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;

■ видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего, противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и др.).

Данные об учащих, полученные в результате «включения» перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса.

Темперамент – закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, характеризующих различные стороны динамики психической деятельности.

Умения педагогического общения. На этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается, прежде всего, на свою память и воображение. Он должен мысленно восстановить особенности предыдущего общения с классом и отдельными учащимися, при этом помнить не только имена и лица воспитанников, но и их индивидуальные особенности, проявляющиеся в их реакциях и поведении. Воображение на этом этапе проявляется в умении ставить себя на место другого человека, т. е. идентифицироваться с ним, видеть окружающий мир и происходящее в нем его глазами. Этап моделирования завершается подбором необходимого иллюстративного материала.

Организация непосредственного общения требует владения умением осуществлять коммуникативную атаку, т. е. привлекать к себе внимание. В. А. Кан-Калик описывает четыре способа привлечения внимания другого субъекта общения: речевой вариант (вербальное обращение к учащимся); пауза с активным внутренним общением (требованием внимания); двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т. п.); смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих.

Идентификация – в психологии познавательных процессов – узнавание, установление тождественности какого-либо объекта.

На этом этапе необходимы также:

- умения устанавливать психологический контакт с классом, способствующий передаче информации и ее восприятию учащимися;
- создавать обстановку коллективного поиска, совместной творческой деятельности;
- вызывать настроенность воспитанников на общение с педагогом и его предметом преподавания.

Управление общением в педагогическом процессе изначально предполагает умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке (умение общаться на людях); организовывать совместную с учащимися творческую деятельность; целенаправленно поддерживать общение введением элементов беседы, риторических вопросов и т. п.

Успешное управление педагогическим общением требует умений:

- распределять внимание и поддерживать его устойчивость;
- выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ поведения и обращения, который бы обеспечивал их готовность к восприятию информации, помогал снимать психологический барьер возраста и опыта, приближал ученика к учителю;
- анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях;
- создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в классе.

Установлению обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, возникающие в ходе взаимодействия педагога и воспитанников. Эмоциональная обратная связь достигается через умения по поведению учащихся, их глазам и лицам улавливать общий психологический настрой класса; чувствовать в процессе общения наступление момента изменения в эмоциональных состояниях учащихся; их готовность работать; своевременно видеть выключение отдельных учащихся из общей деятельности.

Эмпатия – постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания и сочувствия.

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного действия, является педагогическая техника, которая представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для педагогического стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива

в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа и др.

Умения педагогической техники – необходимое условие овладения технологией общения. Особое место в их ряду занимает развитие речи учителя как одного из важнейших воспитательных средств. Необходимая в деятельности педагога культура речи – это владение словом, правильная дикция, правильное дыхание и правильная мимика и жестикуляция.

Кроме названных к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести следующие умения:

- управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий;
- регулировать свои психические состояния;
- вызывать «по заказу» чувства удивления, радости, гнева и т. п.;
- владеть техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т. п.);
- располагать к себе собеседника;
- образно передавать информацию и др.

Для успешного осуществления педагогической деятельности очень важно, чтобы педагог в совершенстве владел хотя бы одним из обширной группы *прикладных умений*: художественных (петь, рисовать, играть на музыкальных инструментах и др.); организаторских, овладеть которыми возможно практически каждому (например, массовик-затейник, тренер-общественник по нескольким видам спорта, инструктор по туризму, экскурсовод, лектор-пропагандист, инструктор по сельскохозяйственному труду и труду в мастерских, руководитель кружка и др.).

1.11. Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А. С. Макаренко. Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности. Педагогическое мастерство, основанное на умении, на квалификации, по его мнению, это знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение.

Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как данные умения лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

Инновационная деятельность педагога социально-педагогический феномен, отражающий его творческий потенциал, выход за пределы нормативной деятельности.

Акмеология – наука, исследующая закономерности и факторы достижения вершин профессионализма, творческого долголетия человека.

Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии деятельности.

Педагогическое мастерство – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности учителя-воспитателя. Учителя-мастера выгодно отличает от других, прежде всего, характер конструктивной деятельности с учетом как ближних, так и дальних перспектив. Так, при разработке урока по конкретной теме мастера имеют в виду всю систему знаний ученика и тот результат, который они хотят получить через несколько лет. Многие учителя наибольшие трудности испытывают в организаторской и коммуникативной деятельности, но эти трудности как бы запрограммированы неумением предвидеть возможные затруднения и предотвратить их системой мер. Конечная цель у такого учителя обычно теряется в суматохе повседневности, поэтому проектирование осуществляется с учетом только ближайших перспектив. Итак, получается, что главная причина трудностей в осуществлении организаторской и коммуникативной деятельности – недостатки в развитии конструктивных умений, в частности прогностических. Коренным отличием в структуре знаний рядовых учителей и мастеров является постоянно совершенствующееся знание психологии детей и умелое применение методики благодаря этому знанию. В.А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, – в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это – желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы».

II. СТРУКТУРА СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



2.1. Психолого-педагогические механизмы двигательной деятельности спортсмена

Известно, что деятельность человека направлена на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением потребностей в двигательной активности. Двигательная активность – это разновидность человеческой активности, которая направлена субъектом этой активности на самого себя, на совершенствование своих физических и психических качеств, двигательных действий. Она реализуется преимущественно в рамках физической культуры или спортивной деятельности. Основная цель деятельности в сфере физической культуры – физическое и психическое совершенство, т. е. достижение гармонии в процессе развития личности путем систематических занятий и специальной физической нагрузки. Эффективность и систематичность занятий проявляется в определенном уровне развития физических качеств и двигательных навыков.

Двигательная активность в жизни человека является фактором активной биологической стимуляции, фактором совершенствования механизмов адаптации, фактором не только физического, но и интеллектуального развития. Всестороннее развитие личности подразумевает освоение всех компонентов культур: моторной (культуры движений) и сенсорной (культуры чувств), речевой и языковой, трудовой и культуры свободной деятельности.

Принцип всестороннего развития личности является одним из основных принципов системы физического воспитания. Однако, учитывая социальные потребности, всестороннее физическое развитие, в первую очередь, должно оказывать благоприятное воздействие именно на интеллектуальное совершенствование человека. Целью же самого ученика, в таком случае, является самореализация, проявление и развитие собственных способностей (физических, психологических, нравственных) в процессе физического воспитания.

В данном случае мы рассматриваем проблему преимущественно в отношении спортивной деятельности.

Субъект двигательной деятельности – это человек со всеми его особенностями самоорганизации. В спортивной деятельности он заранее готов к преодолению максимальных трудностей, без чего немислим высокий спортивный результат. Субъект двигательной деятельности в области физической культуры – это человек, основная цель которого получить удовлетворение от физических действий, движений как таковых, не стремясь к тому, чтобы оно требовало чрезмерной траты сил и больших самоограничений.

Спорт, особенно спорт высших достижений, имеет свою специфику по отношению к двигательной деятельности, не связанной со стремлением достигнуть вершин мастерства. Прежде всего, спорт – это деятельность, направленная на удовлетворение интереса к определенному виду такой деятельности, достижение высоких спортивных результатов, которые получают признание общества.

Высокие достижения в современном спорте достигаются путем большого физического и психического напряжения на фоне постоянной тренировочной работы с большим объемом и высокой интенсивностью общих и специальных упражнений. Это борьба, в которой приходится преодолевать не только сопротивление сильного соперника, но и собственные недостатки, ограниченные физические и психические возможности. Выступление на соревнованиях накладывает большую ответственность на спортсмена; высокая «стоимость» каждой ошибки, каждого неудачного старта становится фактором, определяющим жесткие требования к психике спортсмена.

Спорт – совершенно специфический, отличный от всех других видов деятельности. В некотором отношении его можно сравнить с рядом видов искусства. А по ряду признаков спорт нельзя ни с чем сравнить, и особенно это относится к спорту высших достижений.

Главные из них:

1) при занятиях спортом объектом сознания и деятельности человека являются его собственное тело, его движения;

2) спортивная деятельность обязательно связана с очень интенсивным и даже максимальным физическим и психическим напряжением;

3) спорту присуща борьба за высшие достижения – соревнование, причем только в спорте высших достижений оно преследует цель не столько участия, сколько победы.

Ряд специалистов спорта считали, что мотивация в спорте высших достижений связана с психическим напряжением, которое вызывается несоответствием деятельности возможностям спортсменов и направлено на их устранение. По сравнению с большинством других видов деятельности в спорте человек не стремится избежать напряжения и даже, наоборот, видит в этом положительную сторону соревновательной борьбы, просто получает удовольствие от чрезмерных напряжений.

Деятельность современного спортсмена характеризуется не только значительными физическими напряжениями и высокой моторной интенсивностью, но значительной мобилизацией всех психических ресурсов, что является существенным условием самоорганизации личности. Спортивная деятельность сопровождается ответной реакцией психических и физиологических функций организма спортсмена, которая отражает, во-первых, процесс его адаптации к реальному или ожидаемому воздействию тренировочной или соревновательной нагрузки, факторов окружающей среды, эмоциональных переживаний, во-вторых, характеризует процессы восстановления после этих воздействий.

Сущность активности индивида в процессе спортивной деятельности объясняется способностью к самоорганизации, саморазвитию и самоопределению под влиянием внешних обстоятельств (или вопреки им) и внутренних возможностей субъекта деятельности. Повышение эффективности спортивной деятельности возможно при комплексном подходе, включающем биологические, психологические, психофизиологические, социально-психологические и педагогические компоненты системы.

Естественно, что двигательная активность в спортивной деятельности обязательно связана с психической деятельностью, поскольку любое действие несет в себе психическую составляющую.

По определению А. Н. Леонтьева, категория деятельности включает в себя потребности и мотив, а также процессуальные характеристики, которыми деятельность реализуется. В качестве основной структурной единицы выделяется действие; способ, с помощью которого действие выполняется, является операцией. По мнению А. В. Родионова, действие в спорте – это относительно кратковременный процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут (например, действие «удар» – преследует цель нанести в незащищенное место и получить выигрышный балл или решающее преимущество), т. е. процесс, подчиненный сознательной цели. Действие имеет особое качество, особую его «образующую», а именно: способы, какими оно осуществляется (операции). Наконец, специфика спорта высших достижений заключается в том, что в нем обнаруживается совпадение мотивов и предмета, на который направлена деятельность спортсмена.

Операциональный состав деятельности спортсмена в спортивной борьбе включает и сложные по структуре действия, предполагающие тактическую направленность, и операции, которые, не находясь под постоянным контролем сознания, являются существенным фактором регуляции поведения спортсмена в условиях непрерывно изменяющегося ситуационно соревновательного поединка.

В деятельности спортсменов при борьбе на первый план выступает система перцептивно-интеллектуальных и эмоционально-волевых процессов, протекающих в беспрерывно изменяющихся условиях деятельности и в связи с необходимостью в кратчайшие промежутки времени восприятия возникающих ситуаций, принятия и реализации творческих решений о путях и способах ведения соревновательной борьбы. Активное сопротивление противника постоянно вызывает рассогласование между замыслом спортсмена (прямая связь) и информацией о результатах выполненного действия (обратная связь), что требует активных механизмов психорегуляции. Это и дает основание называть тактическую деятельность в названных выше видах спорта психотактической.

Неизменным структурным компонентом спортивной деятельности, независимо от того, характеризуется ли она «раздвоением» цели (например, атаковать или защищаться) или протекает при одной цели, но с постоянно меняющимся составом действий, одно из которых может стать доминирующим, является функция слежения. Это объясняется тем, что в силу специфики соревновательной деятельности

все остальные восприятия до исполнения осуществляются в процессе слежения.

Альтернативная неопределенность в этом виде спорта создается, в первую очередь, непосредственно характером выбираемых соперником средств противодействия, а партнерами – средств содействия. Это вынуждает каждого игрока в любой ситуации учитывать возможные (наиболее вероятные) действия как партнеров, так и соперников.

В видах борьбы эффективность деятельности это – результат высокого уровня атлетической подготовленности, психомоторных, перцептивных и интеллектуальных способностей, многократных повторений технически сложных действий в самых разнообразных ситуациях альтернативной и временной неопределенности. Это предъявляет большие требования к когнитивному компоненту действий и проявляется в сложности и интенсивности тактических решений.

Соревновательную деятельность определяют не только характеристики целеполагания, особенности специфичных для каждого поединка действий и операций, но и условия, в которых эти действия и операции осуществляются. Основными условиями спортивной деятельности являются:

- 1) лимит времени для выполнения технических действий;
- 2) выполнение действий при непосредственном контакте с соперником;
- 3) необходимость выполнения сложных технических действий в таких условиях, когда они становятся эффективными лишь в случае «перевода» большинства операций в неосознаваемую сферу и их реализации на основе психомоторных механизмов;
- 4) большое напряжение, связанное с примерным равенством соперников в современных единоборствах.

Объективные условия соревновательной деятельности меняются с ростом спортивной классификации борца, который по существу проходит параллельно с изменением возраста спортсменов: каждому возрасту,

в принципе, соответствует определенный уровень мастерства.

Конкретное содержание спортивной деятельности вызывает специфические и целостные функциональные реакции организма спортсмена. Эти реакции всегда взаимосвязаны между собой и определяют интегральную динамичную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма как проявление механизмов адаптации к специфическим условиям деятельности.

В проявлении и описании общего функционального состояния выделяются две качественно различные стороны – субъективная и объективная. Это проявления двух основных функций общего функционального состояния: мотивация и целенаправленное поведение; восстановление нарушенного гомеостаза (адаптация).

Процесс психической адаптации к экстремальным условиям деятельности, какой является и спортивная деятельность, во многом определяется психической нагрузкой. Это процесс работы, содержащей в себе психические механизмы регуляции поведения спортсмена в связи с экстремальными требованиями, возникающими в ходе тренировок и соревнований. При этом спортсмен способен регулировать психофизиологическое равновесие лишь на более высоком уровне или с помощью подключения запасных функциональных систем. Физическая и психическая нагрузка во многом определяется степенью напряженности, которую испытывает спортсмен. В этом отношении спорт специфичен тем, что без выраженной напряженности, стресса невозможна полноценная адаптация к нагрузкам, как невозможен и высокий уровень тренированности спортсмена.

2.2. Проблема формирования состояния готовности в спорте

Готовность к деятельности связана не только с качественными аспектами изменения функциональных систем организма, но и интенсивностью динамических физиологических и психических процессов. Подготовка к деятельности может осуществляться при небольшой затрате энергии или, напротив, при большой затрате сил, в состоянии сильного возбуждения. Эти различия в интенсивности могут оцениваться с чисто субъективной точки зрения – тогда говорят о степени поглощенности подготовкой к деятельности, или, с объективной точки зрения, тогда необходимо определить уровень нервного и соматического функционирования, лежащего в основе состояния готовности.

Здесь возникает понятие активации, которое обозначает одновременно и быстрое повышение активности центральной нервной системы и вызванную им интенсификацию периферических процессов. Выражение «активация» может употребляться только в случае самого факта повышения активности центральной нервной системы перед выполнением определенной деятельности.

Не вызывает сомнений тот факт, что перед началом ответственной деятельности, тем более, протекающей в экстремальном режиме, у человека включаются, произвольно или даже непроизвольно, механизмы активации функций, влияющих на эффективность выполнения такой деятельности.

В спорте состояние готовности представляет собой сложную поведенческую, психофизиологическую и физиологическую реакцию на действие многочисленных экстеро- и interoцептивных раздражителей – сигналов о предстоящей деятельности; иными словами, состояние готовности представляет собой приспособительную реакцию.

Изменения в психических состояниях спортсмена наступают задолго до старта и носят тем более глубокий характер, чем более ответственно само соревнование. Такие состояния оказывают диффузное влияние на физический и психический потенциал спортсмена и нередко невосполнимо нарушают структуру спортивной деятельности. Высокий уровень состояния готовности к соревнованию отличается определенным динамизмом, он испытывает значительные колебания в течение короткого интервала времени. В зависимости от значимости соревнования, уровня мотивации спортивных достижений, факторов личностного порядка спортсмен переживает психические состояния, которые не только отражаются на его поведении в процессе соревнования, но и прямо влияют на эффект соревновательной деятельности.

2.3. Характеристика мотивационной сферы в процессе занятий спортом

Исходя из выше изложенного ясно, что успех педагога-тренера во многом зависит от выбора той стратегии и тактики, которая определяет магистральный путь формирования личности начинающего спортсмена. Поэтому для тренера крайне важно иметь четкое представление об основных механизмах формирования самой личности. Известно, что физическое и психическое развитие человека, формирование его как личности наиболее интенсивно протекают в деятельности. Основанием деятельности всегда является цель, а основанием цели – мотивы, идеалы, ценности, тогда как источником направленной активности личности являются потребности. Именно потребности являются внутренней побудительной причиной деятельности, двигательной

силой поведения человека, выступая в качестве причины поведения, избирательного отношения к окружающей среде.

Потребности, определяя отношение личности к окружающему миру, являются тем самым основой для формирования и развития способностей, взглядов и жизненных установок личности. Понятно, что потребности во многом зависят от уровня индивидуальной культуры личности, отражаясь в ее интересах, ценностных ориентирах и способах реализации потребностей.

Процесс познания человека и раскрытия его возможностей может быть осуществлен лишь при условии изучения структуры его деятельности как формы преобразующего, активного отношения человека к окружающему миру. Потребности как фундаментальные свойства личности имеют тенденцию определять направленность личности, ее образ жизни и деятельность. В процессе деятельности на базе уже удовлетворенных потребностей возникают и развиваются новые, более высокие потребности, которые соответственно требуют более активных и совершенных форм и видов деятельности. Следовательно, понимание громадной роли потребностей как побудительных сил человеческой активности имеет принципиальное значение для теории и практики воспитания. Если потребности и интересы составляют глубинные механизмы человеческого поведения, то воспитание, естественно, и должно быть направлено на их формирование.

Известно, что побуждение к действию всегда исходит от потребности, а объект ее удовлетворения определяет лишь характер направления деятельности. При этом одна и та же потребность может воплощаться в совершенно разных объектах, в одном и том же объекте, в свою очередь, могут воплощаться самые разнообразные взаимодействующие, переплетающиеся, а иногда и противоречащие друг другу потребности. Внешние объекты могут стимулировать активность человека лишь потому, что они отвечают имеющейся у него потребности, являются способом удовлетворения этой потребности. Поэтому нередко изменение объектов, в которых воплощаются потребности, является показателем их развития. В работе представлен процесс развития мотивационной сферы детей и подростков следующим образом:

а) развитие потребностей через изменения положения ребенка в жизни, системе его взаимоотношений с окружающими людьми. На разных возрастных этапах ребенок занимает разное место в жизни, что определяет и разные требования окружающей его общественной среды. Ребенок

может испытать необходимое ему эмоциональное благополучие только тогда, когда он способен ответить предъявляемым внешним требованиям. За изменением мотивов скрываются сначала потребности, связанные с новой личностной позицией, обусловленной позицией ребенка в среде сверстников-школьников и, наконец, с развитием его личностных установок, предвосхищающей его осознанную позицию как будущего члена общества;

б) новые потребности возникают у ребенка в процессе его развития в связи с усвоением им необходимых новых форм поведения и деятельности, овладением готовыми предметами культуры (у детей, овладевших тем или иным видом спорта, – потребность в регулярной спортивной деятельности);

в) помимо расширения круга потребностей и возникновения новых, происходит развитие внутри каждой потребности от элементарных, форм эпизодических интереса до сложных форм в принципе неисчерпаемой потребности в теоретических знаниях и практическом совершенствовании и творчестве;

г) путь развития структуры мотивационной сферы развития ребенка (или подростка) определяют соотношения взаимодействующих потребностей и мотивов.

Мотивы – это связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждение к деятельности. На основе одной и той же потребности могут образовываться мотивы к различным видам деятельности. Мотив побуждает человека к постановке задачи, выявлению цели, которая, будучи представлена в определенных условиях, требует направленного на создание или получение предмета действия, отвечающего требованиям мотивации и удовлетворяющего определенные потребности. Следовательно, мотивация – это своеобразный энергетический заряд, определяющий активность деятельности человека. Мотив является внутренней побудительной причиной к действию, желанием удовлетворить какую-либо потребность. Мотивация не только побуждает поведение, направляет и организует его, но, прежде всего, придает личностный смысл и значимость самой деятельности.

Мотивы формируются в действительной жизни ребенка. Единству жизни соответствует единство мотивационной сферы личности, поэтому мотивы не могут развиваться по изолированным, не связанным друг с другом линиям. Следовательно, речь идет о воспитании мотивов ученика в связи с развитием жизни, изменением жизненных отношений

и стимулов у ребенка. Только при этом условии выдвигаемые перед ребенком цели и задачи будут достаточно конкретны, а главное, реальны.

Важно отметить, что рост устойчивости возникшей мотивационной структуры с возрастом увеличивает роль доминирующих мотивов в поведении и развитии ребенка. В процессе жизни у ребенка формируются и становятся устойчивыми определенные мотивы поведения и деятельности, характер которых, прежде всего, определяют биография ребенка, его социальное окружение и методы его воспитания. Устойчиво доминирующие мотивы поведения приобретают ведущее значение, тем самым подчиняя себе другие мотивы. Иерархическая структура мотивационной сферы в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей – представлений, понятий, идей, ставших доминирующими мотивами в поведении.

Изучая особенности формирования мотивационной сферы у младших школьников, Борисова О.А. пришла к выводу, что намерение выполнить задание первоначально возникает в том случае, если взрослый принимает участие в образовании этого намерения. Постепенно, в возрасте 7–10 лет, у детей формируется способность самостоятельно образовывать намерение, которое, приобретая устойчивый характер, начинает все больше и больше побуждать к осуществлению деятельности. При этом самый ценный элемент мотивации – интересы ребенка или ученика. Интерес как сосредоточенность личности на определенном предмете отражает его избирательное отношение к объекту, обладающему для него определенной значимостью и эмоциональной привлекательностью.

Роль интересов в процессе деятельности исключительно велика. Субъективно интересы обнаруживаются в положительном эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, и в желании глубже ознакомиться с объектом. Для образования интересов существенное значение имеет начальный этап формирования интересов, возникновение которых нередко носит ситуативный характер. Поэтому особенное значение имеет педагогическая деятельность, направленная на сохранение и дальнейшее развитие интереса конструктивного свойства. Такой интерес поддерживается как наличием определенных предпосылок способностей, так и стимулированием, положительным отношением, поощрением обучающихся.

Для появления устойчивого и конструктивного интереса необходимо, чтобы учащемуся цель работы была ясна и понята, чтобы дети знали, от чего и к чему они идут, какой они должны получить результат. Цели работы могут быть как отдаленные, так и близкие. Отдаленные цели целесообразно разбивать на цели более близкие, легче выполнимые. Если непосредственная цель работы не интересна, связана с большой затратой энергии, необходимо поставить ее в связь с опосредованными целями, которые представляют интерес для ребенка.

Большое значение в формировании и сохранении интереса имеет успех в деятельности. Вызывает и поддерживает интерес все то, что дает удовлетворение в работе. Для поддержания интереса необходимо правильное сочетание труда и отдыха. Всякая работа, даже самая увлекательная, утомляет. Чтобы преодолеть утомление и неприятное чувство усталости, полезно чередовать характер и методы работы.

Большое значение для возникновения и поддержания у детей интереса к обучению имеет отношение самого учителя к обучению и учебной деятельности школьников. Если преподаватель вносит в свой труд подлинное творчество, вдохновение и страстность, то он увлекает этим и детей. Если же учитель относится к своему делу формально, тогда ждать интереса учащихся к учебной работе нельзя. Необходимо создавать интерес к обучению у всего коллектива, у всей группы. Если вся группа живет общими познавательными интересами, легче заинтересовать учебной работой и отдельного школьника.

Тяжелая работа по созданию конечного продукта творчества неизбежно приводит к периодам подавленности и разочарования. Поэтому мотивационная сфера устойчивого интереса имеет решающее значение для преодоления негативных моментов и возникающих препятствий в творчестве. Побуждения, не усиленные положительными эмоциями, не могут продолжительное время мотивировать учение или поддерживать тот или иной вид поведения. Возникающее при утомлении равнодушие или появление отрицательных эмоций не только усиливает побуждение, но и ослабляет или вовсе подавляет состояние побуждения. Следовательно, устойчивость интересов наряду с умением, способностями и волей относится к числу необходимых условий для большей результативности, высокого уровня совершенствования в той или иной области деятельности.

Многие авторы, изучающие динамику развития интересов у младших школьников, характеризуют ее как ступенчатую. Сначала интересы детей возрастом 7–8 лет неустойчивы и слабо

дифференцированы. В возрасте 9–10 лет с повышением роли самостоятельности детей начинает интересоваться то, что связано непосредственно с творчеством в учебной работе, повышением интеллектуальной деятельности. Но интересы в этом возрасте обычно проявляются к наиболее легким сферам деятельности и не достаточно глубоки. Чаще встречаются интересы, связанные с ориентацией на процесс выполнения отдельных действий, сохраняется и склонность к облегченной работе.

Интересы младших школьников, как правило, обусловлены занимательностью. Привлекают уроки с игровыми моментами, с преобладанием эмоционально подаваемого детям учебного материала. В это же время упрочивается связь мотивации достижения успеха с мотивацией избегания наказания, стремления к более легким видам учебной работы. Детей в возрасте до 10 лет интересуют подвижные игры. В процессе игровой деятельности преобладают индивидуальные соревнования, задания состязательного характера. В возрасте от 11 до 14 лет школьники уже способны сами выбрать занятие по душе, удовлетворяя тем самым и свою потребность в самостоятельности, и познавательную потребность, и некоторые другие потребности. В то же время успехи в учебе и спорте преимущественно являются средством самоутверждения. У детей в возрасте 15–16 лет потребности различны по содержанию и в значительной степени зависят от организации быта семьи, в которой воспитываются девушки и юноши, окружающего их социума. Велика потребность детей этого возраста в физическом и спортивном совершенстве, которая реализуется через физические нагрузки, требующие значительных личностных усилий.

Как отмечают многие психологи от спорта, интерес к физической культуре сначала характеризуется широтой ко многим видам спорта и только затем его глубиной, то есть, проявлением специального интереса к определенному виду спорта.

Как отмечают некоторые специалисты, учитель должен целенаправленно строить свою работу по агитации и пропаганде физической культуры, формированию интереса к своему предмету в целом с учетом конкретных причин проявления школьниками интереса к физической культуре. Обычно школьники проявляют дифференцированный интерес к различному программному материалу. В младших классах мальчики отдают предпочтение спортивным, а девочки – подвижным играм. Все остальные виды программы нравятся учащимся в меньшей степени. Интерес к физической культуре

сохраняется в большей степени, если имеется цель занятий физическими упражнениями. Чтобы цель сохранялась в течение длительного периода, задачей учителя физической культуры или тренера является формирование у школьников целеустремленности. Стремление достичь отдаленную по времени цель возникает только в том случае, если цель значима для школьника, отвечает его побуждениям и интересам, считается для него достижимой.

2.4. Психологическое обеспечение спортивной деятельности

Психологическое обеспечение спортивной деятельности включает в себя совокупность психологических функций в деятельности тренера, психолога, спортсмена с целью оптимизации этой деятельности.

Психологические функции в спортивной команде могут выполнять:

1. Тренер (если он имеет соответствующее образование, владеет методами диагностики и воздействия).
2. Спортивный психолог.
3. Тренер и психолог в одном лице или двух лицах, но в тесном сотрудничестве.

Задачи психологического обеспечения спортивной деятельности включают в себя:

1. Диагностику психических процессов, состояний и личностных свойств у спортсменов и тренеров по спорту.
2. Общую психологическую подготовку к различным ситуациям, связанным с занятием спортом. Она включает в себя широкий круг задач, решение которых требует повседневная жизнь спортивной команды.
3. Специальную психологическую подготовку спортсмена (или тренера) к конкретной тренировке, конкретному соревнованию, помощь спортсмену в конкретной экстремальной или трудной ситуации.

Каждая из задач включает в себя ряд более конкретных задач.

Психодиагностика – это исследование, которое направлено на решение практических задач, т. к. для успешного решения задач, связанных

с воздействием на человека, его психологической подготовкой, необходимо его изучение.

Задачи психодиагностики:

1. Осуществление индивидуального подхода к спортсмену в тренировочной и соревновательной обстановке с учетом его личностных особенностей.

2. Осуществление дифференцированного подхода в подготовке спортсменов, которые по каким-либо основаниям разделяются на группы,

к которым применяются различные меры воздействия.

3. Составить психологические рекомендации для спортсмена и тренера по оптимизации подготовки спортсмена с целью повышения его результативности.

4. Спортивная ориентация будущего спортсмена, вплоть до определения спортивного амплуа, и спортсмена, заканчивающего свою спортивную карьеру.

5. Отбор на различных этапах подготовки спортсмена:

- отбор в спорт (обобщенное понятие);
- отбор в конкретный вид спорта;
- отбор на конкретные соревнования;
- отбор на конкретный соревновательный выход.

Общая психологическая подготовка спортсменов и спортивных команд – психологическое воздействие на спортсмена, тренера и спортивную команду в целях оптимизации соревновательной, деятельности и повышения спортивных результатов.

Задачи общей психологической подготовки:

1. Формирование жизненно и спортивно важных качеств у спортсменов должно затрагивать всю психику:

- на уровне психических процессов происходит общее формирование интеллекта, особенно в детском возрасте (улучшение качества восприятия, мышления и памяти);

- на уровне психических состояний необходимо формировать общую эмоциональную устойчивость к неблагоприятным воздействиям, повышение качества адаптации к ним;

- на уровне свойств личности необходимо, прежде всего, формировать волевые качества (настойчивость, самообладание, самостоятельность, смелость, целеустремленность), активность личности, мотивацию достижения, уверенность в себе, оптимальную самооценку, высокий самоконтроль и т. д.

Таким образом, необходимо сформировать адаптивную личность, способную быстро приспособливаться к меняющимся и усложняющимся условиям с минимальными затратами и с повышением качества деятельности.

2. Формирование и поддержание мотивов спортивной деятельности.

3. Совершенствование регуляторных механизмов психики спортсмена с целью повышения результативности в сложных условиях соревнований при минимальных потерях (научить спортсмена регулировать свои предсоревновательные состояния).

4. Формирование адекватных отношений у спортсменов к спортивной жизни, конкретно к:

- тренировочным нагрузкам;
- спортивному режиму;
- условиям соревнований;
- своим психофизиологическим состояниям;
- спортивным успехам и неудачам;
- тренеру и т. д.

5. Формирование благоприятного психологического климата в спортивной команде (формирование оптимальных межличностных отношений).

6. Помощь тренерам в обучении технике спортивных упражнений.

7. Помощь спортсменам и тренерам в избавлении от вредных привычек.

Специальная психологическая подготовка спортсменов и тренеров – это управление состоянием и поведением спортсмена (а иногда и тренера) в тренировочном процессе и по ходу соревнований. Чем меньше общая психологическая подготовка, тем важнее специальная.

Задачи специальной психологической подготовки:

1. К учебно-тренировочному занятию.
2. К конкретному соревнованию.
3. К конкретному выходу в процессе соревнования.
4. Секундирование (взаимодействие в процессе выступления).
5. Помощь в восстановлении после тренировки или соревнования.
6. Помощь в переживании успеха или неудачи на соревновании.

Конечно, все многообразие педагогической деятельности не может быть уместно в эти 18 задач, сведенных в 3 группы. Тем не менее, предложенный список, включая в себя большинство из них, может служить отправным моментом для планирования психологической

деятельности как самим психологом, так и тренером, выполняющим его функции.

Средства решения этих задач и должны лечь в основу психологического образования педагогов, а также повышения их квалификации.

2.5. Психология деятельности тренера

Структура педагогической деятельности тренера включает в себя следующие элементы: мотивация, средства, результат.

Мотивация включает в себя потребность, мотивы, направленность, ценностные ориентации.

Для успешно работающих тренеров характерна высокая выраженность следующих показателей мотивации:

- потребности в профессиональной деятельности;
- мотивы достижения (а не избегания неудачи);
- направленность на взаимодействие с другими людьми и на саму деятельность (а не на себя);
- ценностные ориентации – «интересная работа», «личностный рост», «межличностные контакты и общение», «профессиональные качества», «известность».

Психологические средства деятельности образуют две подструктуры:

- способностей к тренерской деятельности (мастерства – знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств – познавательных процессов, свойств темперамента, черт характера);
- способов деятельности (ее стратегий и индивидуальных стилей).

Результат профессиональной деятельности включает в себя:

- успешность – по показателям оценки продукта деятельности тренера образовательной, воспитательной, оздоровительной и соревновательной;
- удовлетворенность деятельностью.

2.6. Специфика педагогической деятельности тренера

Специфика педагогической деятельности:

1. Изменяющийся объект деятельности тренера – ученик (человек в его постоянном развитии).
2. Высокая степень ответственности за результат деятельности.
3. Зависимость успеха как от отношения педагога к ученикам, так и от занимающихся – к педагогу.
4. Яркая выраженность творческого характера.
5. Частые эмоциональные переживания, которые могут приводить к значительным нервным перегрузкам.

Деятельность тренера имеет ряд существенных отличий даже по сравнению с деятельностью учителя физической культуры. Специфика деятельности тренера:

1. Сильнее выражена его спортивная специализация.
2. Частые поездки и деятельность в непривычных условиях (например, соревнования на чужом поле, при минимальном комфорте, в отрыве от семьи).
3. Необходимость широкого общения (с учащимися, администрацией, коллегами, родителями учащихся, судьями на соревнованиях, членами и руководителями других команд, журналистами).
4. Успешность деятельности определяется не по его достижениям, а по спортивным достижениям его учеников.
5. Высокая конкурентность (тренер в большей степени заинтересован в результате своего труда, так как успешность его деятельности более очевидна для посторонних).
6. Высокий уровень эмоционального напряжения на соревнованиях.
7. Относительно высокая вероятность получения травм (при показе, страховке и т. д.).
8. Нерегламентированный характер деятельности.
9. Вероятность «потерять» ученика, в том числе перспективного (спортсмен имеет возможность поменять тренера).
10. Противоречия ожиданий от учеников тренера: руководство и болельщики ждут высоких спортивных результатов, а родители (иногда и сами спортсмены) прежде всего – воспитательного эффекта и улучшения здоровья.

2.7. Содержание профессиональной деятельности тренера по спорту

Задача деятельности – это «цель, поставленная в конкретных условиях».

Цель педагогической деятельности реализуется посредством постановки таких задач, как обучение (формирование необходимых знаний, умений и навыков) и воспитание (формирование жизненно необходимых свойств личности). Эти задачи являются общими для всех видов педагогической деятельности. В спортивной деятельности существуют специфические (особенные) задачи:

- выявление предельных возможностей человека;
- улучшения здоровья занимающихся;

Эти две задачи, в связи со спецификой спортивной деятельности, нередко выступают как антагонистические.

Итак, основными задачами деятельности тренера являются: образовательная, воспитательная, оздоровительная и соревновательная, которые должны осуществляться более или менее равномерно.

2.8. Функции тренерской деятельности

В процессе педагогической деятельности тренера одной из задач является способствование развитию физических и психических качеств занимающихся, формируя у них не только двигательные умения и навыки, но и личность. Эта цель реализуется в образовательном процессе в ходе решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач. Решение этих задач определяет основные функции учителя физической культуры, к которым относятся:

- воспитательные;
- образовательно-просветительские;
- управленческо-организаторские;
- проектировочные, административно-хозяйственные и др.

Воспитательные функции состоят в формировании нравственных и идейных взглядов личности занимающихся.

Образовательно-просветительные функции заключаются в передаче ученикам специальных знаний и умений.

Управленческо-организаторские функции состоят в организации занятий, спортивных соревнований и управлении всей спортивной деятельностью учащихся.

Проектировочные функции сводятся к перспективному и текущему планированию спортивных мероприятий, учебно-тренировочных нагрузок и определенных результатов, которых должны достигнуть ученики. При этом, осуществляя контроль за темпами реального развития занимающихся, необходимо вносить коррективы в план работы. Особая роль принадлежит проектированию (планированию) уроков. Это подбор учебного материала в соответствии с задачами занятия, возрастом занимающихся, спецификой группы, половыми и индивидуальными особенностями учеников.

Все это находит отражение в конспекте учебно-тренировочного занятия. Кроме того, важно внести в конспект информацию о системе, содержании и последовательности собственных действий учителя, а также приемах для повышения активности занимающихся.

Административно-хозяйственные функции очень многообразны. Они направлены на материальное обеспечение учебно-тренировочного процесса. Это приобретение и ремонт спортивного оборудования и инвентаря, создание и благоустройство спортивного зала и спортивных площадок, обеспечение туристических походов и многое другое.

По сравнению другими профессиями тренер, как и учитель физической культуры, работает в специфических условиях. В психологии физического воспитания их делят на три группы:

- условия психической напряженности;
- условия физической нагрузки;
- условия, связанные с внешнесредовыми факторами.

Условия психической напряженности:

- шум от криков занимающихся (особенно на занятиях с младшими школьниками или юными спортсменами), который отличается прерывистостью и высокими тонами, вызывает психическое утомление у педагога-тренера;

- необходимость переключения с одной возрастной группы на другую;

- значительная нагрузка на речевой аппарат и голосовые связки;
- ответственность за жизнь и здоровье учеников, так как занятия физическими упражнениями отличаются высокой степенью риска получения травм.

Условия физической нагрузки:

- необходимость показывать физические упражнения;
- осуществление физических действий совместно с учениками;
- необходимость страховать учеников, выполняющих физические упражнения.

Условия, связанные с внешнесредовыми факторами:

- климатические и погодные условия при занятиях на открытом воздухе;
- санитарно-гигиеническое состояние спортивных залов, летних спортивных площадок.

Деятельность тренера и учителя физической культуры всегда связана с решением педагогических задач. Решение педагогической задачи проходит через ряд этапов:

- анализ педагогической ситуации, выдвижение гипотез о возможных способах решить стоящие перед педагогом-тренером задачи;
- прогностическая оценка предполагаемых способов и выбор наиболее подходящего из них для имеющихся условий (педагогической ситуации);
- реализация принятого решения;
- текущий анализ информации о ходе его реализации, а при необходимости и корректировка;
- ретроспективный анализ достигнутого результата и сопоставление его с планируемым.

Чтобы сформировать умение педагога-тренера успешно решать педагогические задачи в процессе занятий, рекомендуется использовать специально разработанную систему самостоятельного психологического анализа урока. Эта система соответствует общим для педагогики и психологии принципам развивающего и воспитывающего обучения и условно делится на три направления:

1) *воспитательное*: развитие личности занимающегося, формирование его нравственности, мировоззрения;

2) *методическое*: разбор занятия (обоснование целей, содержания и организации соответственно уровню подготовленности занимающихся, их интеллектуальному развитию, возрастным и индивидуальным особенностям);

3) *проблемное*, излагающее современный взгляд на занятие, т. е. на совместную деятельность в группе с двумя адресатами: занимающимся (что дает ему данное занятие в плане развития речемыслительной деятельности, коммуникативных способностей, индивидуальных и

психологических качеств) и педагогом-тренером (урок является инструментом совершенствования собственных педагогических умений, личностных качеств, коммуникативных способностей, речемыслительной деятельности, самосознания).

Психологический анализ занятия имеет свои этапы, которые соответствуют формам деятельности педагога-тренера при проведении занятий: подготовка к занятию, непосредственное проведение занятия, аналитический разбор и оценка проведенного занятия самим педагогом-тренером.

Психологический анализ урока начинается с предваряющего этапа, который включает в себя составление плана предстоящего занятия. При этом учитываются:

- содержание учебного материала;
- цель и задачи;
- методы и средства обучения;
- уровень профессиональной подготовленности;
- уровень развития индивидуальных психологических и личностных качеств педагога-тренера;
- возрастные и индивидуальные психологические особенности занимающихся;
- уровень умственного развития занимающихся;
- особенности эмоциональной и волевой сфер;
- склонности и интересы учеников;
- отношение учеников к учебно-тренировочной деятельности, физическим упражнениям и к конкретному педагогу-тренеру;
- способности занимающихся по усвоению учебного материала.

Кроме того, важно учитывать наличие необходимого спортивного оборудования, инвентаря, степень пригодности мест, планируемых для проведения учебно-тренировочных занятий.

Текущий этап психологического анализа занятия проводится непосредственно в условиях педагогической ситуации при реализации плана занятия. Педагогу-тренеру следует уметь одновременно: видеть уровень готовности учеников к занятию, наблюдать за дисциплиной в течение всего занятия, замечать психофизическое состояние занимающихся, правильно воспринимать реакцию воспитанников на свои вопросы, замечания, распоряжения, приказы и просьбы; внимательно слушать и понимать ответы учеников, их вопросы; постоянно держать в поле зрения всю группу занимающихся; организовать наблюдение учеников как за учебным материалом, так и

за действиями их товарищей; воспринимать реакцию детей на собственные объяснения; определять темп работы группы в целом, затруднения, глубину усвоения учебно-тренировочного материала, типичные ошибки; учитывать особенности учебно-тренировочной деятельности отдельных групп учеников (разделяя их на сильных, средних и слабых) и существующие особенности в своей работе, а также особенности отдельных учеников; замечать своеобразные черты в поведении, речи, склонностях, способностях, интересах и продвижении в развитии отдельных детей; наблюдать за своим поведением и речью, соблюдать взаимосвязь деятельности школьников и собственной деятельности.

Основанный на информации, полученной в ходе проектирования занятия, *ретроспективный этап* состоит из практической его реализации. Его содержание – сравнительный анализ, включающий в себя оценку правильности задач, методов и средств, выбранных для объяснений и обоснований теоретических высказываний и проведенных на занятии практических действий. Педагог-тренер должен выявить достоинства и недостатки проведенного занятия и наметить пути для устранения его слабых сторон.

Психологический анализ занятия следует считать неотъемлемой частью педагогической деятельности педагога-тренера, который проводит его, опираясь на свои проективно-перцептивно-рефлексивные способности и аналитические проектировочные и рефлексивные умения. Такой анализ служит основным механизмом саморегуляции, самоконтроля и саморазвития педагога-тренера.

Главной функцией профессиональной деятельности тренера является обеспечение тренировочного и соревновательного процесса своих спортсменов (это главная функция). Однако эта глобальная функция осуществляется посредством более конкретных и более частных функций, таких как:

1. *Гностическая* – включает познание тренером новейших достижений в теории и практике данного вида спорта, а также познание своих учеников и себя как профессионала.

2. *Диагностическая* – подразумевает периодическое изучение различных сторон подготовленности спортсмена – как к общей (физической, технической, тактической), так и к конкретному соревнованию и даже выходу.

3. *Коммуникативная* – наиболее эффективная реализация общения со спортсменами и другими людьми (руководством, коллегами, журналистами).

4. *Конструктивная* – построение композиции тренировочного занятия, которая находит отражение в его плане-конспекте.

5. *Мотивирующая* – осуществление агитационной деятельности по привлечению детей в свою секцию, по формированию и поддержанию мотивов спортивной деятельности у спортсменов.

6. *Научно-практическая* – получение необходимой информации о задачах и средствах подготовки спортсменов на основе результатов их исследования.

7. *Организаторская* – работа со спортсменами по реализации запланированных тренером задач (отмеченных в плане-конспекте занятия).

8. *Представительская* – присутствие тренера на заседаниях вышестоящих органов (для подачи заявок на участие в соревновании, жеребьевки, проведения медосмотра и так далее).

9. *Планировочная* – планирование учебно-тренировочной работы и тактики поведения спортсмена в предсоревновательный период.

10. *Психологическая* – постановка и осуществление тренером задач психологического обеспечения деятельности спортсменов.

11. *Самосовершенствования* – работа над совершенствованием своего поведения с целью обеспечения наибольшей эффективности спортсменов (например, совершенствование навыков саморегулирования эмоциональных состояний в ходе соревнования).

12. *Секундантская* – управление спортсменами в процессе соревнования.

13. *Судейская* – организация и проведение соревнований (учебно-тренировочных, товарищеских, показательных и прочих), разработка положений о соревнованиях, их судейство, обучение спортсменов судейству.

14. *Хозяйственная* – решение вопросов приобретения спортивного инвентаря, спортивных снарядов и обмундирования, их ремонт, организация мест для тренировок и соревнований.

15. *Экспертно-оценочная* – оценка спортивных достижений спортсменов в сравнительном аспекте с учетом предварительного прогноза их спортивных возможностей.

2.9. Формирование спортивно важных качеств и мотивации спортсменов

Общая психологическая подготовка – это особо важный специфический процесс формирования значимых для конкретного вида спорта признаков у спортсмена или тренера (иногда называют «волевой подготовкой», в силу значимости волевых качеств в спортивной деятельности).

Несмотря на постановку воспитательных задач в конспектах учебно-тренировочных занятий, средства их решения, как правило, не приводятся. В качестве таких средств выступают элементы обучения (воспитывающего обучения). Таким образом, воспитательная функция реализуется как бы «попутно», по мере выполнения других функций. Нам необходимо знать психологические рекомендации по выполнению воспитательной работы тренерами.

Формирование качеств – это задачи педагогики. Однако необходимо в процессе учебно-тренировочной деятельности учитывать некоторые психологические рекомендации:

1. При постановке воспитательных задач необходимо учитывать:
 - степень значимости интересующего нас свойства в данном виде спорта;
 - уровень его сформированности у спортсмена.
2. В полной мере помогать спортсменам, особенно юным, ставить спортивные и жизненные цели (перспективные, промежуточные, конкретные).
3. Поддержка более полного использования возможностей самовоспитания.
4. Использовать косвенное убеждение:
 - убеждение через другого спортсмена;
 - убеждение другого спортсмена в присутствии первого.
5. Использовать положительное влияние на ученика через референтную группу (или группировку).
6. Создание специальных условий, в которых спортсмен выбирал бы наиболее желательные формы поведения (основной же ошибкой является преобладание воспитания словом над воспитанием «делом»).

Формирование и поддержание мотивов спортивной деятельности.

Мотив – это осознанное влечение, объясняющее, почему человек чего-либо хочет.

Группы мотивов спортивной деятельности:

- мотивы, направленные на результат (стать чемпионом, выполнить разряд, выступить лучше другого спортсмена и т. д.);
- на процесс (спортсмен занимается спортом, т. к. ему это нравится);
- на самосовершенствование организма (укрепление здоровья, улучшение фигуры, развитие двигательных и качеств) и характера (укрепить волю и т. д.);
- на общение (приобрести много новых друзей и круг общения);
- на материальное вознаграждение (получение формы, бесплатного питания, возможности путешествовать, освобождения от учебы или работы, а в спорте высших достижений – и финансовой поддержки).
- мотивация долженствования (часто юный спортсмен занимается спортом, потому что «так надо», в этом его убеждают родители, тренер, учителя и т. д.).

Формирование мотивов спортивной деятельности – это процесс создания, изменения системы личных потребностей и целей, побуждающих к занятию спортом. Осуществляется за счет:

- формирования влечений к спорту посредством увеличения когнитивной сложности – получения большого объема информации о спорте, ярких впечатлений и личного позитивного опыта, связанного со спортом;
- содействия осознанию данных влечений через знакомство с основными видами мотивов спортивной деятельности.

Для поддержания мотивов спортивной деятельности необходимо:

- Создавать однородные по физической подготовленности и психологическому складу группы.
- Показывать реально достигнутые результаты в спортивной деятельности.
- Ставить далеко отставленные цели в спортивной деятельности (очередной успех – лишь ступенька на пути к высоким результатам).
- Развивать традиции, ритуалы поведения в данной команде.
- Проводить мероприятия, прямо не связанные со спортивной деятельностью.
- Афишировать достижения каждого спортсмена, вести внутреннее негласное соревнование или же график личных достижений.

- Проявлять одинаковый интерес к личности каждого спортсмена.
- Учитывать индивидуально-психологические особенности спортсменов, их интересы и потребности, проявлять доверие и веру в каждого, поощрять работу над собой.
- Допускать элементы самостоятельности в организации спортивной деятельности с целью повышения личной ответственности каждого.
- Демонстрировать демократический стиль руководства, развивать коллективное самоуправление в команде.
- Стремиться к созданию ситуаций, приносящих позитивные эмоциональные переживания, преобладанию поощрений над наказаниями.
- Стремиться к внесению элементов разнообразия в учебно-тренировочных занятиях.
- При создании новых секций учитывать интересы занимающихся, и именно этим должен быть определен преобладающий вид двигательной активности.
- Постоянно работать над собой, уходить от затрапезности, чтобы сам факт общения с тренером являлся стимулом для спортсмена к совместной работе.

Поскольку многолетний процесс подготовки спортсменов подчинен всем закономерностям обучения и воспитания, то в нем реализуются те же общие педагогические принципы как собственно-дидактического характера (обучения, сознательности, активности, наглядности и др.), так и принципы воспитания (патриотичности, связи с жизнью и др.). Тем самым общие отправные положения деятельности тренера по своей сути полностью соответствуют принципам деятельности любого педагога.

Специфика спортивной деятельности предъявляет особые требования к педагогу-тренеру, его профессиональным навыкам и эрудиции, касающейся всесторонних знаний о человеке. Тем не менее, от уровня его общей образованности, профессиональной компетентности, включающей знание методов психолого-воспитательного воздействия на личность ученика, во многом зависит результативность всей его деятельности.

Постоянно изменяющиеся возможности спортсмена, колебания его состояния под влиянием разнообразных факторов служат основой для управления процессом спортивной тренировки при помощи обратных связей: сведения, идущие от спортсмена к тренеру (самочувствие, отношения к работе, настроение и т. п.); сведения о поведении

спортсмена (объем тренировочной работы, ее выполнение, замеченные ошибки и т. п.); данные о срочном тренировочном эффекте (величина и характер функциональных сдвигов в системах, вызванных тренировочной нагрузкой); сведения о кумулятивном тренировочном эффекте, отражающем изменения в состоянии тренированности спортсмена.

Научно обоснованная организация воспитательного процесса, по мнению А. А. Деркача и А. А. Исаева, проявляется в умении тренера в соответствии с целью и задачами ее всестороннего развития обеспечить управляемое формирование личности юного спортсмена. Такое управление требует от тренера знания способов воздействия на личность и умения оперировать ими в конкретных условиях. Успехи в подготовке спортсменов высокой квалификации определяются: степенью теоретической подготовленности и мастерством тренера; его умением правильно организовать тренировочный процесс, разнообразно и интересно проводить тренировочные занятия; владением знаниями биологического развития детей и подростков; способностью находить взаимный контакт со спортсменами; добиваться выполнения поставленных задач; повышать мотивацию действий занимающихся.

Новизна и разнообразие применяемых средств во время тренировок, сознательное отношение спортсмена к выполняемой работе способствуют не только поддержанию интереса к тренировкам, но и преодолению одного из отрицательных факторов в спорте – монотонности тренировочного процесса. Процесс тренировки должен учитывать потребности ребенка в любви и сознании своей безопасности, накоплении нового опыта и его переживания, похвалах и признании, понимания необходимости здорового физического развития. Как утверждает М. М. Рахимов, работа тренера ДЮСШ должна предусматривать не только методически правильный процесс обучения технико-тактическим действиям, но и проведения целой системы мероприятий, нацеленных на укрепление мотивов и предупреждения ослабления мотивационных основ при начальном обучении и, особенно, при переходе на систематические тренировочные занятия.

Чтобы ученики могли преодолеть трудности, поддерживать спортивный режим и дисциплину, особую значимость имеет ощущение энтузиазма в работе тренера. Дети чутко реагируют на перемену в настроении тренера, его отношении к проводимым занятиям. Исключительно важно осознанное участие ученика в процессе достижения

высоких результатов в тренировке, основанное на полном доверии к компетентности тренера, понимании необходимости выполнения проделываемой работы. Требовательное принуждение к выполнению тренировочного задания без специального психологического настроя вызывает у спортсмена негативные эмоции, снижает интерес к занятиям и способствует исчезновению мотивации на занятие спортом.

Весьма существенным является для тренера контакт с родителями учащегося. Недооценка их роли может привести к неудаче в подготовке квалифицированных спортсменов. Поэтому прямая задача тренера – заинтересовать в тренировочном прогрессе сына или дочери их родителей. Важно, чтобы родители посещали хотя бы изредка тренировки, были в курсе спортивной жизни своего ребенка. Это явится для юного спортсмена хорошим стимулом заниматься спортом. Проявления равнодушия к тренировочным занятиям в детском возрасте оставляют негативные следы в сознании спортсмена, в этом случае его дальнейшие тренировки будут проходить без полной отдачи, создавая тем самым предпосылки для его ухода из спорта.

Важным стимулом, поддерживающим интерес к спорту, является четко поставленная перед спортсменом в тренировке и на соревнованиях задача.

Юным спортсменам свойственны стремление к соревнованию, борьбе и желание отличиться. Участие в соревнованиях приводит их к пониманию важности систематической тренировки, раскрывая перед ними реальные перспективы того, чего они могут добиться путем настойчивых тренировок. В результате формирования устойчивых положительных мотивов на преодоление разнообразных препятствий у спортсмена поднимается желание овладеть спортивным мастерством, выполнять спортивный режим, добросовестно относиться к указаниям тренера и видеть в своих личных стремлениях частицу общего коллективного дела. Таким образом, проблема формирования мотивов у начинающего спортсмена может стать центральной проблемой спортивной деятельности и, прежде всего, деятельности тренера и всего коллектива педагогов ДЮСШ. Однако явно то, что при всей своей актуальности проблема формирования мотивационной сферы в процессе воспитания и обучения детей еще не привлекла к себе необходимого внимания. Очевидно, требуется более углубленное исследование проблемы, которая столь существенным образом влияет на триаду «юный спортсмен – тренер – результаты деятельности обоих».

III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА



3.1. Структура личности тренера

Личность – понятие многогранное и глобальное. Чаще всего личность определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств. В понятие «личность» обычно включают свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей поступки.

Итак, *личность* – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеют существенное значение для него самого и окружающих.

Структуру личности составляют: способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивация, социальные установки.

Способности – индивидуальные устойчивые свойства человека, определяющие его успехи в различных видах деятельности.

Темперамент – качества, от которых зависят реакции человека на других людей и социальные обстоятельства.

Характер – качества, определяющие поступки человека в отношении других людей.

Волевые качества – специальные личностные свойства, влияющие на стремление человека к достижению поставленных целей.

Эмоции и мотивация – переживания и побуждения к деятельности.

Социальные установки – убеждения и отношения людей.

Психология личности, как известно, соотносится с учением о способностях, типах темперамента и их свойствах, типологии характеров и их формировании, теории воли и волевой регуляции поведения и развития воли у человека, психологической теории эмоций и роли эмоций в жизни человека, психологической теории мотивации и мотивах деятельности.

Что же такое личность в спорте?

Как любая частная ветвь науки опирается в своих изысканиях и решениях на фундаментальные положения общих основ научной мысли, теории и практики, так и в решении психологических задач, касающихся личности спортсмена, невозможно обойтись без знания психологических основ личности человека в целом.

Личность – продукт социально-исторического развития и собственной деятельности человека. Она обладает сознанием и системой социальных качеств, выполняет определенные функции в обществе. В спорте, как и в других видах деятельности человека, большое значение имеет индивидуальность. Достижение успеха возможно лишь при правильном учете индивидуальных особенностей личности спортсмена и формировании на этой основе специфического технико-тактического стиля его деятельности.

Лишь зная особенности личности спортсмена, можно наиболее полно развить и эффективно использовать его возможности.

Личность характеризуется определенной системностью, единством и устойчивостью своих качеств.

К. К. Платонов, анализируя общую систему личности, справедливо разделил все ее особенности и черты на четыре группы, образующие основные стороны личности:

- 1) социально-обусловленные особенности (направленность, моральные качества);
- 2) биологически обусловленные особенности (темперамент, задатки, инстинкты, простейшие потребности);
- 3) опыт (объем и качество имеющихся знаний, навыков, умений и привычек);
- 4) индивидуальные особенности различных психических процессов.

Позиция, статус и социальные функции (установки), ценностные ориентации, динамика отношений, мотивация поведения, – все это качества личности, характеризующие ее мировоззрение, общественное поведение, социальную направленность и основные тенденции

развития. Такая совокупность свойств личности (отношение к обществу, коллективу, другим людям, деятельности, самой себе) реализуется в поведении, образует характер.

В характере человека выражаются его наиболее устойчивые свойства, которые в значительной степени обуславливают поведение, отношения с другими людьми и с внешним миром. Характер воплощает в себе общечеловеческие свойства и индивидуальные особенности. В структуре характера человека можно выделить:

- а) направленность;
- б) особенности взаимодействия с окружающим миром;
- в) уровень активности и устойчивости при выполнении различных видов деятельности;
- г) эмоционально-волевую динамику;
- д) уровень интеграции различных свойств личности.

Характер человека приобретает свою социальную направленность в соответствии с разноуровневыми целями его основных видов деятельности.

Социальная направленность личности находит свое выражение в отношении к:

- 1) другим людям (доброта, отзывчивость, уважение, дружба, симпатия и др.);
- 2) видам своей деятельности (добросовестность, дисциплинированность, трудолюбие, ответственность);
- 3) своей родине (патриотизм, героизм, преданность идеалам);
- 4) самому себе (достоинство, гордость, скромность, самолюбие);
- 5) природе, вещам, различным явлениям (бережливость, аккуратность).

Особо следует подчеркнуть, что личность обладает определенной целостностью, которая обеспечивается интегрирующей функцией эмоций, мотивов и воли. Эмоции и мотивы побуждают спортсмена к проявлению определенных черт характера, а воля (через волевые усилия) осуществляет реализацию деятельности с помощью этих черт характера.

В стрессовых ситуациях проявляется установка спортсмена на достижение успеха или избежание неудачи. Люди, у которых преобладает установка на достижение успеха, часто рискуют в острых ситуациях спортивного поединка. Спортсмены, у которых преобладает установка на избежание неудачи, более осмотрительны, ставят перед собой посильные цели, реже рискуют.

Мастерство тренера во многом определяется имеющимися у него личностными качествами, которые придают своеобразие его общению с учащимися, определяют быстроту, степень овладения им различными умениями, условия для формирования позитивных межличностных отношений в команде, возможности избежать конфликт или выхода из него, условия для создания такого социально-психологического климата, который способствовал бы успешному формированию мотивации спортсмена, его готовности переносить предельные нагрузки и стремлению к достижению высоких результатов. Психолого-педагогические особенности личности тренера и пути формирования личностных качеств, обеспечивающих успех спортсмена, представляются нам особенно интересными.

Структуру личности тренера мы рассматриваем, исходя из известной концепции К. К. Платонова, согласно которой в личности можно выделить четыре подструктуры.

В первую подструктуру входят мировоззренческие и нравственные качества личности тренера, определяющие мотивационную направленность его педагогической деятельности, устойчивое желание и стремление предать ученикам социальный и профессиональный опыт спортивной деятельности.

Во второй подструктуре выделяются приобретенные в процессе профессиональной деятельности качества тренера: способность организовать обучение и отдых воспитуемого; профессионально-деловые качества; привычки и традиции, одобряемые в детском спортивном коллективе. Так, к деловым качествам тренера относятся: знание конкретного вида спорта и владение конкретными спортивными умениями; качество преподавания, организаторские способности, отношение к работе, требовательность, строгость, принципиальность, объективность.

В третьей подструктуре выделяются индивидуально-психологические черты: эрудиция, ум, память, мышление, чувство сопереживания, воля, эмоции. В число эмоционально-волевых качеств, например, входят: уравновешенность (выдержка, самообладание), терпеливость, решительность, жизнерадостность (веселость, чувство юмора).

Последняя, *четвертая, подструктура* характеризуется динамическими свойствами личности тренера: возрастом, полом, темпераментом и др.

Такой подход позволяет понять общие и специфические черты личности тренера. Чтобы установить, соответствует ли тренер требованиям воспитательной деятельности, надо выявить у него определенные свойства (черты) личности, удовлетворяющие этим требованиям. Но это должен быть не просто набор свойств, а некоторая их структура, свидетельствующая о ведущих качествах тренера.

При исследовании мастерства тренера мы обнаружили следующее. Доминирующими качествами тренера для детей было то, что он:

- 1) учит любить спорт;
- 2) любит детей;
- 3) помогает в трудную минуту;
- 4) не жалеет свободного времени;
- 5) помогает в становлении личности;
- 6) контролирует успеваемость в школе;
- 7) помогает в решении жизненно важных вопросов.

Естественно, этот перечень качеств не окончательный. Однако и полученные данные могут быть положены основу практической работы тренеров.

Достаточно большое внимание исследованиям качеств тренера уделяют зарубежные ученые. Так, Д. Вуден и многие другие считают, что работа тренера адекватна работе учителя на всех уровнях, включая как учебную, так и внешкольную работу. Они установили, что:

1) овладение фактическим материалом зависит от ясности и выразительности изложения, умения преподавателя преподнести материал обучаемым;

2) степень понимания материала учениками зависит от энергичности учителя и его манеры изложения материала;

3) доброжелательная атмосфера в группе зависит от поведения учителя, который должен умеренно контролировать обучаемых и допускать известную свободу их действий.

Эти же исследователи выделили целый ряд личностных характеристик, которые тренер должен внимательно проанализировать в свете собственных возможностей и особенностей поведения:

- 1) дозволенность – контроль;
- 2) пассивность – энергичность;
- 3) агрессивность – поддержка;
- 4) расплывчатость – ясность;
- 5) поощрение – безразличие к активному участию учащихся в процессе обучения;

- 6) сдержанность – яркость (образность);
- 7) поощрение к обмену мнениями – чтение лекций;
- 8) доброжелательность, теплота – холодность, сдержанность.

Все это позволяет предположить, что «идеальный» тренер энергичен, разумно агрессивен, четко выражает свои мысли, достаточно эмоционален.

Спорт, по сути своей, хорошее средство для воспитания личностных качеств. Роль спортивной деятельности в формировании характера заключается в том, что она образует те своеобразные потенциальные основы действий, в которых выражается характер человека, его индивидуальные особенности, воля. Но для того чтобы выполняемые спортсменом действия в процессе тренировки стали устойчивыми, надежными, они должны сформироваться в систему навыков, благодаря которым в экстремальных условиях соревнований спортсмен проявляет бойцовский характер и способен совершать поступки без длительного размышления и колебаний.

3.2. Стиль руководства тренера и его значение в психологической подготовке

У каждого тренера в процессе его многолетней работы складывается характерный для него индивидуальный стиль руководства группой или отдельными спортсменами.

Что понимается под стилем руководства? Под стилем руководства необходимо понимать относительно устойчивое сочетание системы способов, методов, приемов воздействия руководителя на коллектив с целью осуществления управления спортсменами или командой.

В литературе по психологии различают *три стиля руководства*: автократический (авторитарный, директивный), демократический (коллегиальный), либеральный (свободный).

Автократический стиль работы тренера характеризуется полным его единоначалием, т. е. единоличным принятием решений. Все руководящие воздействия тренера-автократа имеют форму приказ: ультимативных требований, распоряжений. Его отношения с занимающимися построены на основе подавления самостоятельности, инициативы. Он любит железную дисциплину и беспрекословное послушание, не допускает свободы обсуждения заданий и поручений, слабо прислушивается к мнению группы. Следует отметить как положительное то, что часто такие тренеры обладают знаниями основ

спортивной тренировки, отличаются организаторскими умениями, держат в поле зрения всю группу, видят все ошибки и неточности, удачные и неудачные действия. Поэтому в коллективе чаще они имеют деловой авторитет, реже – личностный. Умело организуя деловые отношения занимающихся, они недостаточно вникают в их межличностные отношения. У них из форм обращения преобладают вопросы и неодобрения. Манера обращения не адекватна ситуации обращения.

Тренеры с директивным стилем руководства обычно с симпатией относятся к тем, кто согласен с любыми их предложениями. Поэтому в коллективах, руководимых ими, бывают «любимчики», которые не всегда пользуются уважением среди товарищей. С остальными своими учениками тренеры-автократы держатся на расстоянии. В общении со своими учениками они не умеют найти оптимальный, ровный тон. При неудаче учеников раздражаются, пускают в ход ругань, оскорбления, тем самым в спортивном коллективе создаются нездоровый психологический климат и конфликтные ситуации.

Личностные качества тренера-автократа можно свести к следующему: самоуверен, принципиален, требовательно к людям, не сдержан, у него отсутствует добродушие, он склонен к конфликту.

Демократический стиль руководства в достаточной степени допускает свободу обсуждений, согласование различных вопросов и сотрудничество. Члены команды широко привлекаются к разработке и принятию решений. Однако тренер никогда не идет «на поводу» у спортсмена, вникает в межличностные отношения занимающихся, равномерно общается со всей группой, никого не выделяя. В общении со спортсменами у него преобладает воспитательная информация. Руководит он в форме просьбы, совета, указания. Интонация у него, чаще всего, ровная, к месту используется и ирония, и шутка, и дружелюбие.

Тренер-демократ уравновешен, спокоен, тактичен, занимающиеся охотно выполняют все его требования. Контролируя деятельность членов команды, тренер старается сосредоточить свой контроль на главном, не переходя на мелочную опеку. Тренер пользуется большим авторитетом – как в профессиональном отношении, так и в личном.

Личностные качества тренера-демократа: уравновешенность, цельность, требовательность к себе и другим людям, тактичность.

Либеральный стиль руководства характеризуется минимальным вмешательством тренера в деятельность команды, такой тренер в

большой степени допускает свободу в выборе упражнений и нагрузки, представляет спортсменам максимальную самостоятельность, часто идет у них «на поводу», слабо ориентируется в межличностных отношениях, прислушивается к мнению авторитетных занимающихся. Требования, советы, рекомендации в общении со спортсменами у тренера-либерала отсутствует, их заменяют просьбы и уговоры. Любые объяснения о нарушении дисциплины, невыполнение задания он принимает без критической оценки.

Личностные качества тренера-либерала: участливость, сдержанность, не обидчивость, тактичность, добродушие, простота в обращении.

Выше приведены три крайних стиля руководства командой. Возникает вопрос, какой эффект имеет каждый из стилей в плане воспитания, обучения, повышения спортивного результата, сплочение команды и др.?

Так, автократический стиль руководства в работе со спортсменами подросткового и юношеского возраста в процессе обучения оценивается как недостаточно эффективный, поскольку он не дает возможность развитию личностей занимающихся. Однако в экстремальных условиях спортивных соревнований, при плотном лимите времени на принятие решений для достижения определенного результата этот стиль может способствовать успешным групповым действиям команды.

Иногда спортсмены экстра-класса сами принимают автократическое руководство, ибо оно снижает у них чувство личной ответственности и позволяет достичь цели более простым путем (В. Параносич и Л. Лазаревич).

Демократический стиль руководства эффективен именно для тренеров ДЮСШ, работающих с подростками и юношами. Применение этого метода способствует развитию личностей спортсменов, их деловой инициативы и созданию сплоченной команды. Однако этот стиль нельзя считать пригодным в тех случаях, когда он не эффективен. Потому что при таком стиле нельзя добиться высшего авторитета, что негативно отражается на деятельности тренера и не способствует достижению высоких результатов в спорте, управлении командой и сплочении коллектива.

Либеральный стиль может быть использован частично в отдельных ситуациях в сочетании с другими стилями, а именно во время

реабилитации спортсмена, при необходимости снизить психическую напряженность в команде, получении травм спортсменами и др.

Существует несколько причин, дающих объяснение тому, что большинство тренеров авторитарны в своей деятельности:

1. Особенность восприятия тренером своей роли основана на авторитете и поведении, отражающем авторитарность.

2. Высокая потребность управлять действиями других была причиной тому, что они выбрали спортивную деятельность для удовлетворения этой потребности.

3. Лидерство и руководство в стрессовых ситуациях, характерные для спортивной деятельности, требуют, по-видимому, достаточно жесткого контроля поведения спортсменов как в командных, так и в индивидуальных видах спорта.

4. Некоторые спортсмены, привыкшие подчиняться авторитету, ожидают от тренера доминирующего поведения. Поэтому тренеры нередко ведут себя именно так, чтобы удовлетворить потребности спортсменов.

Можно отметить следующие преимущества доминирующего поведения тренера:

1. Неуверенный в себе спортсмен будет чувствовать себя увереннее и спокойнее в стрессовых ситуациях.

2. Агрессивность, вызванная авторитарностью, направлена не на тренера, а на борьбу с соперниками или способствует более активным действиям спортсмена (например, быстрее бежит, дальше метает).

3. Авторитарное поведение тренера может действительно соответствовать потребностям спортсмена, и в этом случае он выступит лучше обычного.

Однако среди тренеров, добившихся успеха, встречаются и *демократичные* по стилю поведения. Они добиваются успеха по следующим причинам.

1. Менее авторитарный тренер более доступен спортсменам. Его воспитанники свободно чувствуют себя с ним и охотнее общаются. Поэтому тренер сможет лучше знать об их опасениях, проблемах и возможных разочарованиях и тем самым предотвратить раскол в команде.

2. Спортсмены имеют возможность проявлять инициативу и самостоятельность, достичь определенной независимости в стрессовых ситуациях.

3. Если тренеру удастся передать часть ответственности за принимаемые решения спортсменам, и они начинают чувствовать свой авторитет, то это способствует формированию у них более эмоционально зрелого поведения.

4. Спортсмены, действия которых чрезмерно не ограничивает авторитарный тренер, могут принимать более гибкие тактические решения.

5. Более гибкий тренер, в отличие от авторитарного, не примет авторитарных претензий и заявлений со стороны других.

6. Авторитарного тренера отличают большая нетерпеливость и фанатизм. Более гибкий тренер готов принять других людей такими, какие они на самом деле, оценить их положительные и отрицательные стороны, уважать свое и чужое мнение.

Психологи предложили несколько методов сочетания авторитарного и демократического стилей поведения со стороны руководителя. Они рекомендуют более гибкий подход в ситуациях, требующих взаимодействия группы и лидера. Преподаватель в спорте, по мнению М. Мосстона, должен начинать с авторитарного подхода – «делай, как тебе говорят». Когда ученики освоят и примут эту модель, ответственность за принятие некоторых решений может быть возложена на них.

Мосстон рекомендует предоставить право ученикам решать вопросы, связанные с заданием, – когда начать тренировку, сколько времени тренироваться, на каких снарядах и т. д. Он считает, что в этом случае школьники более активны на уроках физической культуры, чем когда эти указания даются учителем. Если воспитанники успешно справляются с этим, то Мосстон рекомендует для оценки выполненного упражнения привлекать самих учащихся. Для этого он предлагает разбить учеников на пары, а затем распределить по группам с тем, чтобы они могли видеть друг друга и оценивать качество выполнения упражнений.

Далее Мосстон предлагает разрешить ученикам самим составлять индивидуальный план тренировок с учетом их возможностей. Таким образом, ученику можно предложить составить программу для развития силы и выносливости.

И, наконец, Мосстон рекомендует подвести спортсмена к этапу, который он называет «управляемым самопознанием», – это метод Сократа, при котором ученик путем ответа на вопросы открывает для себя принципы и основы, способствующие совершенствованию

мастерства. В качестве примера подобного самопознания Мосстон приводит описание групповой дискуссии баскетболистов, в которой они «открыли» для себя тактику быстрого прорыва.

Сравнительные исследования авторитарного и демократического подходов в физическом воспитании показывают, что хотя в первом случае навыки будут осваиваться быстрее, однако при более активном участии спортсмена в педагогическом процессе он лучше будет понимать, почему применяется та или иная тактика, и действия его будут более гибкими.

В современной психологии различают индивидуальные стили деятельности, т. е. системы наиболее эффективных приемов и способов организации собственной работы отдельным человеком. Благодаря научно-исследовательской деятельности В. С. Мерлина и его учеников были вскрыты основные причины проявления того или иного индивидуального стиля деятельности. Формирование индивидуального стиля деятельности, как правило, обусловлено склонностью человека к тому способу выполнения деятельности, который являемся следствием имеющихся у него типологических особенностей проявления свойств нервной системы (темперамента). Такой путь формирования стиля деятельности называют стихийным.

Существует и сознательный, целенаправленный путь формирования индивидуального стиля деятельности. Он также базируется на учете сильных и слабых сторон индивида, его типологических особенностей, и определяется либо глубоким самопознанием, либо целенаправленными воздействиями со стороны (например, усилиями более опытного педагога). Сознательный путь формирования стиля деятельности сводится к приспособлению человека, адаптации его психических свойств и качеств к конкретной профессиональной деятельности, требованию от него осуществления высококвалифицированных действий. В этом смысле можно формировать стиль деятельности на основе определенного авторитета, эталона конкретной личности.

А. Г. Исмагилов выделяет два стиля педагогического общения. В первом, условно обозначенном А, преобладают организационные и дидактические цели, организующие и корректирующие действия, прямые обращения; во втором стиле (Б) преобладают дидактические цели, оценочные, контролирующие и стимулирующие действия и косвенные обращения. Стиль А характерен для учителей с сильной и

лабильной нервной системой, а стиль Б более соответствует учителям с сильной и инертной нервной системой.

В. А. Кан-Калик описал стили педагогического общения, базирующиеся во многом на стремлении учителя завоевать у учащихся не только авторитет, но и псевдо-авторитет того или иного вида. В соответствии с этим он выделяет следующие стили:

- стиль «совместное творчество», когда ставятся общие для учителя и учащихся цели и решения находятся совместными усилиями;
- стиль «дружеское расположение», в основе которого лежит искренний интерес к личности партнера по общению, уважительное к нему отношение, открытость контактам;
- стиль «заигрывание», основанный на стремлении завоевать ложный, дешевый авторитет у учащихся, понравиться им;
- стиль «устрашение», являющийся следствием неуверенности учителя или же его неумения организовать общение на основе совместной продуктивной деятельности; такое общение жестко регламентировано, загнано в официально-формальные рамки;
- стиль «дистанция», имеющий различные вариации, но сохраняющий главный признак: подчеркивание различий между учителем и учащимися;
- стиль «менторский», являющийся разновидностью предыдущего стиля, когда учитель играет роль «бывалого», принимает на себя роль наставника и беседует с учащимися назидательно-покровительственным тоном.

Стили педагогического общения экстравертов и интровертов. Для учителей-экстравертов, по данным А. А. Коротаяева и Т. С. Тамбовцевой, характерными приемами являются следующие: обращение к учащимся на «ты», но дружески; теплый тон обращений, использование шуток, юмора; выражение уверенности в успехе учащегося. Эти учителя часто одобряют ответы и действия учащихся, предупреждения и замечания делают в мягкой форме, в конфликтной ситуации ограничиваются мягкими упреками.

Для интровертов более характерно обращение к учащимся на «вы», но холодно, сдержанно; частое проявление раздраженного тона общения, гнева, с использованием нелестных для учащихся эпитетов; более частое использование порицаний, чем поощрений, высказываемых в жесткой форме. Из этого описания следует, что учителя-интроверты более склонны к авторитарному стилю общения.

В педагогической психологии различают четыре типа индивидуального стиля педагогической деятельности:

1. Эмоционально-импровизационный стиль. В этом случае учитель ориентирован на процесс обучения. Его объяснение нового учебного материала строится логично, интересно, но в процессе объяснения часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель обращается к большому числу учащихся, как правило, к сильным, интересующим его школьникам. При опросе учитель использует много неформальных вопросов и практически не дает возможности воспитанникам сформулировать ответ. Он сам принимает активное участие в ответах учеников.

Для осуществления педагогического процесса такой учитель, в основном, использует самый интересный учебный материал, а неинтересный, хотя и важный, старается оставить учащимся для самостоятельной подготовки. Его деятельность отличается высокой оперативностью. Он использует большой арсенал методов обучения, практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания. Учителю с эмоционально-импровизационным стилем индивидуальной педагогической деятельности свойственны: интуитивность, недостаточно серьезное отношение к процессам закрепления и повторения учебного материала, а также к осуществлению контроля усвоения учениками знаний.

2. Эмоционально-методичный стиль. Используя его, учитель ориентируется на процесс и результат обучения, для чего нужны адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, оперативность в деятельности и преобладание интуитивности над рефлексивностью. Такой учитель внимательно следит за уровнем знаний учеников, постоянно включая в процесс обучения элементы повторения и закрепления пройденного учебного материала и методы контроля усвоения знаний, умений и навыков. Он часто меняет формы работы на уроке, практикует коллективное обсуждение темы на уроках, стремится активизировать учебную деятельность всех членов группы, заинтересовать их особенностями своего предмета.

3. Рассуждающе-импровизационный стиль. Он также свойствен учителю, ориентированному на процесс и результат обучения. Для него характерно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, но при этом он проявляет меньшую изобретательность по сравнению с представителями первых двух стилей. Такой учитель не всегда способен обеспечить высокий темп работы, практически не использует

коллективное обсуждение. Во время опроса учеников предпочитает мало говорить, но внимательно анализирует ответы школьников. Он любит воздействовать на учащихся косвенным путем (подсказки, уточнения). Как правило, дает возможность каждому ученику детально сформулировать свои высказывания.

4. Рассуждающе-методичный стиль отличает учителя, ориентирующегося преимущественно на результаты обучения. Такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, проявляя консервативность в использовании средств и методов педагогической деятельности. Для него характерна высокая методичность (систематичность изучения нового, закрепление и повторение пройденного учебного материала, проведение мероприятий, контролируемых усвоением знаний, умений и навыков учениками). Он редко проводит коллективные обсуждения. При опросе учащихся обращается к небольшому количеству учеников, каждому дает значительное время на ответ. Особое внимание учитель с рассуждающе-методичным стилем деятельности уделяет слабым школьникам. Ему свойственна рефлексивность.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что стиль управления спортивным коллективом тренер должен выбрать наиболее оптимальный, учитывая возраст, личностные особенности спортсменов, конкретные ситуации, возникающие в тренировочном и соревновательном процессах, а также учитывать уровень развития коллектива и характер взаимоотношений спортсменов.

3.3. Основные ролевые позиции тренера

Анализ литературы, посвященной проблеме мастерства тренера по футболу, позволяет выделить основные ролевые позиции, определяющие педагогические закономерности в его деятельности.

Тренер – теоретик и практик. А. С Макаренко говорил, что ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания своего дела.

Структуру знаний тренера составляют:

- ✓ общественно-политические,
- ✓ психолого-педагогические,
- ✓ медико-биологические,
- ✓ специальные знания.

Общественно политические знания составляют теоретическую основу мировоззрения тренера, методологическую базу для профессиональных знаний.

Психолого-педагогические знания определяют сущность профессиональной подготовки тренера. Чтобы управлять поведением юного спортсмена, тренеру необходимо обладать искусством проникновения во внутренний мир ребенка, что невозможно без знания психологии личности (Л. И. Божович, А. А. Бодалев, К. К. Платонов).

Знание предметов медико-биологического цикла (анатомия, биомеханики, физиология, гигиена, врачебный контроль и лечебная физкультура) составляет специфическую особенность структуры знаний тренера. Знания в этой области позволяют ему грамотно воздействовать физическими упражнениями на различные органы и системы организма учащихся с учетом их возрастных и половых дифференциаций.

Тренер – психолог. К. Д. Ушинский писал: «Каждый педагог – психолог». Тренеры-мастера в процессе воспитания юных спортсменов выявляют комплекс их психических качеств и особенностей, от которых зависят усвоение нравственных принципов и норм поведения, принятых в нашем обществе, индивидуальные проявления этих качеств и особенностей; содействуют выработке правильного психологического отношения к внешним факторам, воздействующим на формирование личности и процесс воспитания (учитывая индивидуальные и социально-психологические особенности). Они разрабатывают нравственную модель юного спортсмена, основными составляющими которой являются нравственные качества и особенности, присущие советскому образу жизни, советскому характеру.

Тренер – организатор. Организаторская деятельность тренера является реализацией на практике его проектов, методических планов и условием более целенаправленного и реального проектирования собственно педагогических и функциональных задач. Решение собственно педагогических задач ведет к изменению личности юных спортсменов, их спортивной умелости. Функциональные задачи связаны с созданием инструментария педагогического воздействия, целостной системы спортивно-массовой работы по месту жительства.

Нередко неопытные или опытные, но не знающие педагогической теории тренеры первый тип задач подменяют вторым. Однако не всегда эффективно организованные и проведенные «мероприятия» дают положительный результат и, наоборот, внешне ничем не

привлекательные мероприятия приводят к положительным изменениям в личности воспитанников и сплочению детского коллектива, формированию у подростков спортивных умений.

3.4. Педагогический авторитет тренера и эффективность его воздействия

Авторитетным в какой-то сфере жизни и деятельности считается человек, с мнением которого считаются, которому стремятся подражать и которому доверяют решение тех или иных вопросов.

Успех в педагогической деятельности во многом зависит от авторитета, который имеет тренер. Если он пользуется авторитетом у занимающихся, то способен оказывать на них более сильное воспитательное воздействие.

Авторитет тренера формируется в процессе его педагогической деятельности, поэтому именно авторитет следует считать вторичным компонентом профессионального мастерства тренера-педагога.

Тренер может завоевать авторитет только тогда, когда его поведение естественно и вытекает из его мировоззрения и убеждений, когда слово и дело у него не расходятся. Педагогический авторитет тренера основывается на глубоком знании им своего дела, бескомпромиссной требовательности к себе, увлеченности своей работой.

Кроме того, личностный авторитет зависит от умения тренера устанавливать правильные, принципиальные отношения как с воспитываемыми, так и с коллегами, родителями воспитанников.

Авторитет тренера в значительной степени зависит от высокого уровня сформированности его организаторских и коммуникативных умений. При этом особо важен характер взаимодействия тренера, например, по футболу с воспитанниками в процессе организации спортивной игры.

Шкала наблюдения за взаимодействием тренера и подростков в процессе организации и проведения спортивно-массовой работы по спортивным играм включает следующие показатели:

- 1) стратегия и тактика организации спортивной игры по месту жительства;
- 2) количество элементов спортивной игры, показанное юными спортсменами тренеру в начале, середине, конце игры;

3) количество и характер (положительный и отрицательный) самостоятельных действий юных спортсменов в процессе игры в трех частях занятия;

4) замечания всему коллективу;

5) замечания отдельным спортсменам;

6) элементы ролевых игр на занятиях;

7) обобщение отдельных элементов стратегии и тактики игры лучших юных спортсменов тренером;

8) обобщение стратегии и тактики спортивной игры самими спортсменами;

9) количество контактов тренера с сильными спортсменами;

10) то же со слабыми;

11) количество проявлений согласия и несогласия юных спортсменов между собой;

12) количество проявлений согласия и несогласия юных спортсменов с тренером.

Характер взаимоотношений между тренером и юными спортсменами во многом зависит от субъективной оценки последними личности и деятельности тренера, сплоченности детского спортивного коллектива и его роли в формировании интереса у детей к спорту.

Авторитет тренера основывается на следующих основных принципах поведения – надо:

- любить и понимать воспитанника;
- защищать его интересы;
- быть заботливым, держать связь с родителями;
- быть выдержанным;
- развивать самообладание, способность внимательно и терпеливо выслушивать юного спортсмена в любой ситуации;

- вырабатывать в себе чувство юмора, умение разряжать напряженную обстановку шутливой репликой, добродушным замечанием;

- прощать несущественные ошибки, которые допущены бессознательно, без злого умысла;

- никогда не повышать голоса.

Это принесет двойную пользу: тренеру поможет «сохранить» нервы (юному спортсмену – выработать привычку к корректному поведению даже в конфликтной ситуации), воздерживаться от резкой критики подростка в присутствии товарищей, уметь признаваться в ошибке, если она допущена, и извиняться, если он виноват. Признание

ошибки лишь укрепляет уважение юных спортсменов к тренеру и приучает их к самокритике, честности.

Авторитет тренера детского спортивного коллектива имеет огромное педагогическое значение. Чем авторитетнее тренер, тем большее влияние оказывает он и на своих воспитанников, и на тех ребят, которые только присматриваются к занятиям. То, что говорит авторитетный тренер, оценивается, как важное, а потому и гораздо лучше воспринимается. Для многих ребят, нашедших свое призвание в занятии спортом, уважаемый, авторитетный тренер выступает в качестве идеала, которому они стремятся следовать в жизни.

Таким образом, во взаимоотношениях тренеров с юными спортсменами ведущая роль принадлежит тренеру. Уровень развития положительных личностных качеств тренера – важнейшее условие нормализации взаимоотношений с юными спортсменами, а следовательно, и повышение эффективности учебно-тренировочного и воспитательного процесса.

Юные спортсмены очень ценят энергичность тренер. Энергичны те тренеры, которые активно участвуют во всем комплексе дел спортивной команды, используя при этом личное спортивное мастерство, находчивость, организаторские способности.

Наряду с этим юные спортсмены к числу наиболее важных качеств, определяющих взаимоотношения между ними и тренерами, относят твердость характера, принципиальность последних. Необходимыми они считают качества, определяющие отношение самого тренера к ним: понимание их психологии, тактичность, доброжелательность, внимательность, терпеливость.

Молодой специалист, придя на работу, сразу начинает завоевывать себе авторитет. Для правильной организации этого процесса важно знать, что может определить авторитет тренера и учителя физической культуры.

Авторитет складывается из ряда компонентов.

Авторитет профессионала зависит от знаний и умений в области физической культуры и спорта. Очень важен и статус тренера как спортсмена в прошлом. Правда, ореол спортивных достижений тренера в большей степени действует на юных спортсменов.

Авторитет возраста определяется тем, что тренер для школьников всегда должен оставаться старшим товарищем, человеком с большим опытом.

Авторитет должности, то есть статус тренера со всеми вытекающими отсюда правами и обязанностями (статус учителя как педагога) дополняется психолого-педагогическими знаниями и умениями тренера.

Нравственный авторитет (авторитет тренера как личности) создается, во-первых, формой внешнего поведения, соответствующего образу педагога, тренера, во-вторых, действительным соответствием приписываемых себе личностных характеристик как учителю особенностям своего «я».

Авторитет дружбы может возникнуть в том случае, когда тренер позволяет ученикам обращаться к себе, как к помощнику, деловому партнеру. Важно, чтобы взаимоотношения тренера с учениками не перешли в «панибратство», поэтому между ними должна соблюдаться определенная дистанция.

Авторитет уступчивости (доброты) выражается в том, что, например, тренер, уступая занимающимся на занятии, разрешает им играть вместо обучения технике двигательных действий. Этот авторитет хорош до определенных пределов, но в целом его следует считать отрицательным, не соответствующим основным требованиям и принципам современного подхода к организации обучения (личностно-деятельностный подход), равно как и ряд нижеследующих видов авторитета тренера-учителя.

Авторитет подавления основан на боязни учеников перед тренером. Как правило, тренеры, склонные таким образом завоевывать авторитет, считают, что воспитание сводится к простому послушанию.

Авторитет чванства обычно основан на хвастовстве тренера, подчеркивающего свои достоинства и заслуги в прошлом, когда учитель был спортсменом. Правда, это оказывают влияние на формирование авторитета, но только на начальных этапах совместной деятельности, затем ведущая роль в создании авторитета переходит к профессиональным и личностным качествам тренера-педагога.

Для создания *авторитета резонерства* характерно поведение тренера, который постоянно поучает учеников, причем даже в тех вопросах, где он некомпетентен.

Авторитет педантизма строится на беспрекословном соблюдении правил, норм, порядка. В данном случае тренер руководствуется бюрократическими принципами.

Перечисленные компоненты образуют единый авторитет тренера, в котором может преобладать тот или иной тип. Формируя

положительный авторитет тренера либо учителя физической культуры, необходимо осознавать, что оптимально для данного тренера-педагога (учитывая его способности, умения, индивидуальный стиль деятельности), и составить перечень необходимых образующих компонентов (расположив их в порядке значимости), которые могли бы способствовать выделению всех личностных и профессиональных его достоинств и не вредили бы процессу воспитания и обучения спортсменов и школьников.

3.5. Педагогические особенности личности тренера

Высокое педагогическое мастерство тренера опирается на развитие *педагогические способности*, т. е. на совокупность психических свойств личности, являющихся предпосылкой успешной педагогической деятельности. Педагогические способности не тождественны не только педагогическим знаниям, навыкам и умениям, но и педагогическому опыту тренера. Чем способнее тренер, тем быстрее вырабатываются у него навыки и умения педагогической деятельности. Способности облегчают овладение педагогической деятельностью, а занятия этой деятельностью развивают педагогические способности. Педагогические способности развиваются на базе общих способностей, однако в общих способностях в деятельности тренера отражается структура педагогической деятельности с ее специфическим объектом – личностью юного спортсмена.

В структуру педагогических способностей входят следующие их виды (по Н. В. Кузьминой и Ф. Н. Гоноболину, А. А. Деркачу, А. А. Исаеву, и др.).

Перцептивные способности включают педагогическую наблюдательность, позволяющую проникать во внутренний мир воспитанника, понимать его переживания и состояния, видеть тенденции изменения его личности, подмечать положительные качества и максимально использовать их в процессе воспитания, выявлять его интересы и склонности, привязанности, наиболее авторитетных для него лиц и использовать их влияние в педагогическом процессе. Педагогически направленное внимание позволяет отбирать факты, необходимые в работе с юными спортсменами, за каждым поступком и действием подростка видеть педагогическую ситуацию, требующую тщательного анализа. Распределенное внимание позволяет не упускать

из поля зрения группу в целом и каждого воспитанника в отдельности, сочетать фронтальную работу с индивидуальной.

Конструктивные способности являются условием успешного проектирования и формирования личности в коллективе юных спортсменов. Благодаря им тренер способен предвидеть результаты своей деятельности, предугадывать поведение воспитанника в педагогических ситуациях. Этому способствует педагогически направленное воображение и педагогический склад ума. Конструктивные способности помогают тренеру анализировать педагогическую ситуацию и выбирать единственно верное в каждом случае средство воздействия на личность и коллектив.

Дидактические способности позволяют наиболее доходчиво передавать излагаемый материал, соответствующим образом конструируя его и адаптируя к особенностям личности воспитанников, стимулировать их самостоятельную мысль, мобилизовывать внимание, преодолеть расслабленность, вялость и апатию на занятиях. Дидактические способности помогают тренеру постоянно совершенствовать методы передачи знаний юным спортсменам.

Экспрессивные способности проявляются в наиболее эффективном с педагогической точки зрения выражении своих мыслей, знаний, убеждений, чувств при помощи речи, мимики и пантомимики. Речь тренера всегда должна отличаться внутренней силой, убежденностью. Большое значение имеют культура речи, хорошая дикция, эмоциональное, но четкое построение фраз, отсутствие стилистических и грамматических погрешностей, умение говорить экспромтом. Жесты и мимика оживляют речь, делают ее более образной, эмоционально насыщенной. Тренер должен разнообразить свою речь юмором, шуткой, доброжелательной иронией.

Коммуникативные способности помогают тренеру устанавливать с воспитанниками наиболее благоприятные взаимоотношения. Коммуникативность тренера наиболее ярко проявляется в его педагогическом такте, умении избегать конфликтов, как с юными спортсменами, так и среди них. В коммуникативных способностях большое место занимает эмпатия, т. е. способность эмоционально отзываться на переживания других людей. Коммуникативные способности проявляются в общении не только с юными спортсменами, но и со всеми, кто может быть привлечен к воспитательной работе с детскими спортивными коллективами.

Организаторские способности тренера проявляются в организации жизни и быта юных спортсменов, их учебы, труда, отдыха, в деловитости при проведении всевозможных мероприятий, в установлении деловых внутриколлективных связей и отношений. Организаторские способности включают способность оценивать обстановку, принимать решения и добиваться их исполнения. Организаторские способности зависят от целого комплекса личностных качеств тренера (быстроты и гибкости мышления, решительности, выдержки, настойчивости, требовательности, чувства ответственности за воспитание подростков и т. п.).

Академические способности (способности к научным исследованиям, обобщение своего опыта) необходимы тренеру для постоянного совершенствования в области психологии и педагогики, внедрения в свою деятельность научно-исследовательских методов работы.

Специальные способности. Всестороннее совершенствование педагогической деятельности тренера связано с развитием его способностей к тому или иному виду спорта. Если у тренера есть также способности к живописи, музыке, технике, то, включая их в свою деятельность, он обогащает свои педагогические способности, расширяет диапазон воспитательного воздействия на юного спортсмена. Талантливые тренеры обладают многими специальными способностями, т. е. их общая и специальная одаренность и педагогические способности составляют единое целое.

Авторитарные способности заключается в умении быстро завоевывать авторитет, это способность к волевому влиянию на воспитанников. Для завоевания авторитета тренером большую роль играет знание им своего дела, серьезное отношение к работе и заинтересованность в ее результатах.

Личностные способности или педагогический такт. Такт заключается, прежде всего, в умении соблюдать чувство меры в отношениях с воспитанниками, особенно при проявлении требовательности, которую всегда следует сочетать с уважением и заботой о спортсменах. Основа такта – выдержка и уравновешенность педагога.

Формирование и компенсация способностей. Многообразие педагогических способностей и связь их с другими способностями расширяют возможности компенсации недостающих качеств и содействуют формированию индивидуального стиля деятельности

тренера. Опыт показывает, что не у всех тренеров одинаково развиты все педагогические способности. Нередко одно-два наиболее проявляющихся качества определяют мастерство тренера. Недостающие же качества могут быть либо развиты, либо компенсированы.

Практически неограниченные компенсаторные возможности человеческого организма и почти полное отсутствие некомпенсируемых качеств в личности тренера дают основание считать, что педагогическое мастерство не является свойством лишь талантливых людей, а достигается в результате формирования и совершенствования педагогических способностей.

Личность выражается, прежде всего, в мотивах ее деятельности. Профессионально значимыми мотивами деятельности тренера являются интерес к спорту и физической культуре, склонность к педагогическому труду в этой области, стремление к постоянному совершенствованию в нем, любовь к детям, глубокая убежденность в большой общественной важности занятий спортом для подростков и детей, чувство долга и ответственности за качество своей работы.

3.6. Готовность к деятельности и психическое состояние тренера

Психическая готовность тренера – это существенная предпосылка эффективности его деятельности. Состояние готовности помогает тренеру успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при возникновении непредвиденных препятствий. Психическая готовность – решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, профессионального совершенствования и повышения уровня мастерства тренера. Готовность как психическое состояние личности – это внутренняя настроенность тренера на определенное поведение при решении спортивных и педагогических задач, установка на активные и целесообразные действия.

Состояние готовности включает (по М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович): а) познавательные компоненты (понимание профессиональных задач, оценка их значимости, значение способов решения, представления о вероятных изменениях трудовой обстановки); б) эмоциональные компоненты (чувство профессиональной чести и ответственности, уверенность в успехе, воодушевление); в)

мотивационные компоненты (потребность успешно решать задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны); г) волевые компоненты (мобилизация сил, преодоление сомнений, и т. д.).

К числу важнейших элементов, формирующих состояние готовности, по мнению тренеров-мастеров, относятся: осознание задач учебно-воспитательной работы с юными спортсменами; определение содержания деятельности в соответствии с заданной целью.

Главные общие условия формирования готовности тренера к творческому труду:

- а) самостоятельное и критическое усвоение накопленной человечеством культуры;
- б) активное участие в решении общественно значимых задач;
- в) специальное развитие творческого арсенала личности – ее психических процессов.

3.7. Комплекс требований к личности тренера

Профессия тренера как педагога предъявляет к нему следующие группы требований (по Л. С. Шафрановой, Ф. Д. Забугину):

1. **к физическим качествам:** хорошее, крепкое здоровье, особая выносливость нервно-психической сферы, достаточно звучный выносливый голос.

2. **к нервно-психической сфере:** распределенность внимания (одновременная установка на несколько как внутренних, так и внешних предметов), непрерывность внимания (способность сохранять его долгое время, не понижая из-за утомления), устойчивость (способность не ослаблять внимание под влиянием внешних впечатлений), наблюдательность, память (точность, быстрота запоминания, длительность удержания, быстрота воспоминания по первому требованию), мышление (сочетание синтетического и аналитического типов мышления, самостоятельность, точность и тонкость суждений, находчивость и изобретательность, критическое отношение к своей и чужой работе), воображение (способность быстро, ярко и точно представлять тот или иной объект, способность восстанавливать неполные впечатления и представления, активная фантазия, конструктивная комбинаторная фантазия, художественная чуткость, восприимчивость к красоте).

3. к волевым качествам: целеустремленность, умение настойчиво добиваться цели, терпение, способность владеть собой и влиять на других, готовность нести ответственность.

Кроме свойств личности необходима результативность педагогической деятельности, а, следовательно, и творческая готовность тренера, определяющая развитие специальных педагогических, спортивных и общих способностей.

К структурным компонентам способностей тренера к спортивной деятельности могут быть отнесены:

- догадка (быстрый перебор возможных вариантов стратегии и тактики решения спортивных и педагогических задач, свернутая система рассуждений и действий);
- дифференциальная чувствительность;
- вероятностное прогнозирование;
- способность к обобщению, выявлению педагогических закономерностей в учебно-воспитательном процессе;
- творческий и разнообразный характер ведения тренировки, оперативность в решении различных задач в ходе тренировки и вне ее;
- кратковременная память;
- широта и гибкость конструктивных решений в ходе учебно-воспитательного процесса;
- использование разнообразных методических приемов обучения и способов педагогического воздействия.

Анализ характеристик специальных педагогических и спортивных способностей тренеров разного уровня мастерства показал следующее.

Тренеров высокого уровня мастерства характеризует наиболее высокий уровень развития всех видов изучаемых способностей, причем ведущими компонентами являются отражающие более специальные способности. У тренеров ярко выражены педагогическая направленность, ответственность к делу и любовь к детям, они стремятся овладеть психолого-педагогическими знаниями и опытом своих коллег. Отличаются должной самокритичностью и принципиальностью в отношениях с товарищами по работе. Как правило, это вдумчивые трудолюбцы и хорошие общественники.

Тренеров среднего уровня мастерства характеризует достаточно высокий уровень развития всех видов способностей, но ведущими компонентами являются в основном определяющие аналитико-синтетические способности мыслительной деятельности. Отличаясь должной ответственностью к работе, любовью к педагогической

профессии и детям, тренеры с трудом устанавливают деловые взаимоотношения с подростками и коллегами по работе. Однако опыт мастеров они заметно игнорируют, недооценивают достижения науки. Несамокритичны, стремятся скрыть недочеты в работе.

Тренеров низкого уровня мастерства характеризует неоднородность развития специальных способностей. Так, уровень проективных способностей значимо ниже уровня двух других групп, уровень рефлексивных и спортивных способностей значимо ниже уровня этих способностей у тренеров-мастеров, не отличается от уровня этих способностей у тренеров средней группы. Тренеры низкого уровня мастерства с трудом переосмысливают передовой опыт коллег и достижения психолого-педагогической науки. При этом у них может быть ярко выражена любовь к делу, детям, но особую склонность они питают лишь к спортивной деятельности. Постоянно конфликтуют с юными спортсменами, их родителями и руководством школы, несамокритичны, постоянно чем-то недовольны, ворчат, ссылаются на трудности в своей работе.

3.8. Воздействие личности тренера на спортивные результаты

Спорту как социальной деятельности изначально присущи две доминирующие тенденции: достижение максимального спортивного результата и формирование гармоничной личности спортсмена. При современном развитии спорта эти тенденции могут вступать в противоречие между собой. Данное противоречие является причиной формирования различных личностных установок у тренеров и требованием общественности.

По статистическим данным, встречаются два типа тренеров:

1. тренеры с установкой только на достижение спортивного результата;

2. тренеры с профессионально-педагогической установкой.

Наличие различных установок в деятельности тренера выступает главным фактором неоднозначного воздействия вида спорта на процесс социализации и индивидуализации личности спортсмена.

В группах тренеров с установкой только на спортивный результат процесс социализации личности спортсмена осложняется конфликтными взаимоотношениями как между тренером и спортсменами, так и между самими спортсменами. У спортсменов,

занимающихся под руководством тренеров с узко-спортивной установкой, отмечается неадекватная самооценка, доминирование лично-престижных и материальных мотивов над социальными, а также наблюдается снижение самоконтроля, уверенности, рост тревожности и, как следствие, нестабильность при выступлении.

В группах тренеров с профессионально-педагогической установкой в системе взаимоотношений «тренер – спортсмен» преобладает формы сотрудничества, которая способствует восстановлению положительных межличностных отношений в спортивном коллективе и формированию гармонично развитых личностей.

Ведущими мотивами у спортсменов являются мотивы самосовершенствования и социальные мотивы. У них наблюдается преобладание адекватной самооценки, формирование уверенности и самоконтроля и невысокий уровень тревожности.

В группах тренеров с профессионально-педагогической установкой спортсмены психологически более устойчивы и выступают достаточно стабильно.

Результаты исследования, проведенного Л. Н. Рогалевой и В. Р. Малкиным (2003 г.), подтверждают, что в группах тренеров с узкоспортивной установкой (только на результат) у спортсменов преобладает неадекватная самооценка, порождающая внутреннюю конфликтность, эмоциональную неустойчивость, неуверенность и высокую тревожность, и, как следствие, нестабильность выступлений на соревнованиях. С ростом спортивного мастерства наблюдаются выраженные изменения в мотивации занятий спортом, прежде всего, возрастает роль лично-престижной и материальной ориентации, при этом снижаются интерес к спорту как таковому и стремление к самосовершенствованию в нем.

У спортсменов, занимающихся у тренеров с профессионально-педагогической установкой (ориентация не только на результат, но и на процесс воспитания спортсменов) не обнаружено приведенной выше тенденции в изменении мотивации. Доминирующими мотивами на всех этапах спортивного мастерства остаются мотивы совершенствования и социально-значимые. Профессионально-педагогическая установка в работе тренера способствует становлению таких личностных качеств спортсменов, которые могут обеспечить их психическую стабильность в экстремальных условиях спортивной деятельности и, как следствие, улучшение результативности.

Активное включение тренером своих чувств, переживаний, всего личностного опыта в воспитательный процесс – важнейшее условие персонализации педагогического взаимодействия. Как утверждал В. А. Петровский, «за профессиональной ролью «воспитателя» вырисовывается... универсальное отношение человека к человеку, заключающееся в том, что своими поступками, иногда помимо своей воли, люди изменяют условия жизни друг друга, обнаруживая свою идеальную представленность в жизни другого».

IV. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА, ЭФФЕКТИВНО ОСУЩЕСТВЛЯЮЩЕГО СВОЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



4.1. Характеристика особенностей личности тренера, влияющих на результативность спортсмена

В конце 60-х годов в Англии была предпринята попытка изучить личность идеального тренера. С помощью 16 PF теста испытуемым предлагалось построить профиль личности тренера, который обладал бы самыми желательными для них личностными чертами. Когда результаты опроса спортсменов и тренеров сравнили между собой, то они оказались очень схожими по таким чертам личности, как общительность, эмоциональная устойчивость, а также доминирование, реалистичность, неуверенность, напряженность, воображение и др. Таким образом, оценки личности идеального тренера спортсменами и тренерами совпали. По их мнению, это должен быть открытый, общительный и эмоционально устойчивый человек, способный, когда это нужно, управлять спортсменом и контролировать соревновательную ситуацию. Более того, у такого тренера должен быть достаточно высокий интеллект, развиты чувство реальности, практичность и уверенность в себе. Одновременно это должен быть человек, склонный к новаторству, предприимчивый, самостоятельный, предпочитающий сам принимать ответственные решения. Спортсмены считали, что тренер должен быть человеком, на которого можно положиться в сложных соревновательных ситуациях и который (по

мнению самих тренеров) может организовать и контролировать деятельность спортсменов.

В процессе исследования были обнаружены интересные различия при сравнении действительных личностных профилей высококвалифицированных тренеров с идеальными профилями, построенными по их собственным представлениям и представлениям их воспитанников. Совпадения между реальными и построенными профилями были незначительными. Стало очевидным, что самооценки тренеров и их представления об идеальном тренере различались достаточно существенно.

Только по двум факторам – доминирование и готовность принять новое – не было обнаружено достоверных различий ($p > 0,05$). По другим качествам между идеальной ролью, которую тренеры, по их собственному представлению, должны играть, и действительными личностными особенностями были выявлены существенные различия ($p < 0,01$).

В другом исследовании обнаружено, что хотя тренеры и спортсмены знают, что в жизни тренеры по своим эмоциональным и интеллектуальным качествам не являются образцами, все же и те и другие предъявляют к ним высокие требования.

В продолжение исследования была предпринята попытка установить, какую роль играют определенные и уникальные черты личности или их совокупность. С помощью теста Кэттелла были обследованы две группы тренеров – «успешных» и «неуспешных». Различий в их личностных особенностях обнаружить не удалось ($p > 0,05$).

Существует предположение о том, что все же есть определенное сочетание личностных качеств, которые характерны для многих успешно работающих тренеров. Так, Огилви указывает на то, что профессиональные тренеры обладают твердым характером, достаточно устойчивы к стрессу, связанному с общением с журналистами, болельщиками, а также к реакциям на их работу с командой. Для тренеров, работающих с национальными и сборными командами, по данным того же Огилви, характерны эмоциональная зрелость, независимость, а также твердость и реалистичность взглядов. Они не склонны показывать озабоченность и умеют владеть собой. Кроме того, Огилви и Татко обнаружили также, что тренеры как представители определенной группы имеют высокие показатели по шкале авторитарности.

Анализируя вышеизложенное, нужно подчеркнуть, что представления об идеальном тренере существуют как у спортсменов, так и у тренеров. Однако успех тренерской работы в значительной степени зависит от того, как строит он свои отношения со спортсменами и командой и как преподносит свои знания. По мнению Хендри, способность тренера выполнять ту роль, которую ожидают от него спортсмены, в сочетании с его профессиональными знаниями, может, по-видимому, компенсировать некоторые его недостатки.

Наблюдаемые авторитарные тенденции у тренеров были подтверждены данными довольно поверхностных и несистематических исследований. Но данные имеющихся исследований подтверждают авторитарность тренеров-футболистов по сравнению с представителями других профессий. Существует несколько причин, дающих объяснение тому, что большинство тренеров авторитарны в своей деятельности:

1. Особенность восприятия тренером своей роли основана на авторитете и поведении, отражающем авторитарность.

2. Высокая потребность управлять действиями других была причиной тому, что они выбрали спортивную деятельность для удовлетворения этой потребности.

3. Лидерство и руководство в стрессовых ситуациях, характерные для спортивной деятельности, требуют, по-видимому, достаточно жесткого контроля поведения спортсменов.

4. Некоторые спортсмены, привыкшие подчиняться авторитету, ожидают от тренера доминирующего поведения. Поэтому тренеры нередко ведут себя именно так, чтобы удовлетворить потребности спортсменов.

Можно отметить следующие преимущества доминирующего поведения тренера:

1. Неуверенный в себе спортсмен будет чувствовать себя увереннее и спокойнее в стрессовых ситуациях.

2. Агрессивность, вызванная авторитарностью, направлена не на тренера, а на борьбу с соперниками или способствует более активным действиям спортсмена.

3. Авторитарное поведение тренера может действительно соответствовать потребностям спортсмена, и в этом случае он выступит лучше обычного.

Однако среди тренеров, добившихся успеха, встречаются и демократичные по стилю поведения. Они добиваются успеха по следующим причинам.

1. Менее авторитарный тренер более доступен спортсменам. Его воспитанники свободно чувствуют себя с ним и охотнее общаются. Поэтому тренер сможет лучше знать об их опасениях, проблемах и возможных разочарованиях и тем самым предотвратить раскол в команде.

2. Спортсмены имеют возможность проявлять инициативу и самостоятельность, достичь определенной независимости в стрессовых ситуациях.

3. Если тренеру удастся передать часть ответственности за принимаемые решения спортсменам, и они начинают чувствовать свой авторитет, то это способствует формированию у них более эмоционально зрелого поведения.

4. Спортсмены, действия которых чрезмерно не ограничивает авторитарный тренер, могут принимать более гибкие тактические решения.

5. Более гибкий тренер, в отличие от авторитарного, не примет авторитарных претензий и заявлений со стороны других.

6. Авторитарного тренера отличает большая нетерпеливость и фанатизм. Более гибкий тренер готов принять других людей такими, какие они на самом деле, оценить их положительные и отрицательные стороны, уважает свое и чужое мнение.

Психологи, занимающиеся проблемами управления в области промышленности и преподавания, предложили несколько методов сочетания авторитарного и демократического поведения со стороны руководителя. Они рекомендуют более гибкий подход в ситуациях, требующих взаимодействия группы и лидера. Преподаватель в спорте, по мнению М. Мосстона, должен начинать с авторитарного подхода – «делай, как тебе говорят». Когда ученики освоят и примут эту модель, ответственность за принятие некоторых решений может быть возложена на них.

М. Мосстон рекомендует предоставить право ученикам решать вопросы, связанные с заданием, – когда начать тренировку, сколько времени тренироваться и т. д. Он считает, что в этом случае ученики более активны на тренировках, чем когда эти указания даются учителем. Если воспитанники успешно справляются с этим, то М. Мосстон рекомендует для оценки выполненного упражнения привлекать самих учащихся. Для этого он предлагает разбить учеников на пары, а затем распределить по группам с тем, чтобы они могли видеть друг друга и оценивать качество выполнения упражнений. Далее М.

Мосстон предлагает разрешить ученикам самим составлять индивидуальный план тренировок с учетом их возможностей. Таким образом, ученику можно предложить составить программу для развития силы и выносливости.

И, наконец, М. Мосстон рекомендует подвести спортсмена к этапу, который он называет «управляемым самопознанием», – это метод Сократа, при котором ученик путем ответа на вопросы открывает для себя принципы и основы, способствующие совершенствованию мастерства. В качестве примера подобного самопознания М. Мосстон приводит описание групповой дискуссии баскетболистов, в которой они «открыли» для себя тактику быстрого прорыва.

Сравнительные исследования авторитарного и демократического подходов в физическом воспитании показывают, что хотя в первом случае навыки будут осваиваться быстрее, однако при более активном участии спортсмена в педагогическом процессе он лучше будет понимать, почему применяется та или иная тактика, и действия его будут более гибкими.

4.2. Диагностика психолого-педагогических особенностей личности «успешного» тренера

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что некоторые авторы и исследователи уже предпринимали попытку дать ориентировочные ответы на следующие вопросы: существует ли эффективный тип личности тренера? Как воспринимают личностные особенности тренера его воспитанники? Какими важными чертами должен обладать тренер как педагог? Выяснить, какие особенности личности тренера наиболее связаны с успешностью деятельности, какие качественные и количественные характеристики качеств должны быть у работника с высоким мастерством, какие связи у качеств со способностями, с одной стороны, и со знаниями, умениями и навыками – с другой.

Показатель эффективности деятельности тренера – успешное достижение цели при наиболее рациональном использовании сил и средств. Другими словами, эффективность предполагает соответствие структуры и функционирования психики тренера структуре и динамике его деятельности.

Мастерство тренера во многом определяется имеющимися у него личностными качествами, которые придают своеобразие его общению с

воспитанниками, определяют быстроту и степень овладения им различными умениями. В спорте наиболее важно знать, как сформировать позитивные межличностные отношения в команде, как избежать конфликта или выйти из него, как создать такой социально-психологический климат, который способствовал бы успешному формированию мотивации спортсмена, его готовности переносить предельные нагрузки в стремлении к достижению высоких результатов. Профессионально важные качества личности тренера и пути формирования этих качеств представляются нам особенно интересными, что и обусловило выбор именно этой проблемы исследования.

Для изучения личностных свойств, которые должны быть присущи эффективному тренеру, мы использовали 16-факторный опросник Р. Кеттела (форма С). По результатам опроса был построен личностный профиль эффективного тренера.

На основании полученных данных можно описать качества личности эффективного тренера (в данном случае по футболу):

- направленность характерологических особенностей *по фактору А* к положительному полюсу (А +) показывает, что эффективный тренер по футболу должен быть открытым, общительным, готовым к сотрудничеству, внимательным по отношению к окружающим;

- *по фактору В* направленность к отрицательному полюсу (В –). Это свидетельствует о конкретном характере мышления. При анализе этого фактора мы встречаемся со спецификой данного вида спорта, в котором для решения спортивных задач необходима такая разновидность мышления, как оперативное мышление, позволяющее решать задачи «здесь и сейчас»;

- направленность характерологических особенностей *по фактору С* (сила «я» – слабость «я») к положительному полюсу (С +) предполагает, что эффективный тренер по футболу должен управлять своими эмоциями, настроением, уметь находить им адекватное объяснение и реалистическое выражение;

- *по факторам Е* ($5,67 \pm 1,63$), *F* ($5,32 \pm 1,42$), *G* ($5,05 \pm 1,37$) получены средние значения. Это говорит о том, что по этим факторам, качества, проявляемые тренером, зависят от сложившейся ситуации. В одних случаях тренер может быть тактичным и дипломатичным, в других – может проявлять доминирование, властность, напористость (*фактор Е*). В одних ситуациях он должен демонстрировать сдержанность, в других, напротив, экспрессивность характера (*фактор*

F). С одной стороны, он должен соблюдать моральные стандарты и правила, а с другой, может и пожертвовать ими во благо спортсмена или победы (*фактор G*);

- высокие показатели *по фактору H* характеризуют эффективного тренера как человека смелого, эмоционально активного, способного выдерживать большие нагрузки при работе с людьми. Такие люди достаточно легко вступают в контакты, практически не испытывают трудностей в общении, не теряются при столкновении с неожиданными обстоятельствами;

- *по факторам I, L, M, N* также получены средние значения, что говорит об их ситуативном характере. Быть ли тренеру суровым или мягким (*фактор I*); доверчивым или демонстрировать подозрительность (*фактор L*); быть ли практическим реалистом или проявлять творческий потенциал (*фактор M*); демонстрировать ли проницательность или, наоборот, наивность и простоту (*фактор N*) – все это должно зависеть от сложившейся ситуации, от цели, которую преследует тренер;

- направленность *фактора O* к положительному полюсу (0 +) показывает, что у эффективного тренера сильно развито чувство долга;

- анализ результатов *по фактору Q1* показал, что для эффективного тренера должны быть характерны разнообразные интеллектуальные интересы, у него должны быть развиты стремление к получению новой информации из различных областей знаний, склонность к экспериментированию.

- направленность характерологических особенностей *по фактору Q2* к отрицательному полюсу (*Q2 –*) свидетельствует, что эффективный тренер должен быть ориентирован на социальное одобрение и при принятии решений учитывать мнение других людей, т. е. должен быть ориентирован на интересы коллектива;

- высокие показатели *по фактору Q3* характеризуют выраженность лидерских качеств тренера, а также его ярко выраженные волевые качества (самоконтроль, целеустремленность) и умение доводить начатое дело до конца;

- заниженные показатели *по фактору Q4* придают характеру эффективного тренера такие качества, как сдержанность и невозмутимость.

Таким образом, для эффективного тренера характерны следующие индивидуально-типологические особенности: открытость, готовность к сотрудничеству, конкретность мышления, эмоциональная устойчивость,

спокойствие, самоуверенность, выраженные лидерские и волевые качества.

Для исследования особенностей межличностных отношений нами использовалась методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Исходя из полученных данных, мы понимаем, что личность эффективного тренера должна иметь следующие особенности.

Эффективному тренеру присущи ярко выраженные черты авторитетного лидера, энергичного, компетентного, успешного в делах человека. Проанализировав показатели по этому критерию отдельно у тренеров и спортсменов, нами были обнаружены достоверно значимые различия ($p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что сами тренеры отмечают необходимость развитости лидерских качеств у эффективного тренера.

Эгоистический тип отношений тренера с подопечными представлен умеренными показателями, что свидетельствует о том, что у эффективного тренера должны быть минимально выражены эгоистические черты. Тренер должен быть ориентирован не на себя и не на решение своих проблем, а на коллектив спортсменов.

Агрессивный тип отношений имеет низкие баллы. Это показывает, что эффективный тренер не должен быть жестким и враждебным по отношению к окружающим людям.

Подозрительный тип также получил низкие баллы, а значит, в характере эффективного тренера должны отсутствовать подозрительность, обидчивость, злопамятность, замкнутость, скрытность, разочарование в людях.

Подчиняемый тип отношений характеризуется низкими баллами, что свидетельствует о присущей эффективному тренеру эмоциональной сдержанности, умении ответственно и честно относиться к своим профессиональным обязанностям.

Зависимый тип отношений также характеризуется низкими баллами, что говорит о зависимости тренера в своей работе, прежде всего, от социального одобрения.

Высокие баллы по типу «дружелюбность» характеризуют эффективного тренера по футболу как человека склонного к сотрудничеству, кооперации, гибкого и компромиссного при решении проблем и в конфликтных ситуациях стремящегося помогать, решать проблемы окружающих людей, ориентированного на принятие и социальное одобрение.

По восьмой шкале (*альтруистичность*) показатели также высокие. Это позволяет говорить о гиперответственности, умении принимать на себя ответственность за других людей. По этому показателю были установлены значимые различия между представлениями тренеров и спортсменов, т. е. тренеры придают гораздо большее значение необходимости развития таких качеств у эффективного тренера.

Стилевые особенности проявляются в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения результатов.

Индивидуальный стиль характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики, к которому относятся планирование, программирование, моделирование и оценивание результатов, а также регуляторно-личностными свойствами, такими как самостоятельность, надежность, гибкость и т. д.

Шкала «Планирование» характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, а также уровень сформированности осознанного планирования действительности.

Достаточно высокие показатели по этой шкале позволяют утверждать, что у эффективного тренера должна быть сформирована потребность в сознательном планировании деятельности. Его планы должны быть реалистичны, детализированы, действенны и устойчивы.

По шкале «Моделирование», позволяющей диагностировать развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, получены достаточно высокие баллы. Это позволяет характеризовать эффективного тренера как человека, способного выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Полученные результаты так же позволяют говорить о том, что эффективный тренер должен быть способен в условиях неожиданно меняющихся обстоятельств гибко изменять модель значимых условий и, соответственно, программу действий.

По шкале «Программирование», при помощи которой можно диагностировать развитость осознанного планирования человеком своих действий, показатели высокие. Это позволяет утверждать, что эффективный тренер должен иметь сформировавшуюся потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения

намеченных целей. Должен уметь самостоятельно разрабатывать детализированные и развернутые программы действий и гибко изменять их в новых обстоятельствах.

По шкале «Оценивание результатов», показывающей развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения, полученные данные позволяют сделать следующие выводы. У эффективного тренера должна быть развита адекватная самооценка, должны быть сформированы и устойчивы субъективные критерии оценки успешности достижения результатов. Он должен уметь адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптироваться к изменению условий.

Шкала «Гибкость» позволяет диагностировать способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внутренних и внешних условий. Полученные данные позволяют говорить о том, что эффективный тренер должен демонстрировать пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств он должен уметь легко перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, быть способен быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий, при возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивать факт рассогласования и вносить коррекцию в регуляцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрые изменения событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

По шкале «Самостоятельность», которая характеризует развитость регуляторной автономии, результаты средние. Это свидетельствует о том, что эффективный тренер, с одной стороны, может самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. С другой стороны, для тренера характерна зависимость от социального одобрения, мнений и оценок окружающих людей.

Опросник в целом работает как *единая шкала «Общий уровень саморегуляции»* и позволяет охарактеризовать общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Полученные результаты (70 %) позволяют сделать вывод о том, что для

эффективного тренера должна быть характерна осознанность индивидуальной регуляции поведения и деятельности. Они самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволит им компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомой ситуации, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Существует несколько форм активности человека: общение, поведение, деятельность и переживания. Исследуя психолого-педагогические особенности личности тренера по футболу, были проанализированы качества личности, входящие в эти четыре категории.

По категории «Межличностные отношения, общение» получены следующие результаты. Наиболее важными для эффективного тренера по футболу свойствами в этой категории оказались: коллективизм (100 %), отзывчивость (100 %), тактичность (100 %), обязательность (10 %), ответственность (100 %), справедливость (100 %). 95 % и выше набрали такие свойства, как терпимость, общительность и требовательность, менее 50 % – радушие.

По категории «Поведение» получены следующие результаты. 100 % опрошенных отметили следующие качества: активность и твердость. 95 % и более получили смелость, уверенность, энергичность, добросовестность, настойчивость, решительность, самостоятельность и целеустремленность.

Эти данные показывают, что эффективный тренер должен проявлять заинтересованное отношение к окружающему миру и самому себе, к делам коллектива. Он должен обладать умением настоять на своем, не поддаваться давлению других людей или возникших обстоятельств, способен принимать и осуществлять свои решения без страха. Ему должна быть присуща прямота, искренность в отношениях и поступках, вера в их правильность.

Результаты, полученные *по категории «Деятельность»* свидетельствуют, что 100 % опрошенных отметили такие качества, как исполнительность и работоспособность. Это позволяет охарактеризовать эффективного тренера по футболу как человека,

который может много и продуктивно работать, причем не просто работать, а работать старательно и хорошо.

Более 95 % респондентов отметили следующие качества: мастерство, понятливость, собранность, увлеченность, внимательность.

По категории «Переживания, чувства» результаты выглядят следующим образом: 100 % опрошенных отметили следующие качества: бодрость и оптимистичность. Это позволяет говорить об идеальном тренере как о человеке, имеющем жизнерадостное мироощущение, веру в успех, пребывающем в бодром, полном сил, деятельности и энергии состоянии.

Полученные результаты исследования позволяют составить следующий *психологический портрет эффективного тренера*:

✓ знает структуру спортивной деятельности вообще, и в своем виде спорта в частности (от низшего до высшего звена, а главное – все взаимосвязи между ними);

✓ имеет отработанный и разнообразный инструментарий психолого-педагогического воздействия на воспитанников как в процессе спортивной тренировки, так и вне ее;

✓ делает свое дело уверенно, свободно, качественно, быстро принимает решения, принимает на себя ответственность за их последствия, умеет показать себя как истинный мастер своего дела;

✓ технологичен, четко знает, что и когда надо делать, где и как реализовывать все мероприятия, обеспечивающие качественный тренировочный процесс;

✓ постоянно совершенствует свой деловой инструментарий: знания, умения, навыки;

✓ свои достоинства совершенствует, а недостатки стремится исправить;

✓ находит время наблюдать и осваивать опыт успешных коллег и конкурентов;

✓ умеет творчески управлять своим временем, не разменивается на мелочи;

✓ видит главное, анализирует и интуитивно чувствует победный путь к цели, не позволяет никому увести себя с этого пути;

✓ умеет ладить с людьми, понимает, что результатом общения должно быть получение нужной ему реакции;

✓ получает удовольствие не только от результатов своей деятельности, но и от ее процесса, т. е. от самореализации;

- ✓ когда требует ситуация, работает много, напряженно, с полной отдачей сил, нередко самоотверженно;
- ✓ проявляет необходимую для успеха требовательность, иногда жесткую, иногда даже безжалостную, с надеждой получить высокий результат и, в дальнейшем, положительную оценку за свое нестандартное поведение;
- ✓ верит в себя, своих учеников и в успех.

4.3. Оценка результатов профессиональной деятельности тренеров

Необходимость оценки результатов профессиональной деятельности тренеров в области спорта обусловлена запросами не только практики, но и науки. Почти в любом научном исследовании, в котором в качестве объекта выступают тренеры, возникает необходимость в соотнесении полученных экспериментальным путем данных с показателями, отражающими итог деятельности. В качестве последнего чаще всего оценивается успешность деятельности (по отношению к ее целям) и удовлетворенность ею. В данном исследовании нас интересует лишь первый показатель – успешность (термин, который иногда ошибочно используется как синоним эффективности или продуктивности). Однако, несмотря на острую потребность в такой методике, она не только пока не создана, но и не определены признаки (в психологии – критерии) для ее создания.

Разными исследователями используются различные критерии оценки успешности тренерской деятельности. Есть основание утверждать, что их использование недостаточно правомерно.

Т. Б. Казакова и М. К. Павлова определяли успех или неуспех деятельности тренера «по особенностям его целостной личности» и по формальному статусу. М. В. Приставкина критерием эффективности избрала стаж работы и квалификационную тренерскую категорию. Однако очевидно, что особенности личности тренера являются средствами его деятельности, а не показателями успешности. Формальные же характеристики нельзя использовать потому, что тренерские категории присваивают лишь за успешную реализацию одной из целей деятельности – за высокие спортивные достижения учеников.

В. Параносич и Л. Лазаревич показывают, что эффективными являются те тренеры, которые максимально включены во взаимодействие и межличностное общение со спортсменами, ориентированы на коллегиальную работу. Но можно быть максимально включенным и при этом не достигать ни одной цели.

Л. Раубите и Д. Рачкаускайте успешность деятельности тренера оценивали по месту, занятому командой в соревнованиях. Такой критерий, во-первых, неточен и, во-вторых, не отражает полноты деятельности тренеров.

Как видим, критерии оценки успешности деятельности, выделяемые некоторыми авторами, весьма разнообразны и противоречивы. В научной литературе не сложилось единого представления о том, что нужно оценивать при выведении общей оценки успешности тренерской деятельности. Используется позаимствованная из педагогических исследований система оценки уровня педагогического мастерства (например, А. П. Горбань, 1988 г.). Принято считать, что чем выше его уровень, тем успешнее работает тренер. В таких исследованиях происходит подмена предмета исследования: исследуется не результат, а средство его достижения.

Практически во всех экспериментальных работах при выведении критериев оценки успешности деятельности тренера допускалась одна существенная ошибка: оценивался не сам результат деятельности тренера, а факторы, его обуславливающие, – знания и умения (И. Н. Галактионов, 1986 г.), проявляет ли он творчество в своей деятельности (Г. Д. Бабушкин, 1985 г.). В этих работах оценивается все что угодно, но не результат.

На первый взгляд кажется, что можно позаимствовать критерии эффективности деятельности учителя физической культуры, выделенные Е. П. Ильиным (1987 г.): «эмоциональный отклик учащихся на проводимые учителем занятия.., их удовлетворенность занятиями, посещаемость занятий, социально-психологический климат в группе занимающихся, результаты учеников (успеваемость, занятые на соревнованиях места), признание заслуг руководителями, желание многих старшеклассников стать учителем физической культуры». Перечисленные критерии, за исключением успеваемости и «признания заслуг», являются эмоциональными реакциями занимающихся на проводимые занятия. Если, например, учитель на уроке предлагает больше игр и эстафет, чем его коллега, то он вызовет положительные реакции, но не выполнит программы и многое упустит как в

физическом образовании, так и в развитии занимающихся. Что касается признания заслуг руководителями, то оно возникает (во всяком случае, должно возникать) лишь после оценки успешности и поэтому также не может быть ее критерием. И, наконец, об успеваемости. Действительно, это критерий успешности. И, к сожалению, его трудно применить в тренерской деятельности.

В практической же деятельности выделенные Е. П. Ильиным критерии наиболее полно отражают успешность деятельности учителя. Евгению Павловичу удалось отойти от «однобокого» понимания результата как продукта деятельности, учесть и «цену» достижения этого результата, проявляющуюся в доминирующих эмоциональных состояниях, интегральным показателем которых выступает удовлетворенность занимающихся учебной деятельностью. Выделение Е. П. Ильиным таких критериев эффективности деятельности педагога является первым шагом в психологии физической культуры к ставшей в последнее время модной гуманизации образования.

Наиболее прогрессивной в отношении поиска критериев успешности тренера явилась работа А. А. Деркача и А. А. Исаева (1982 г.), в которой предлагается оценивать ее по степени выполнения тренерских функций, а также работа Е. Р. Яхонтова (1988 г.), который предлагает оценивать ее успешность по степени реализации целей деятельности.

Использовать критерии, выделенные Е. Р. Яхонтовым, было бы можно, но для этого всякий раз при изучении успешности нужно было бы обращаться к вопросу о том, чьи цели необходимо учитывать. Ведь цели одного педагога могут не совпадать с целями другого. Кроме того, цели ученика, тренера и руководителей этого тренера также могут не совпадать.

С мнением А. А. Деркача и А. А. Исаева можно согласиться, но при этом сделать небольшую оговорку: оцениваться должны не функции тренера, а функции спорта (хотя во многом они могут и совпадать). Такой методический подход предложен автором данной статьи в 1994 г. (правда, опубликована она только в 1999 г.) и применен его учениками И. Г. Станиславской (1994 г.), А. Е. Певзнером (1996 г.) и Л. Я. Кваснюком (1997 г.).

Согласно этой концепции следует различать функции тренера и функции спорта как социальной ценности. Функции спорта реализуются в *продукте* спортивной деятельности, ведь вся деятельность субъекта именно на это всегда и направлена. Продуктом

деятельности тренера является совокупность ожиданий учеников и общества в целом. Продукт деятельности тренера можно условно разбить на четыре большие группы:

- воспитательный эффект деятельности – сформированность у спортсменов положительных свойств личности;
- образовательный эффект – наличие умения выполнять естественные действия (бегать, прыгать, плавать, метать) и знаний спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности;
- оздоровительный эффект – улучшение здоровья (уменьшение числа заболеваний), фигуры, самочувствия, повышение функциональных возможностей, общей работоспособности и развитие двигательных качеств учеников;
- соревновательный эффект – повышение уровня соревновательных достижений спортсменов.

Выделенные «совокупности ожиданий» и являются признаками или критериями успешности профессиональной деятельности тренера в области спорта. Если тренер, например, соответствуя ожиданиям учеников (и/или их родителей), формирует у них жизненно важные качества, есть все основания считать его деятельность успешной в воспитательном плане. Если он, соответствуя ожиданиям руководителей, подготовил спортсменов более высокого уровня, его деятельность можно считать успешной в реализации соревновательной функции спорта.

Более того, только приведенные здесь признаки и являются критериями успешности тренерской деятельности, поскольку основные ожидания от спорта – исключительно физическое образование, формирование личности, развитие организма и повышение спортивных достижений занимающихся.

На вопрос о важности каждого из признаков ответа нет и быть не может, поскольку в различных видах спорта, при различных уровнях мастерства основными могут оказаться различные признаки. Поэтому при использовании приведенной ниже методики измерения успешности целесообразно вводить коэффициенты значимости каждого из признаков, которые выводятся из показателей значимости целей того или иного тренера. В реальной же деятельности необходимость в определении общей успешности часто отсутствует, поскольку цели заданы руководителями и являются одинаковыми для всех.

Оценивая эти четыре эффекта спортивной деятельности команды спортсменов, занимающихся у одного тренера, и сравнивая с

выраженностью этих эффектов у спортсменов, занимающихся у других тренеров, можно оценить успешность их деятельности.

При определении успешности деятельности тренера необходимо учитывать, за какой период времени осуществляется оценка названных эффектов. Важно, чтобы такая оценка производилась за период, достаточный для получения заметных положительных результатов (лучше всего – за два учебно-тренировочных периода: подготовительный и соревновательный) – это во-первых, и, во-вторых, за период, одинаковый для всей группы тренеров, успешность деятельности которых изучается.

Если нам необходимо оценить успешность деятельности тренеров, например, в оздоровительном плане, то теперь, казалось бы, это легко сделать – определить показатели здоровья у спортсменов, занимающихся у различных тренеров в начале подготовительного периода и в конце соревновательного. Сравнивая средние показатели групп различных тренеров, можно вывести иерархию оздоровительной успешности. Однако не по всем признакам можно так легко оперировать объективными показателями. Возникают две существенные проблемы: трудоемкость некоторых измерений, в частности при двукратном исследовании психологических качеств, и сложность (для руководителей) психодиагностических методик. В этих условиях потребовалось создание одной компактной методики, которая не требовала бы двукратного исследования и позволяла бы осуществлять экспресс-диагностику каждого из признаков успешности деятельности.

Создание такой методики потребовало более дробного деления признаков успешности и составления списка подпризнаков. Использовался их длинный список. Из него отбирались те из подпризнаков успешности, которые отвечали бы двум требованиям: имели значения коэффициентов вариации от 10 до 33 % (при более низких значениях стала бы исчезать различительная возможность измеряемых переменных у различных испытуемых, а при более высоких полученные данные не подчинялись бы закону нормального распределения), а также те, которые имели достоверную корреляционную связь с показателями успешности (по соответствующему признаку), полученными с помощью другой методики; разработанной автором ранее показателем успешности деятельности являлся коэффициент корреляции двух рядов рангов – по важности для тренера каждого из признаков успешности и по их

выраженности у себя. Так был определен состав 16 признаков, отражающих четыре эффекта деятельности.

Успешность воспитательной деятельности тренера, как уже отмечалось, предполагает содействие в формировании или коррекции жизненно важных качеств. Но качеств очень много. Какие из них отобрать? На первом этапе исследования были отобраны все волевые качества, поскольку они ярко проявляются и развиваются в процессе спортивной деятельности, успеваемость в школе, а также черты характера (по два от каждого из элементов его структуры): трудолюбие и организованность, коллективизм и отзывчивость, самооценка и скромность, аккуратность и бережливость. В результате экспериментального исследования некоторые из качеств были «выбракованы». В методику попали следующие качества: целеустремленность, коллективизм, организованность и успеваемость. Успешность образовательной деятельности, как оказалось, можно оценить с помощью следующих подпризнаков: правильность выполнения естественных движений, знание функций спорта и значения физической культуры, а также теории вида спорта, которым ученик занимается. Успешность оздоровительной деятельности оценивается следующими показателями: позитивными изменениями фигуры занимающихся, развитием их физических качеств, снижением заболеваемости и числа случаев спортивного травматизма; а успешность подготовки спортсменов к соревнованиям – показателями повышения спортивных достижений и абсолютного личного результата, а также повышения надежности и стабильности этих достижений.

Методика заключалась в шкальной оценке спортсменами, тренерами, их руководителями и коллегами позитивных изменений, происходящих с занимающимися (по подобию методики, приведенной ниже). Она хотя и проста в употреблении, но ее создание потребовало больших усилий (таблица № 1). В качестве испытуемых выступили спортсмены, студенты-заочники различных спортивных специализаций, работающие в качестве тренеров (39 человек). Они заполняли бланки методик на 276 спортсменов.

Апробация такой методики показала следующее:

а) в число подпризнаков успешности должны войти только те из них, которые за два учебно-тренировочных периода могут быть достаточно выражены (так, были исключены: развитие коллективизма, повышение успеваемости, знание значения физической культуры и

теории вида спорта, снижение травматизма, а также повышение надежности в соревнованиях);

б) некоторые из подпризнаков между собой очень тесно взаимосвязаны ($p < 0,001$), из чего можно сделать вывод об их дублировании (например, показатели стабильности и надежности выступлений на соревнованиях, что позволило исключить последний);

в) некоторые из подпризнаков, отражающих один и тот же признак, не коррелируя друг с другом, не могут «работать» на выявление признаков успешности деятельности (в оценке успешности по воспитательному эффекту появился аргумент для исключения из списка показателя повышения успеваемости, а по оздоровительному – снижение травматизма).

Все сказанное выше позволило, исключив некоторые из показателей, оставить следующие: воспитательная успешность – позитивные изменения целеустремленности и организованности; образовательная – обучение правильному выполнению естественных движений и изучение функций спорта; оздоровительная – укрепление здоровья в целом (снижение заболеваемости, которое, как известно, находится в противоречии с ростом соревновательных достижений), улучшение фигуры, осанки и развитие физических качеств; успешность подготовки спортсменов к соревнованиям – повышение спортивных достижений и их стабильности, а также абсолютного личного результата.

Как же быть с подпризнаками оздоровительной успешности, которые были исключены из методики, но имеют очень большое значение в деятельности тренера – развитие физических качеств, фигуры и осанки? При условии их взаимосвязи можно было бы выделить еще один, пятый, признак успешности деятельности тренеров – физическое развитие. Но такой взаимосвязи не обнаружено. Это не значит, что их нельзя включить в методику. Можно. Они вскроют очень важные показатели, но не будут обеспечивать отражение признаков позитивного изменения организма в целом.

Такое методологическое понимание успешности тренерской деятельности и получение таких экспериментальных данных позволили разработать соответствующую методику ее изучения.

Оценку позитивным (а иногда и негативным) изменениям у спортсмена дает сам тренер. Опыт использования в качестве респондентов спортсменов (или его родителей), а также коллег и руководителей тренера показал, что мнение тренеров относительно

позитивных изменений, происходящих со спортсменом, достоверно (как правило, при $p < 0,01$ – наиболее тесная взаимосвязь) коррелирует с мнениями названных лиц, особенно с мнениями самих спортсменов. Если опросник заполняет не сам тренер, то инструкция несколько изменяется.

Данные можно считать достоверными, если получен коэффициент корреляции между оценками различных респондентов (например, тренера и спортсмена) при уровне значимости ($p < 0,05$; то есть при $n = 10$ (10 подпризнаков; $df = 9$) коэффициент корреляции должен быть не менее 0,6.

Для валидации методики было достаточно вычислить коэффициенты корреляции между показателями, полученными при помощи данной методики и других способов определения успешности (по объективным критериям и по авторской методике, приведенной выше).

При проведении исследования по данной методике тренер сам вписывает в опросный лист фамилии учеников. Для этого в устной инструкции исследователь обозначает номера интересующих его спортсменов. Это может быть каждый занимающийся (если команда небольшая) или, например, каждый пятый, и пр. Желательно, чтобы такому анализу были подвергнуты не менее 7–8 человек (вступает в силу действие закона малых чисел). При этом тренер не знает, что объектом исследования является он сам, а не те ученики, по поводу которых он заполняет анкету.

Обработка полученных ответов осуществляется в три этапа. Вначале высчитываются показатели успешности деятельности по каждому из признаков успешности. Далее – средние арифметические по группе спортсменов, которые занимаются у данного тренера. И, наконец, определяется сводный показатель успешности его деятельности.

Первые подпризнаки каждого из эффектов деятельности расположены следующим образом: воспитательного – под номерами 1 и 5, образовательного – 2 и 6, оздоровительного – 3, 7, 9 и соревновательного – 4, 8, 10.

Обработка полученных данных на 1-м этапе. Следует учесть, что полярность шкал различна. Некоторые из высоких значений признаков изучаемых эффектов расположены слева, а некоторые – справа. Каждый из признаков может быть оценен по 11-балльной системе.

При обработке полученных данных необходимо сложить ответы респондентов отдельно для каждого из эффектов успешности и разделить на число подпризнаков: по воспитательному и образовательному – на 2, а по оздоровительному и соревновательному – на 3 (то есть найти средние арифметические значения).

Если нам необходимо определить, например, успешность деятельности тренера по оздоровительному эффекту, то нас интересуют только признаки, помещенные на шкалах 3, 7 и 9. Например: на шкале 3 тренер зачеркнул «О», на шкале 7 – «2, справа от нуля», а на шкале 9 – «3, справа от нуля». В соответствии с ключом (таблица № 2) это значит, что он по первому признаку (шкала 3) получил 6 баллов, по второму (шкала 7) – 8 баллов, а по третьему (шкала 9) – 9 баллов. Таким образом, оздоровительный эффект оценен в 7,67 балла ($6 + 8 + 9 = 23$; $23/3 = 7,67$).

На 2-м этапе обработки полученных данных суммируются значения оценок четырех эффектов спортивной деятельности, которые получили отдельные спортсмены, и полученное значение делится на число спортсменов, по которым тренер заполнял бланки. Такой расчет среднего арифметического позволяет определить 4 признака успешности его деятельности.

3-й этап. Сводный показатель успешности его деятельности определяется так же, путем подсчета среднего арифметического значения по четырем признакам успешности тренера. Иногда, в зависимости от задач исследования, а также от того, какой математический аппарат будет применен в дальнейшем, можно не высчитывать сводный показатель успешности деятельности. Более того, в некоторых случаях это даже целесообразно, а иногда и невозможно сделать. В каких случаях? Когда отдельный эффект или эффекты успешности деятельности достигаются за счет других эффектов. Чаще всего соревновательный эффект выступает как самостоятельный, основной, и его получение может осуществляться (а иногда и осуществляется) в ущерб другим.

Нормативные значения для показателей успешности деятельности тренеров рассчитать невозможно. Эти показатели обусловлены действием большого числа факторов. Данные, полученные с помощью предлагаемой методики, интересны лишь в сравнительном аспекте.

Использование предложенной методики необходимо как в практической, так и в научной деятельности, поскольку в спорте надо изживать порочную практику определения успешности деятельности

тренеров «на глазок» и исключительно по результатам выступлений спортсменов на соревнованиях. Это ошибочно по сути. Ведь средствами спорта достигается ряд других целей в процессе воспитания, образования и оздоровления детей.

Таблица № 1

Методика изучения успешности деятельности тренеров

Код: _____

Просим Вас отметить крестиком (+) выраженность изменений, которые происходят с учеником _____ за последние полгода благодаря тому, что он занимается спортом.

(Нулевая графа свидетельствует о равновесии изменений, пятые графы – об их максимальной выраженности.)

У учеников изменились показатели:		5	4	3	2	1	0	1	2	3	4	5	У учеников изменились показатели:
1	Стал целеустремленнее												Целеустремленность падает
2	Правильно стал выполнять естественные движения (бег и т. д.)												Естественные движения стали неправильными
3	Фигура и осанка ухудшились												Улучшились фигура и осанка
4	Спортивные достижения снизились												Повысились спортивные достижения
5	Стал более организованным												Организованность снизилась
6	Изучил функции спорта												Функций спорта не знает
7	Развитие физических качеств не выражено												Физические качества развиты в полной мере
8	Спортивные результаты не стабильны												Спортивные результаты становятся стабильнее
9	Укрепилось здоровье												Здоровье в целом

4.4. Креативность и творческие приемы тренера высокой квалификации

Креативность означает комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвиганию проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению (К. Г. Томилин). Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккеллар), способность находить новые связи (Кюби), создавать новые отношения (Роджерс), новые сочинения (Меррей), предрасположенность к совершению и распознаванию новшеств (Лассуэль); деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар); трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин).

Процесс творчества – не прямолинейная дорога, а трудный путь эволюционного саморазвития. «Творец формирует цель, а цель формирует творца» и осуществляется развитие личности на семи уровнях: ресурсном, физическом, личностном, межличностном, профессиональном, креативном и духовном.

Первый уровень – ресурсный, включает потенциал, данный от природы. *Второй* – физический и физиологический – связан со здоровьем, физической энергией, физическим развитием и психическим здоровьем, обеспечивающим творчество как выражение здоровья личности. *Третий* – личностный – определяет возможность саморазвития и самосовершенствования. *Четвертый* – межличностный – открывает перспективы коммуникабельности, взаимоуважения, доверительности при контактах с другими людьми и сотрудничестве. *На пятом* – профессиональном – уровне прослеживаются профессиональная зрелость, мотивация роста и стремление к высшим ценностям бытия. *Шестой* – креативный – уровень реализуется через новаторство и самокреативность. Важным показателем здесь выступает умение прогнозировать будущее, которое прямо пропорционально проницательности и созидательной спонтанности. *Высший – седьмой* – духовный уровень проявляется в оригинальных мироощущениях, духовных ценностях, открытости новому опыту, «чувствах общности человечества», определенных моральных стандартах и т. д.

По мнению П. К. Энгельмейера, гениальность в творчестве проявляется в виде гипертрофии у человека интуитивного фактора,

хотя интуиция это не только озарение, но и заработанный долгими годами труда опыт. Именно поэтому Б. М. Кедров писал: «Без предшествующей, иногда весьма длительной и мучительной работы мысли ученого или изобретателя никакая интуиция не могла бы дать плодотворного результата».

Исследователи выделяют следующие виды интуиции: чувственную и логическую, эвристическую, образную и интеллектуальную. Дополнительно существует следующая классификация: научная интуиция (действует как научное предвидение логики исследования и гипотезы); стратегическая (предвидение цели и конечного результата); тактическая (образная и содержательная); эмпирическая (базируется на основе опыта, чувственного восприятия, жизненных отношений); концептуальная («образ-понятие»); эйдетическая («понятие-образ»); профессионально-технологическая.

Торможение интуитивного процесса, как замечено исследователями, происходит за счет логики оправданных действий; «механизм интуиции связан с накоплением и обработкой информации в одном полушарии до момента, когда будет превзойден некоторый порог, но и со скачком – передачей подготовленного в этом полушарии полуфабриката решения для реализации, завершения или осознания в другое полушарие». Творческие способности, как изначально заложенные самой природой, способствуют положительной динамике развития творческой индивидуальности мастера.

В исследованиях Дж. Гилфорда выделены **факторы, характеризующие креативность**: подвижность ума, беглость и оригинальность мышления, чувствительность к проблеме и т. п. По мнению Л. Б. Ермолаевой-Толиной, существует некоторая совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению и проявлению творчества: широта категоризации, широта ассоциативного ряда, «отдаленность ассоциаций»; беглость и гибкость мышления; оригинальность мышления; динамизм как механизм творческого развития и т. д. Исследователь Р. Г. Эфендиева выделяет жажду созидания, сильную волю, веру в призвание, эмоциональность, надличную жизнь, единство чувств, интеллекта и воли.

По Н. Ф. Вишняковой, существуют следующие показатели креативности: творческое (дивергентное) мышление; оригинальность; любознательность; воображение; интуиция; эмоциональность и эмпатия; чувство юмора; творческое отношение к профессии.

Найдены **обстоятельства, подавляющие креативность:** стремление личности к успеху и возникновение естественной боязни риска; стремление быть похожим на своих сверстников, боязнь отклонения от принятых норм; «установка» руководителей (преподавателей, родителей) на то, что надо заниматься серьезным делом, а не игрой, включая и игру мыслей.

Для спортивного тренера важнейшей характеристикой творчества является его разносторонность. Именно поэтому большой интерес представляет исследование Р. П. Повилейко, в котором систематизированы тысячи оригинальных изобретений в области машиностроения, выявлено свыше двухсот используемых технических решений и девяносто приемов. Все приемы удалось свести к **десяти основным принципам творчества:** аналогия, мультипликация, адаптация, неология, дифференциация, интеграция, динамизация, импульсация, идеализация, инверсия.

Импульсация (от лат. «возбуждение») связана с прерывностью протекающих процессов. В спорте ярким примером использования творческого приема «импульсация» может служить опыт всемирно известного тренера по легкой атлетике В. И. Алексеева, когда, удостоверившись в бесполезности всех других методов воздействия по отношению к сильнейшей в стране толкательнице ядра (имевшей серьезный недостаток: после финального усилия по инерции она выскакивала из сектора), он во время тренировки в парке подвел ее к упавшему дереву и заставил выполнять толкание. Спортсменка, несколько раз сильно ударившись об этот ограничитель, отучилась от своей порочной привычки и за всю свою спортивную карьеру практически не «выпадала» из сектора для толкания ядра.

Аналогия (от греч. «соответствие») связана с отысканием и использованием подобия систем, в целом различных. Очень широко используется аналогия в спорте, к примеру, когда среднегорная подготовка существенно улучшает результаты в беге, лыжах, плавании, сейчас она начинает применяться в спортивной гимнастике, тяжелоатлетическом и парусном спорте.

Динамизация. Здесь предполагается, что характеристики системы или ее элементов должны быть непрерывно изменяющимися, оптимальными на каждом этапе. В качестве примера можно привести следующее: без участия человека при смене направления ветра меняется установка парусов и т. д.

В спорте этот прием применяется в основном на вершине спортивной карьеры, когда у атлета появляется личный тренер, занимающийся с ним персонально.

Дифференциация (от лат. «различие») заключается в разделении функций и элементов системы: ослабляются функциональные связи между элементами, повышается свобода их взаимоперемещения, элементы производства, конструкции и рабочие процессы разносятся в пространстве и времени. В спорте разделение целостного упражнения на части и совершенствование каждой из составляющих до идеала применяется максимально широко.

Неология. Этот термин (от лат. «новизна») используется при характеристике процессов, конструкций, технологий, форм материалов и т. д., новых для данной области или новых вообще (использование передового отечественного или зарубежного опыта). Предполагается, что уже где-то кем-то это новое создано и надо только его отыскать.

В спорте этот метод находит отражение в применении новых покрытий, материалов: новые формы планирующего легкоатлетического копья, новая конструкция мачты или паруса для яхты из волокон, применяемых в космических технологиях.

Адаптация (от лат. «прилаживание») заключается в приспособлении для своих нужд уже известных процессов, материалов, конструкций или форм. Гусиное перо – это ручка, шкура убитого зверя – накидка, пальмовый лист – зонтик, все это – примеры адаптации. Оставаясь в принципе неизменной, всем известная система просто переносится в новую сферу деятельности, в том числе и спортивную.

Идеализация. Этот прием предусматривает представление идеального решения, от которого следует отталкиваться. В технике примером идеализации служит бесконечно большое увеличение или уменьшение длины, ширины, веса. В спорте идеализация предусматривает создание психологического комфорта для лидера, освобождение его от рутинной работы, которая так часто сопровождает жизнь, например яхтсмена; деятельность наставников-менеджеров, судостроителей, мерителей и т. д. – адресно, для обеспечения высокого спортивного результата именно этому спортсмену.

Мультипликация (от лат. «умножение») заключается в увеличении размеров или числа деталей, функций, действий, причем все они остаются однотипными, подобными друг другу. Путем простого увеличения размера ножа была изобретена сабля; металлическая пластинка, подкладываемая под колесо движущегося по

плохой дороге автомобиля, после многократного повторения превратилась в гусеницы трактора и танка.

В педагогике известна «зубрежка», когда одно и то же сложное стихотворение повторяют большое число раз, и оно невольно запоминается. Аналогичная ситуация используется и в спорте: Людмила Турищева на протяжении многих часов повторяла одну и ту же сложную комбинацию; Валентин Манкин при подготовке своих шкотовых многократно заставлял их ставить и убирать спинакер, выполнять бесконечные повороты.

Инверсия (от лат. «перевертывание») заключается в перевертывании наизнанку форм, функций, расположения элементов и системы в целом. Этот прием часто называют принципом «наоборот», «в обход», «удар с тыла».

Принцип инверсии используется в парусном спорте, когда рулевой и шкотовый меняются местами и каждый осваивает смежную профессию, достигая большего понимания в экипаже и слаженности в работе.

Интеграция (от лат. «цельный») заключается в объединении, совмещении и упрощении функций и элементов системы в целом; сближаются элементы производства, конструкции и рабочие процессы в пространстве и времени.

В спорте под интеграцией понимается соревновательный метод подготовки, когда все виды подготовки спортсмена: физическая, техническая, психологическая, тактическая и даже теоретическая совершенствуются одновременно.

Успешность профессиональной деятельности тренера в наибольшей степени коррелирует с разносторонностью специалиста ($r = 0,342-0,814$; $p < 0,05-0,001$). В свою очередь, в таблице № 3 приведены результаты корреляционного анализа между разносторонностью деятельности тренеров Юга России, способностями и десятью творческими приемами (по Р. П. Повилейко), выявленными в процессе анкетирования.

Таблица № 3

Структура достоверных корреляционных связей между разносторонностью, способностями и творческими приемами специалистов по ФК и спорту

Виды спорта: Показатели	Спортивные игры, n = 50	Гимнастика, = 39	Единоборства, n = 30	Парусный спорт, n = 15
1. Наблюдательность	0,664	0,609		0,843
2. Дидактические способности	0,652	0,404		0,582
3. Гностические способности	0,619	0,699		
4. Научно-педагогические способности	0,616	0,591	0,539	0,856
5. Научно-методическая подготовка	0,544	0,371	0,361	0,730
6. Нестандартные решения	0,526	0,779	0,466	0,810
7. Требовательность	0,525			0,807
8. Способность к распределению внимания	0,518	0,407		0,671
9. Экспрессивные способности	0,509	0,558	0,360	0,670
10. Авторитарные способности	0,504	0,661	0,536	0,829
11. Личностные способности	0,346	0,326		
12. Конструктивные способности	0,346	0,496		
13. Уважение к коллективу	0,339			

14. Организаторские способности	0,338	0,518	0,495	0,657
15. Коммуникативные способности	0,323	0,378		0,557
16. Идейность	0,290	0,511		
17. Метод поощрения		0,390		0,698
18. Опора на коллектив		0,452		0,694
19. Мажорные способности		0,619		0,676
20. Постоянное усложнение задач		0,576		0,655
Творческие приемы:				
21. Неология	0,701	0,589		0,835
22. Динамизация	0,642	0,511		0,796
23. Интеграция	0,634	0,491		
24. Мультипликация	0,602	0,493		0,661
25. Аналогия	0,486	0,387		0,681
26. Импульсация	0,473	0,379		0,567
27. Дифференциация	0,460	0,729		0,849
28. Идеализация	0,457	0,347		0,805
29. Инверсия	0,410	0,431		0,593
30. Адаптация	0,357		0,384	0,808
	$r > 0,279$ $p < 0,05$	$r > 0,310$ $p < 0,05$	$r > 0,361$ $p < 0,05$	$r > 0,514$ $p < 0,05$

Исследуя приемы тренеров, можно констатировать, что в парусном спорте, спортивных играх, гимнастике практически все они способствуют усилению разносторонности специалиста. Установлено, что рядовой тренер с разной периодичностью применяет в своей профессиональной деятельности не более 7–8 творческих приемов; ведущие тренеры страны (В. Г. Манкин, С. А. Машовец – парусный спорт; Ш. А. Мамхалов – спортивные игры; Н. К. Михайлиди, В. И. Аракчеев, В. Ф. Дубко – гимнастика, акробатика, прыжки на батуте и т.

д.) – 9–10. Ни один прием, описанный в спортивной литературе, не вышел за рамки десятичной матрицы Р. П. Повилейко. Природа творчества оказалась единой как для технических устройств, так и для спортивной педагогики. И тенденции к расширению возможностей профессионала (увеличение разносторонности) по мере достижения вершин тренерской деятельности достоверно ($p < 0,05-0,001$) продемонстрированы данными таблицы.

При ориентации на опорные профессионально значимые качества личности (креативность, нестандартность решений или авторитарность; экспрессия или дидактические, научно-педагогические способности и т. д.) использование различных творческих приемов привязывалось к типологии тренера.

Исследования убедительно показывают, что для повышения эффективности тренировочного процесса необходим «бригадный метод» подготовки команды двумя специалистами, один из которых, подобно А. В. Тарасову в хоккее, – администратор и лидер; а другой, как А. Н. Чернышев, выполняет роль «аналитического центра» и генератора новых эффективных тактических комбинаций. Один специалист не в состоянии на высоком уровне охватить все творческие приемы.

В парусном спорте подобный метод с успехом использовался при взаимовыгодном содружестве С. А. Машовца и В. Г. Манкина (трехкратного олимпийского чемпиона); В. В. Коваленко и Л. Москаленко (чемпионки мира), где недостатки тренера компенсировались достоинствами спортсмена.

V. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА ДЮСШ



Специфика деятельности тренера в области спорта проявляется в отношении всех компонентов ее психологической структуры. Более всего специфичен блок «условия деятельности» (в таком компоненте ее психологической структуры, как «средства деятельности»). Именно поэтому в названии работы обозначено, что изучается не просто специфика деятельности, а ее психологическая специфика.

Изучая психологическую специфику деятельности тренеров в области спорта, необходимо отразить особенности педагогической деятельности (в отличие от видов деятельности, не связанных с обучением и воспитанием) и особенности тренерской деятельности (в отличие от другой педагогической деятельности, в частности учителя физической культуры).

Самая важная особенность деятельности тренера в области спорта заключается в ее педагогическом характере. Тренер – педагог, поскольку «спортивная деятельность есть частный случай учебной деятельности». Следовательно, в его задачи входит также обучение и воспитание подрастающего поколения. Наряду с этой главной особенностью можно выделить ряд других, которые, характеризуя педагогическую деятельность вообще, характеризуют и деятельность тренера в области спорта.

Особенности педагогической деятельности.

1. Педагогическая деятельность отличается высоким уровнем нормативности, социальной ответственности и морального долга. Ее результаты должны отвечать государственным образовательным стандартам, процесс осуществления – общественным моральным нормам, а личная миссия, состоящая в формировании личности

отдельного учащегося, постоянно требует высокой личной ответственности педагога.

2. Педагогическая деятельность весьма разнообразна по объекту, предмету, форме и способам выполнения. В частности:

а) объектами педагогического воздействия являются: учащийся, учебная группа, общественные активы учащихся, их родители, взаимодействующие коллеги, государственные учреждения, общественные и другие организации, участвующие в жизни, обучении, воспитании, досуге учащихся, неформальные лица, группы, объединения, а также сам педагог как субъект и объект своей деятельности и жизни;

б) предметами педагогического воздействия являются знания и умения учащихся в рамках определенной учебной дисциплины, нравственные, интеллектуальные, их физические и личностные качества;

в) формами воздействия являются нормативно установленные, плановые, учебные занятия и мероприятия и ситуативные, вынужденные или инициативные занятия, мероприятия и коммуникации, необходимость в которых диктуется текущим моментом, а их объем и важность бывают весьма существенными и требующими значительных затрат времени, душевных и физических сил;

г) способами воздействия, с одной стороны, являются общепринятые методические приемы, техники, технологии, сами по себе составляющие довольно большой «обязательный» профессиональный арсенал, и нестандартные, импровизационные и творческие решения, необходимость в которых возникает постоянно.

3. *Педагогическая деятельность* – это «своеобразная метадеятельность» по управлению другой деятельностью. Метадеятельность организуется не только и не столько на основе собственной системообразующей функции, сколько на основе обратной информации от текущей реализации педагогических функций. В педагогике эта специфика теоретически нашла отражение, в частности, в принципе доступности обучения.

4. Педагогическая деятельность специфична своей экстраполированностью на будущее и расхождением целей субъекта и объекта деятельности в настоящем: учитель знает, что нужно учащемуся, а учащийся еще этого не знает.

5. Объектом деятельности педагога является человек в его постоянном развитии. Продукты его деятельности «материализуются в психическом» облике его учеников – в их знаниях и умениях и даже в особенностях их личностей.

6. Педагогическая деятельность имеет ярко выраженный творческий характер. Ее невозможно подвести под определенный алгоритм.

Таковы основные специфические особенности педагогической деятельности, существенно отличающие ее от других видов профессиональной деятельности.

Особенности тренерской деятельности.

1. Важная особенность профессиональной деятельности тренера состоит в том, что тренеру отводится ведущая роль в воздействии на личность спортсмена. Исследователи отмечают, что в силу специфики спортивной деятельности эта ее особенность предъявляет высокие требования как к профессионализму, так и к личности тренера.

2. Деятельность тренера характеризуется высокой степенью ответственности за физическое и психологическое благополучие его подопечных. Так, А. Я. Корх отмечает: «...в процессе подготовки спортсменов тренер несет моральную, профессиональную и юридическую ответственность за их воспитание, здоровье и качество спортивных результатов». Это обстоятельство является следствием того, что общение тренера со спортсменами часто становится «ненормируемым», то есть почти постоянным, например, на учебно-тренировочных сборах, во время спортивных соревнований на выезде. В связи с этим тренер должен исполнять роль воспитателя и различные другие роли, исполнения которых ожидают от него его подопечные. Так, по мнению Г. И. Савенкова (1979 г.), тренер на разных этапах развития спортсмена выступает в разных ролях: на ранних этапах – в роли опекуна (замещает родителей); на более поздних – в роли наставника; на этапе спорта высших достижений – в роли руководителя.

3. Относительная неустойчивость системы «тренер – спортсмен». Тренеру важно внушить доверие к своему профессионализму и вызывать у своих учеников симпатию, так как в противном случае спортсмен всегда может уйти к другому тренеру. Отношение спортсменов к тренеру связано с ростом их результатов. В целом успешность воспитания и развития спортсменов зависит от умения тренеров общаться со своими воспитанниками.

4. Повышенная стрессогенность деятельности тренера, что приводит к значительным нервным перегрузкам и что, в свою очередь, может негативно сказываться на успешности его деятельности. Сюда можно отнести следующие факторы:

а) деятельность тренера часто проходит в условиях спортивных сборов либо на выезде, либо в каких-то других нестандартных и непривычных условиях, при минимальном комфорте и отрыве от семьи;

б) тренеру приходится вступать в контакт с широким кругом людей, которые причастны к обеспечению учебно-тренировочного и соревновательного процесса: с учащимися и их родителями, представителями администрации, коллегами, судьями на соревнованиях, членами и руководителями других команд, журналистами;

в) успешность деятельности тренеров находится в зависимости не только от них самих, но и от спортивных достижений их учеников, от личностей руководителей и даже от материальной базы;

г) деятельность тренера характеризуется высокой степенью «профессионального риска», поскольку всегда существует вероятность «напрасности» многолетней работы вследствие отсева, прекращения занятий или временного отсутствия в связи с травматизмом, личными обстоятельствами спортсменов;

д) престиж тренера отличается неустойчивостью, и его уровень достигает пика только в момент удачного выступления спортсменов и стремительно падает, когда его преследуют временные неудачи, ведь деятельность тренера обладает высокой конкурентностью, нестабильностью статуса и профессионального положения.

е) деятельность тренера связана с высоким уровнем эмоционального напряжения, поскольку она носит публичный характер и от нее многое зависит. В процессе соревнования он испытывает такие же переживания, как и спортсмены, но должен сдерживаться или скрывать их;

ж) тренерская деятельность всегда допускает возможность получения травм при показе, страховке и в других случаях, когда тренер сам выполняет двигательное действие, особенно в условиях, когда показатели физического состояния уже снижаются, к чему он часто бывает психологически не подготовлен.

В принципе почти все перечисленные элементы (за редким исключением) составляют специфику почти любой разновидности

педагогической деятельности, хотя их выраженность гораздо сильнее, чем, например, у учителя физической культуры.

Однако деятельность тренера даже по сравнению с деятельностью учителя физической культуры имеет ряд существенных отличий, которые составляют ее профессиональную специфику. Так, В. Н. Прохоров отмечает, что деятельность тренера при сравнении ее с любой педагогической деятельностью представляется весьма своеобразной. Всякая педагогическая деятельность многообразна и сложна, однако деятельность тренера имеет особенности, которые еще больше ее усложняют. К этим особенностям следует отнести следующие.

1. У тренера сильнее, чем у учителя физической культуры, выражена его спортивная специализация.

2. Тренер в большей степени заинтересован в результате своего труда, так как успешность его деятельности более очевидна для посторонних и оценивается, как правило, спортивными результатами его учеников.

3. Как отмечает А. Д. Ганюшкин, у тренера неограниченный объем учебно-тренировочной работы и его деятельность носит нерегламентированный характер. Тренер часто работает не только в воскресные, но и в праздничные дни, кроме того, в основном в вечернее время. В. Н. Прохоров также отмечает, что в среднем тренеры работают гораздо больше, чем это предусмотрено.

4. Перед тренерами часто встает задача набора в группу. Тренер должен быть хорошим агитатором, для того чтобы заинтересовать ребенка и привлечь его к занятиям спортом, а также убедить в этом его родителей. Тренер находится в постоянном поиске новых способных учеников. Он должен увлечь их занятиями своим видом спорта, чтобы его труд не пропал даром, и ученик не ушел из школы.

5. Тренер должен уметь и реально осуществлять прогнозирование роста спортивных достижений, то есть осуществлять не только набор, но и отбор учеников.

6. Постоянная объективизация спортивных результатов в определенной степени не позволяет сконцентрироваться на перспективных целях. Результат нужен как можно быстрее, «здесь и сейчас». Тренер и спортсмен постоянно вынуждены концентрировать свои усилия на текущих целях и целях ближайших этапов подготовки.

7. Тренеры отвечают за здоровье спортсменов, которые часто вынуждены максимально проявлять свои физические возможности как

на соревнованиях, так и на тренировке. Это создает реальную опасность психических и физических перенапряжений. В тренерской деятельности, несмотря на существование установки, направленной на постоянное повышение результатов, важно сохранить сбалансированным здоровье. То есть при стремлении к максимальным достижениям сохранить здоровье спортсмена (Ш. А. Амонашвили называл это противоречие «основой трагедии воспитания»).

8. Тренеры в течение всей профессиональной карьеры сами должны находиться в определенной спортивной форме. Для этого есть три причины: во-первых, спортивный вид тренера является стимулом для привлечения детей в секцию; во-вторых, в некоторых видах спорта тренеру иногда самому приходится выполнять значительную физическую нагрузку; в-третьих, в состав педагогических умений тренера входят умения показать тот или иной элемент при его разучивании, демонстрационные умения, названные А. Е. Певзнером «двигательными».

9. В процессе деятельности тренеров есть основания для развития внутренних конфликтов:

а) между очень конкретными и жесткими требованиями к личности и деятельности тренера со стороны руководителей, общественности и реальными возможностями, которые часто не учитываются (требуется результат любой ценой), что не может не невротизировать и, в конечном счете, снижает уровень успешности педагогической деятельности;

б) между иногда возникающей необходимостью отчислять из группы детей, которые не выполнили установленных нормативов (прямо – отказать спортсмену в занятиях и косвенно – не уделять ему внимания, не включать в состав команды на соревнования, «держат» в запасных), и пониманием того, что именно этим детям более необходимо физическое развитие и полезнее всего занятия в секции;

в) между требованиями высоких спортивных результатов со стороны руководителей и ожиданиями занимающихся (особенно их родителей) положительных сдвигов в их воспитании, образовании, а также оздоровлении.

Таким образом, профессиональная деятельность тренера обладает чертами как сближающими ее с другими педагогическими специальностями (ее педагогический характер и высокие нагрузки), так и специфическими, которые существенно отличают ее от прочих.

Первая группа характеристик деятельности тренера составляет общее, а вторая – особенное в профессиональной деятельности тренера.

5.1. Основные направления деятельности ДЮСШ

Основные направления деятельности ДЮСШ определены нормативно-правовыми основами и положением о спортивных школах. Будучи учреждением дополнительного образования, спортивная школа «призвана способствовать самосовершенствованию, познанию и творчеству, формированию здорового образа жизни, профессиональному самоопределению, развитию физических, интеллектуальных и нравственных способностей, достижению уровня спортивных успехов сообразно способностям». Таким образом, спортивная подготовка детей, подростков и молодежи решает задачи не только разносторонней физической подготовки, развития и совершенствования разнообразных способностей, но и формирования личности занимающихся.

Основной государственной задачей для ДЮСШ остается развитие массового спорта путем привлечения максимально возможного числа детей и подростков. Последнее, прежде всего, относится к этапу начальной спортивной подготовки, задачами которой является укрепление здоровья, повышение уровня физического развития, воспитание морально-этических и волевых качеств учащихся спортивных школ. В то же время современный уровень спортивных достижений предъявляет высокие требования к профессиональным качествам тренеров, их знаниям и практическим навыкам.

Юношеский спорт как важнейшая база подготовки спортивных резервов и универсальное средство воспитания требует эффективной организации многолетней подготовки спортсмена, поиска все более рациональных организационных форм, средств и методов учебно-тренировочной работы.

Поставленные перед спортивной школой задачи предполагают целенаправленность и преемственность всего процесса многолетней спортивной подготовки. Вместе с тем в зависимости от последовательно решаемых задач, обусловленных закономерностями возрастного развития и спортивной тренировки, в многолетнем процессе выделяют несколько этапов. В спорте принято делить весь многолетний процесс на этапы предварительной спортивной

подготовки, начальной спортивной специализации, углубленной специализации и спортивного совершенствования.

В соответствии с многочисленными разработками специалистов в области спорта оптимальный возраст привлечения детей к занятиям спортом (этап предварительной подготовки) составляет для девочек в возрасте 7–8 лет, для мальчиков – 8–10 лет. Обычно этап предварительной подготовки продолжается от одного и до двух лет. Этап начальной спортивной специализации считается этапом базовой подготовки, в течение которого продолжается совершенствование техники вида спорта при доминирующей направленности на развитие механизмов аэробного энергообеспечения, лежащих в основе общей работоспособности. В среднем продолжительность этапа три года – для девочек в возрасте 9–11 лет, для мальчиков – 10–12 лет. Этап углубленной специализации в избранном виде спорта продолжается в среднем три-четыре года: у девочек это возраст 12–14 лет, у мальчиков – 13–15 лет. В работах многих авторов в последние годы все чаще звучит мысль о необходимости продления сроков базовой и углубленной тренировки.

Детско-юношеские спортивные школы предоставляют детям и подросткам возможность поступления, обучения и достижения высоких индивидуальных результатов. Тем не менее, по официальным данным систематически занимаются спортом менее 9–10 % детей и подростков. Следовательно, трудно считать проблему развития массового спорта с помощью ДЮСШ удовлетворительно решаемой.

Значительный отсев и преждевременное прекращение своего спортивного совершенствования учащимися ДЮСШ снижает эффективность работы спортивных школ по подготовке спортивных резервов. Например, для такого вида спорта, как борьба, вопросы закрепления контингента одаренных спортсменов в ДЮСШ особенно актуальны. Подготовка спортивного резерва, осуществляемая в системе всех возрастных групп, достаточно дорогостоящая. Вместе с тем многие авторы отмечают низкую рентабельность работы по выходу их выпускников в сборные команды отдельных стран даже среди специализированных спортивных школ.

Как отмечает Н. Ж. Булгакова – один из авторитетнейших специалистов в области спорта, одной из причин малой численности подготовленных спортсменов высокой квалификации является небольшое общее количество групп начальной спортивной подготовки, слабый интерес к массовому обучению в детско-юношеских

спортивных школах. Это существенно снижает возможности выявления и привлечения к занятиям спортом одаренных детей. Этот автор отмечает необходимость планирования работы ДЮСШ по подготовке спортивного резерва при оптимальном количественном соотношении спортсменов разного классификационного уровня.

Отсев и текучесть контингента учащихся ДЮСШ в процессе многолетней подготовки является объективно действующим фактором. Практика показывает, что определенная текучесть контингента детей, способных к высоким достижениям, неизбежна. Вместе с тем нельзя не замечать многочисленных фактов прекращения спортивного совершенствования квалифицированными юными спортсменами, которые уже затратили на достижение своего мастерства от 5 до 8 лет тяжелой систематической тренировочной работы.

Анализ количественных характеристик контингента ДЮСШ на разных этапах спортивной подготовки дает определенное представление о закономерностях отсева в подготовке спортсменов от новичка до мастера спорта международного класса. Так, в своих исследованиях Т. С. Тимакова получила достаточно устойчивые показатели выхода спортсменов каждой следующей квалификационной группы, что косвенно отражает уровень эффективности работы детских спортивных школ. Данные свидетельствуют о том, что среди принятых в ДЮСШ новичков 24 % выполнили III взрослый разряд, среди третьеразрядников 52 % выполнили II взрослый разряд, 38 % второразрядников – I взрослый разряд, кандидатами в мастера спорта стали 37 % спортсменов I разряда, результат мастера спорта показали 30 % кандидатов в мастера спорта. Иначе говоря, примерно 70 % учащихся на разных этапах многолетней подготовки до завершения спортивного совершенствования прекращает свое пребывание в спортивной школе.

В исследованиях М. В. Ключниковой было показано, что одной из главных причин отсева в спортивных школах по плаванию является отсутствие целенаправленной процедуры отбора с включением критериев раннего прогноза типологических особенностей биологического развития спортсменов. В результате даже СДЮШОР по видам спорта преимущественно укомплектованы спортсменами, достижения которых обусловлены их временными, возрастными преимуществами. Такие спортсмены могут быть отнесены к контингенту юношеского спорта и, как правило, по мере стабилизации или ухудшения своих спортивных достижений отсеиваются. По данным

автора из наблюдаемого ею на протяжении многих лет контингента лишь 7 % учащихся групп начальной спортивной специализации завершили полностью свое образование в СДЮШОР, из них 2,5 % – продолжили спортивное совершенствование в УОР. Причем в возрасте 14–16 лет 25 % пловцов из контингента отсева перешли на занятия в другие виды спорта.

Плохое качество первичного отбора отражается соответственно на комплектовании учебно-тренировочных групп. В ряде работ было показано, что широкий диапазон стажа предварительной подготовки – от четырех лет до двух-трех месяцев – влияет на отсев учащихся, прежде всего в первый год занятий в УТГ спортивной школы. Неслучайный характер отсева подчеркивал тот факт, что при классификации юных спортсменов по типу состояний данными обследований разных лет отсеявшиеся дети с самым малым стажем предварительной подготовки сформировали отдельный класс. Показатели реакции сердца на тренировочную нагрузку и восстановление в этой группе детей свидетельствовали о том, что до 40 % заданий на тренировке выполнялись ими в крайне напряженном режиме.

Преждевременное прекращение занятий юными спортсменами объясняют во многом потерей интереса к тренировкам вследствие монотонности выполняемых упражнений и ранней психической усталости. Исследованиями было показано, что выполнение больших объемов заданий детьми не оправдывает себя, поскольку они не вызывают необходимых физиологических сдвигов для морфофункционального развития сердца, легких и сосудов крови. Следует учитывать, что большая продолжительность многолетней подготовки в спорте при раннем начале занятий спортом также приводит к увеличению отсева.

Существенно влияет на отсев юных спортсменов такой показатель, как посещаемость занятий. Качество и темп обучения, объем выполненных заданий зависят от посещаемости детьми учебно-тренировочных занятий. Наличие многократных пропусков занятий во многом служит причиной отставания юных спортсменов от своих сверстников по уровню общей и специальной подготовленности. В результате частых пропусков занятий происходит отставание от группы, развивается чувство неуверенности в своих возможностях и дискомфорта. Все это соответственно снижает интерес к спортивным тренировкам и приводит к неизбежному отсеву.

Посещаемость детей на начальном этапе занятий спортом во многом зависит от степени увлеченности учащихся и заинтересованности их родителей в тренировочном процессе. Исследованиями Михеева А. И. показано, что присущая детям младшего возраста неустойчивость, спонтанность мотивационных установок требует отдельной педагогической работы по закреплению и усилению их интереса к занятиям спортом. Вместе с тем было установлено, что целенаправленная работа тренера по формированию спортивной мотивации дает вполне ощутимые позитивные сдвиги в развитии спортивных интересов, в повышении порога усталости и улучшении спортивных результатов.

VI. ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА



В структуре деятельности тренера на занятии можно выделить конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты.

Конструктивная деятельность – это мыслительная деятельность по проектированию знаний, умений, навыков, а также формированию качеств личности занимающихся на отдаленный период времени, конечный результат с учетом требований завтрашнего дня. Ее содержание – отбор и проектирование учебного материала, действий занимающихся и тренера в соответствии с требованиями учебно-тренировочной программы и конкретными материальными условиями для проведения занятий, а также с особенностями учащихся данной группы. Эта деятельность проявляется двояко.

Во-первых, в планировании, осуществляемом до занятия и выражающемся в составлении планов на год, полугодие и занятие. Это требует:

- отбора и распределения учебного материала программы для составления плана-графика на год;
- определения последовательности усвоения учебного материала и конкретизации задач обучения в поурочном плане на месяц;
- определения воспитательных задач, вытекающих из особенностей коллектива и логически связанных с учебным материалом;
- выделения частных задач и разработки целесообразной структуры занятия – составления конспекта занятия;
- знания закономерностей формирования двигательных умений и навыков и развития двигательных качеств учащихся, планирования контроля их развития;

- планирования нагрузки на занятия с учетом возраста, пола и данных медицинского обследования занимающихся;
- планирования приобретения и использования оборудования, инвентаря, технических средств обучения.

Во-вторых, в планировании, осуществляемом непосредственно на занятии. Это оперативное планирование, заключающееся в мысленном моделировании предстоящих действий тренера на занятии. Оно связано с необходимостью изменения плана занятия, например, из-за метеорологических условий, необычного поведения группы или отдельных занимающихся. Чтобы план занятия был рационален, тренер, как правило, имеет один или несколько вариантов запасного (мысленного) плана проведения занятия с учетом наиболее вероятных изменений.

Успешность конструктивной деятельности тренера зависит от умения постоянно, глубоко, всесторонне анализировать характер и результаты своей работы, ошибки учащихся при выполнении отдельных двигательных действий, выявлять их причины, устанавливать закономерности формирования двигательных навыков и развития двигательных качеств. Конструктивная деятельность тренера тесно взаимодействует с гностической.

Гностическая деятельность тренера – это прежде всего анализ содержания и способов осуществления учебно-тренировочного процесса, изучение его участников (их возможностей и способностей), возрастных, половых, индивидуальных особенностей, результатов собственной деятельности (ее достоинств и недостатков), эффективности различных методов организации урока и методов обучения и воспитания, развития двигательных качеств, т. е. сбор разнообразной информации об особенностях процесса и результатах своего труда для коррекции деятельности.

Гностическая деятельность предусматривает:

- изучение учебников, новейших работ по теории и методике физического воспитания и спорта, спортивной тренировке, врачебному контролю, методических пособий, программ (с критической переработкой и внедрением) с целью использования в собственной работе;
- изучение опыта других тренеров;
- выявление трудностей усвоения учебно-тренировочного материала занимающимися и путей их преодоления;

- планирование взаимного развития двигательных качеств и навыков с учетом возрастных и анатомо-физиологических особенностей детей;

- выбор необходимого для усвоения определенных двигательных умений и навыков инвентаря и оборудования (нестандартных снарядов, наглядных пособий, технических средств обучения);

- определение уровня знаний, умений, навыков и развития двигательных качеств для планирования процесса обучения;

- анализ индивидуальных ошибок в усвоении занимающимися умений и навыков и способы их устранения;

- дифференцированную оценку знаний, умений, навыков занимающихся и последующую коррекцию их деятельности;

- изучение бытовых условий учащихся для объективной оценки влияния семьи на физическое развитие ученика;

- установление межпредметных связей;

- анализ применяемых методов обучения и воспитания;

- анализ методов организации деятельности учащихся в процессе занятия;

- анализ взаимоотношений тренера с занимающимися;

- коррекцию своей деятельности в зависимости от результатов усвоения занимающимися тех или иных разделов учебной программы. Она связана с потребностью в рационализации мыслительной деятельности, знанием общих правил, по которым нужно действовать, практической проверке их самоконтролем. Нередко гностическая деятельность вызывает у тренера большие трудности и в то же время именно она дарит ему положительные эмоции, приносит удовлетворение. Гностический компонент создает основу для развития всех других компонентов.

Организаторская деятельность тренера – одна из ведущих, она состоит из реализации на практике проектов (планов). Это «деятельность одного человека, осуществляющего мобилизацию, координацию, взаимодействие и взаимосвязь совместно с действующей группой людей». Организаторская деятельность проявляется различным образом.

Во-первых, в речи тренера (объяснении задач занятия и упражнений, подаче команд и распоряжений, подведении итогов занятия и т. д.).

Во-вторых, в поведении тренера:

- в выборе места для ведения занимающихся;

- в целесообразных передвижениях по залу с целью руководства занимающимися, контроля выполнения упражнений, оказания помощи и страховки;

- в своеобразии дисциплинарных воздействий на занимающихся;
- в подготовке мест для занятий и необходимого инвентаря;
- в организации расстановки и уборки снарядов, раздаче инвентаря;

- в регулировании оптимальной моторной плотности занятия в зависимости от его типа;

- в регулировании физической нагрузки для каждого занимающегося.

В-третьих, в управлении деятельностью учащихся:

- в построении и перестроении на месте и в движении;
- в выборе способов выполнения упражнений;
- в активизации познавательной деятельности занимающихся;
- в организации усвоения и запоминания учебного материала;
- в проверке и оценке знаний, умений занимающихся.

Организаторская деятельность разными людьми может осуществляться по-разному, отличаясь как особенностями воздействия организатора на организуемых, так и динамикой самой организаторской деятельности. Например, Л. И. Уманский, изучавший способности у 342 организаторов, выделил 18 типичных организаторских качеств личности.

Коммуникативная деятельность тренера выражается в общении его с занимающимися, организации взаимоотношений между ними, установлении и поддержании контактов, обмене информацией, организации взаимоотношений между занимающимися.

Коммуникативная деятельность проявляется:

- в формах обращения тренера к учащимся;
- в тоне обращения;
- в интенсивности общения (количестве контактов в единицу времени);
- в мотивах общения.

На занятии тренер использует как вербальные (словесные), так и невербальные средства общения: выразительные движения (жест, мимику, пантомиму) в качестве стимулирующей информации. Соотношение их зависит от объективных условий, конкретных ситуаций деятельности, в которых протекает процесс общения. Коммуникативная деятельность, как и организаторская, деятельность

практическая. Контакты между тренером и занимающимися в ходе учебного процесса предполагают, что на основе передаваемой тренером информации у занимающихся формируются знания, умения и навыки.

Все компоненты деятельности (конструктивный, гностический, организаторский, коммуникативный) неразрывно связаны между собой, зависят друг от друга, оказывают взаимное влияние и образуют целостную организацию.

6.1. Слагаемые профессионального мастерства тренера

Структура деятельности тренера – это динамическая структура, в которой одни компоненты, являясь стержневыми, играют ведущую роль, другие – второстепенную, подчиненную. Недостаточное развитие одного из них может быть компенсировано за счет преимущественного развития другого. Низкий уровень развития всех компонентов не может обеспечить педагогического мастерства.

Установлено, что в деятельности тренера гармонически сочетаются все ее компоненты при ведущей роли какого-либо одного или нескольких. По всей вероятности, главный компонент в структуре деятельности каждого тренера – свой собственный или их группа.

Структура деятельности тренера по мере роста профессионального мастерства может видоизменяться: одни компоненты, менее выраженные, начинают возрастать, а другие, ранее преобладавшие, утрачивают ведущую роль, т. е. происходит переструктурирование деятельности.

По данным Н. В. Кузьминой, у молодых тренеров в большинстве случаев преобладают организаторский и коммуникативный компоненты. Недостаточное развитие конструктивного и гностического компонентов компенсируется активностью, динамичностью, мобильностью в работе. Со временем появляется экономичность в деятельности. Тренеры большее внимание начинают уделять продумыванию деятельности, отбору и композиции учебно-тренировочного материала и его разнообразию, сопоставлению целей данного занятия с конечными целями обучения и т. д., т. е. конструктивный и гностический компоненты становятся основными.

С. И. Кудинов, изучавший особенности труда учителя-тренера в зависимости от уровня педагогического мастерства, также отмечает, что у учителя-тренера высокого уровня мастерства ведущее положение

занимает гностический, а у учителей-тренеров низкого уровня мастерства – коммуникативный компонент.

Ряд авторов указывают на главную роль организаторского компонента в деятельности тренера (А. Г. Григорьева, Г. И. Метельский, Д. Ф. Матушак).

Педагогическая направленность – это устойчивое стремление человека заниматься педагогической деятельностью. Педагогическая направленность тренера формируется на базе трех мотивационных образований – так называемой «любви к детям», интереса к физической культуре и спорту, престижа профессии тренера.

Любовь к детям Л. Н. Толстой рассматривал как доминирующую черту личности учителя. Большое значение ей придавал В. А. Сухомлинский, подчеркивавший, что научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам. Конечно, выражение «любовь к детям» не следует понимать буквально. Когда о ней говорят, скорее всего, имеют в виду чуткое и внимательное отношение к каждому ребенку, в том числе и к тем, кто своим поведением и успеваемостью доставляет учителю огорчения. Это наличие чувства удовлетворения, радости от общения с детьми, от проникновения в своеобразный детский мир, психологию ребенка. Любовь к детям – это не сентиментальность, не мягкосердечие, не всепрощенчество. Любовь к детям преобразуется в интерес к работе с детьми, в желание сделать их образованными, развитыми физически и духовно.

Интерес к физической культуре и спорту является вторым основным мотивом, формирующим педагогическую направленность тренера. Спортивная направленность юношей и девушек, занимающихся спортом, должна пробудить интерес к физкультурно-педагогической деятельности, желание сделать сильными, бодрыми, здоровыми других людей, в частности детей.

Направленность тренера на свою работу выражается в увлеченности ею. Она становится смыслом его жизни. Это приводит к двум следствиям. С одной стороны, любовь к своему делу заставляет учителя постоянно совершенствовать свое мастерство, интересоваться работой своих коллег, оказывать им помощь, самому выбирать полезное для своей работы, то есть быть активным творческим работником. С другой стороны, ученики, если чувствуют, что занятия с ними являются для учителя не тяжелой обязанностью, а удовольствием, отвечают ему взаимностью. А. С. Макаренко говорил, что воспитывать

легко, если этому отдаешь всю жизнь. Поэтому у тренеров-мастеров своего дела отмечается большая удовлетворенность своей профессией, которая, правда, не мешает испытывать в ряде ситуаций неудовлетворение проведенным занятием, примененным воспитательным воздействием на занимающегося, достигнутыми результатами и т. д. Однако для тренера-мастера эта неудовлетворенность служит стимулом для постоянного самосовершенствования, в то время как для тренера, не владеющего мастерством, не имеющего ярко выраженной педагогической направленности, неудовлетворенность частностями является источником разочарования в профессии.

Профессиональное мастерство во многом определяется его способностями к педагогической деятельности, которые делятся на следующие группы:

1) *дидактические способности* – это способности передавать учебный материал, делая его доступным. Тренер должен преподносить учебный материал ясно и понятно для конкретной группы учащихся, вызывая у них интерес к учебному предмету, возбуждая их активность и самостоятельность в учебной деятельности.

Эти способности заключаются в умении тренера реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное – простым, неясное – понятным;

2) *академические способности* – это способности к соответствующей области наук (учебный предмет). Способный тренер стремится к познанию последних открытий в области научных знаний по своему виду спорта, сам ведет исследовательскую работу;

3) *перцептивные способности* – это способности проникать во внутренний мир ученика, это психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности занимающегося и его психического состояния;

4) *речевые способности* – это способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики и пантомимики. При этом тренеру важно проявлять силу, убежденность и заинтересованность в том, что он говорит;

5) *организаторские способности* – это умение организовать занимающихся, формировать сплоченный коллектив, воодушевить их на решение учебно-тренировочных задач. Кроме того, это способность организовать собственную деятельность;

6) *авторитарные способности* – это способность непосредственно эмоционально-волевым влиянием на занимающихся добиваться у них авторитета;

7) *коммуникативные способности* – это способность к общению с занимающимися, умение найти к ним правильный подход, наладить с ними тесные контакты, установить взаимоотношения, целесообразные для осуществления педагогической деятельности;

8) *педагогическое воображение* – это способность предвидеть последствия педагогической деятельности: прогнозировать развитие тех или иных качеств у воспитанников, предугадывая, что может «получиться» из учеников;

9) *аттенционные способности* – это способность распределять свое внимание между несколькими видами деятельности одновременно. Тренеру необходимо следить за содержанием и формой изложения учебного материала, развертывая свои мысли, держать в поле внимания всех учеников, реагировать на проявление признаков утомления, невнимания, непонимания со стороны воспитанников, отмечать нарушения дисциплины, следить и за собственным поведением. И это далеко не полный перечень объектов, на которые должен распределять свое внимание тренер.

6.2. Профессионально важные качества тренера

Мастерство тренера во многом определяется имеющимися у него качествами, которые придают своеобразие его общению с занимающимися, определяют быстроту и степень овладения им различными умениями.

Все профессионально важные качества тренера можно разделить на следующие группы:

- мировоззренческие,
- нравственные,
- коммуникативные (включая педагогический такт),
- волевые,
- интеллектуальные, включая перцептивные, аттенционные (качества внимания), мнемические (качества памяти),
- двигательные (психомоторные).

Мировоззрение тренера мотивирует всю его педагогическую деятельность как служение своему народу, государству, дает прочную основу для воспитания у занимающихся активной жизненной позиции.

Отражением общественного мировоззрения тренера являются такие качества, как чувство ответственности за будущее каждого ученика как активного члена общества, ответственность за судьбу общества в целом.

Воспитывая патриотизм, тренер должен сам быть патриотом. Патриотизм тренера должен проявляться в гордости как за достижения отечественных спортсменов на международной арене, так и за достижения страны в развитии науки, литературы, искусства, массовой физической культуры. В то же время он должен быть интернационалистом, выступать за дружбу между народами, рассматривать спорт как средство укрепления мира и взаимопонимания между народами всех стран.

Нравственные качества отражаются в поведении, нравах. Нравственность, или мораль – это форма общественного сознания, выполняющая функцию регулирования поведения человека.

Тренер должен обладать целым комплексом нравственных качеств: гуманизмом, вежливостью, честностью, требовательностью, оптимизмом и т. д., так как нравственное воспитание учащихся должно базироваться не только на словесной форме воздействия на них, но прежде всего на личном примере. Недаром К. Д. Ушинский писал, что «влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений». Поэтому оправдано бытующее среди педагогов мнение, что личный пример – лучшая проповедь. Тренер обязан постоянно следить за собой, предъявлять к себе высокие требования, помня, что тренер-учитель это человек, специальностью которого является правильное поведение.

Постоянный контроль своего поведения необходим тренеру в связи с сильно развитой у детей склонностью к подражанию, причем у юных спортсменов оно носит неосознанный характер: школьниками копируются чисто внешние проявления и манеры, которые не всегда являются положительными.

Подростки и старшие спортсмены подражают поступкам и действиям старших, в том числе и тренеров, сознательно, однако порой не задумываются над тем, насколько нравственно это поведение, невольно копируя не только хорошие привычки тренера, пользующегося авторитетом, но и плохие. В том же случае, если ученик обладает достаточно развитой критичностью и способен отделить в тренера плохое от хорошего, учитель может потерять авторитет в

глазах учащегося, если его слова расходятся с поступками. Например, если тренер курит, то ему невозможно будет убедить детей, что курить вредно для собственного здоровья и здоровья окружающих, что курение снижает спортивные результаты.

Нельзя, воспитывая у занимающихся уважительное отношение к труду, самому проявлять халатное отношение к своим обязанностям: опаздывать на занятие, приходиться на него несобранным, отменять ранее запланированные мероприятия. Страстность в работе передается и занимающимся. Они на примере тренера начинают понимать, что работа – это одна из главных ценностей в жизни человека, что она доставляет радость не только самому работающему, но и окружающим. Только личным примером тренер может заразить детей своей профессией. В связи с этим важным нравственным качеством тренера является *педагогический оптимизм*. Он включает доброту, чуткость тренера, его общительность и доброжелательность, жизнерадостность, чувство юмора, веру в учеников, в достижимость ими поставленных целей, даже если эти ученики слабоуспевающие и с отклонениями в поведении, вера тренера заставляет и учеников поверить в свое исправление.

Эмоционально положительное отношение к детям, открытая доброжелательность, стремление видеть хорошее поощряет учащихся на общение с тренером, делает их откровенными, инициативными, создает в коллективе товарищескую атмосферу. У эмоционально неуравновешенного тренера – то подозрительного и отрицательно настроенного к ученикам, то сентиментального и необоснованно поощряющего учеников – группа бывает нервной, неровной в отношениях друг к другу.

Доказано, что почти все спортсмены улавливают *настроение* тренера и на большинство из них это настроение влияет положительно. Когда тренер в настроении, занимающимся легче переносить неудачи, трудное легче усваивается, занятие не кажется скучным, ученики меньше устают. Когда же тренер в плохом настроении, то и у учащихся все валится из рук, они теряют веру в себя, интерес к уроку. Недаром А. С. Макаренко придавал самое большое значение тому, чтобы в коллективе всегда царил бодрое, жизнерадостное настроение.

Однако *педагогический оптимизм* не следует понимать как отсутствие огорчений тренера при неудачах. Огорчения, временная неудовлетворенность работой естественны и свидетельствуют об искреннем, а не формальном отношении учителя к делу. Но они

должны всегда сопровождаться верой в конечный успех, побуждать тренера с новой силой искать выход из тупика.

Одним из важных качеств тренера является *правдивость*. Ученики должны быть уверены в искренности намерений и чувств общающегося с ними тренера. Если ученик почувствует, что тренер ведет с ним воспитательную игру, что в его словах присутствует фальшь, наигрыш, то он логично решает, что его хотят обмануть, и его доверие к словам и поступкам тренера исчезает. Процесс общения приобретает формальный характер или прекращается совсем. Между тренером и учеником возникает барьер недоверия.

Одним из ведущих нравственных качеств тренера является *гуманизм*, характеризующий отношение тренера к людям вообще и к ученикам в частности. Это признание человека высшей ценностью на земле. Гуманизм не имеет ничего общего со слащавым преклонением перед детьми, всепрощением и нетребовательностью, которые, например, в глазах некоторых родителей символизируют любовь к детям. Гуманное отношение тренера выражается в интересе к личности ученика, проявлении к нему сочувствия, оказании ему в случае необходимости (в сложных жизненных ситуациях) помощи советом и делом, признании достоинств ученика, требовательности к развитию ученика и формированию его как личности. Учащиеся, видя эти проявления гуманизма у тренера, будут пытаться ответить ему таким же отношением. Таким образом, гуманизм тренера способствует воспитанию гуманизма и у учащихся.

Тренер должен обладать и другими нравственными качествами: принципиальностью (не переходящей в прямолинейность действий и поступков и упрямство), самокритичностью, трудолюбием, справедливостью.

В. А. Сухомлинский писал, что справедливость учителя – это основа доверия ребенка к воспитателю, но чтобы быть справедливым, надо до тонкости знать духовный мир каждого ребенка.

Коммуникативные качества, к которым относятся общительность, вежливость, доброжелательность и ряд других, помогают тренеру устанавливать контакт с занимающимися в процессе общения и тем самым способствуют успеху воспитательной работы тренера. К этим качествам относится и педагогический такт.

Волевые качества имеют большое значение для успешной деятельности тренера. К ним относятся выдержка, настойчивость, терпеливость, решительность, смелость.

Невыдержанный тренер не может успешно вести воспитательную работу с детьми, так как в их глазах он не обладает авторитетом. Нетерпеливые тренеры, желая быстрее достичь результата у своих учеников, форсируют учебно-тренировочные нагрузки, нарушая тем самым принципы постепенности и доступности, ставя под угрозу здоровье учащихся. Тренер без самообладания будет теряться в конфликтных и неожиданно возникающих ситуациях, примет необоснованные и не адекватные обстановке решения.

Не обладая настойчивостью, тренер не сможет неукоснительно проводить в воспитании занимающихся свою линию, добиться хорошего материального обеспечения учебно-тренировочного процесса.

Однако спокойствие и выдержка тренера не должны подменяться его безразличием, равнодушием к своей работе. Тренер имеет право и должен радоваться, гневаться, печалиться, обижаться. Но, даже возмущаясь, но не должен выходить из себя, терять над собой контроль, переходить на грубый и оскорбительный тон.

Большое значение для тренера имеет такое качество, как *находчивость*. На занятии часто возникают ситуации, требующие мгновенного принятия решения. Бывает, что ученик задает вопрос, на который тренер не может быстро ответить или затрудняется продемонстрировать технику какого-нибудь упражнения. Если тренер растеряется, покраснеет от неловкого положения, в которое он попал, ученики расценят это как проявление им некомпетентности. Находчивый тренер не позволяет проявиться внешним признакам его внутреннего состояния. Он не будет лгать ученика, придумывая ответ, не соответствующий реальности. В зависимости от ситуации и вопроса он поступит по-разному. Если вопрос не относится к преподаваемому предмету, то в ряде случаев можно сказать: «Я не знаю». В других случаях можно уйти от ответа в данный момент, сославшись на несвоевременность заданного вопроса: «Ты мешаешь вести занятие, об этом поговорим после» или «Как раз на следующем занятии я собирался продемонстрировать вам этот способ выполнения упражнения». Конечно, на следующем занятии ученик должен получить ответ на свой вопрос.

Непременным качеством тренера должна быть его *требовательность*. Спортсмены (особенно мальчики) очень уважают учителей, которые добиваются своего без грубого принуждения и угроз, а также без педантизма. Дети единодушно отрицают мягкотелость, вялость, наивную доверчивость учителя, его

беспринципную снисходительность. Всякие отступления от предъявленных требований (порой тренер предъявляет требование к ученикам, а потом забывает про него или отменяет без всяких обоснований) учащиеся рассматривают как слабоволие учителя.

Интеллектуальные качества подкрепляют дидактические умения тренера, помогают ему находить правильные решения в воспитательной работе, обуславливают эффективность творчества тренера, поиска им новых, неизведанных путей в воспитании и обучении учащихся. К этим качествам относят ясность и логичность мышления, его критичность, воображение, изобретательность, остроумие.

Особую роль в деятельности тренера играет *оперативность мышления*, характеризующая способность учителя быстро находить оптимальное решение возникающих педагогических задач, а также экстраполирование, то есть предвидение результатов педагогического воздействия на учащихся.

Интеллектуальные качества базируются на перцептивных и attentionных качествах, характеризующих свойства восприятия и внимания. И. М. Сеченов говорил о реакции мгновенного видения, тесно связанной с быстротой и объемом восприятия со свойствами внимания. Это качество позволяет тренеру физической культуры быстро ориентироваться в постоянно меняющихся на уроке ситуациях.

Особую роль играет такое качество, как *распределенность внимания*. Тренер одновременно должен следить за многими объектами и моментами в своей деятельности: за содержанием и формой изложения им материала, качеством показываемого упражнения и доходчивостью даваемых пояснений, своей позой, походкой, мимикой и одновременно постоянно держать под наблюдением весь коллектив.

При этом он должен чутко реагировать на состояние и настроение учащихся (возбуждение, апатию, утомление), уловить, понимают или нет учащиеся его объяснение, замечать все нарушения дисциплины, выявлять ошибки учащихся при выполнении ими упражнений. Неопытные тренеры, увлекаясь изложением материала, его показом, упускают из-под контроля занимающихся, если же пытаются внимательно наблюдать за ними, то теряют нить изложения, делают ошибки и остановки при показе упражнения.

Во многих случаях, чтобы не прерывать ход показа, объяснения, выполнения упражнения, тренер должен отсрочить свое воздействие на учащегося (например, он может сделать замечание нарушителю

дисциплины после окончания выполнения упражнения, указать на допущенные конкретными учащимися ошибки). Это требует от тренера хорошей кратковременной памяти, чтобы не позабыть, что он должен сказать тому или иному ученику, когда закончится выполнение упражнения или фрагмента занятия.

Таким образом, успешная педагогическая деятельность тренера связана и с мнемическими качествами – быстротой и прочностью запоминания.

Психомоторные качества особенно необходимы тренеру. Многие упражнения, которые он должен демонстрировать занимающимся, требуют большой физической силы, гибкости, быстроты реакции. С возрастом физические качества имеют тенденцию к регрессу, поэтому постоянной заботой тренера является поддержание их на необходимом уровне. А это связано с соблюдением двигательного режима, режима питания, со слежением за своим здоровьем.

Психомоторные качества тесно связаны с перцептивными и аттенционными качествами: быстротой видения, степенью концентрации внимания при реагировании на объекты или сигналы и т. д. Поэтому деление профессионально важных качеств тренера на группы не следует воспринимать как догму. Имеется много переходов одних качеств в другие, их комплексирование, взаимообуславливание.

Умения тренера. *Умение* – это практическое владение способами выполнения отдельных действий или деятельностью в целом в соответствии с правилами и целью деятельности.

Умения тренера делятся на конструктивные, организаторские, коммуникативные (включая дидактические и ораторские), гностические (включая перцептивные) и двигательные (включая прикладные).

Конструктивные умения помогают тренеру планировать свою деятельность. *К ним относятся умения:* отбирать и строить учебный материал (например, составить комплекс упражнений для развития у занимающихся быстроты реагирования или внимательности), осуществлять перспективное и текущее планирование, планировать приобретение и ремонт спортивного оборудования и инвентаря. Особенно ценным является умение корректировать планы.

Организаторские умения связаны с реализацией намеченных планов. Например, тренер может составить хороший конспект занятия, а само занятие провести плохо, так как не сумеет организовать работу с коллективом. Наоборот, студент, имея несовершенные знания по

методике проведения занятия, может за счет организаторских способностей и умений хорошо его провести.

Тренер должен уметь организовать свою деятельность и деятельность занимающихся. У разных тренеров это получается не одинаково. Тренеры с инертностью нервных процессов, медленно переключающиеся с одной ситуации на другую, отличаются высоким уровнем личной организованности. Они умеют хорошо организовать свое рабочее время, правильно выбирают свое местонахождение в спортивном зале во время занятия, умело используют в качестве помощников хорошо подготовленных спортсменов. У тренеров с подвижностью нервных процессов диапазон организаторских умений более широкий, они проявляют большую активность в организации деятельности занимающихся, хорошо организуют работу спортивных секций в школе, спортивные соревнования и праздники.

Умение тренера общаться с занимающимися, коллегами по работе, родителями, находить рациональные пути взаимодействия с окружающими – это все *коммуникативные умения*. Такие умения условно делятся на три группы: собственно коммуникативные, дидактические и ораторские.

Собственно коммуникативные выражаются в умениях вступать в контакт с людьми, строить с ними отношения. Дидактические связаны с умениями учителя ясно и доходчиво доносить до сознания учеников учебный материал.

К дидактическим относят умения пробудить интерес к занятиям физическими упражнениями, передать свою увлеченность ученикам, управлять вниманием группы и прогнозировать последствия своих педагогических воздействий.

Ораторские умения обеспечивает, прежде всего, культура речи, к овладению которой должен стремиться каждый тренер-педагог.

Гностические умения связаны с познанием тренером как отдельных учеников, так и всего коллектива в целом; с анализом педагогических ситуаций и результатов своей деятельности. *Гностические умения базируются на перцептивных способностях*: умения наблюдать, подмечать. Они включают в себя и умение пользоваться учебно-методической и научной литературой, и умение проводить элементарные исследования, анализируя их результаты.

Двигательные умения отражают, прежде всего, технику выполнения тренером. Правильный показ того или иного физического упражнения определяет эффективность учебно-тренировочной

деятельности спортсменов. К двигательным умениям тренера относятся также умения и навыки выполнения страховки, ряд прикладных умений, необходимых при ремонте спортивного оборудования и инвентаря и т. д.

Знания являются одним из факторов, определяющих возможности тренера в его педагогической деятельности. А. С. Макаренко говорил, что ученики простят своим учителям и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания своего дела. Особенно это касается взрослых спортсменов, которые оценивают тренера не только и не столько по его коммуникативным качествам (умению общаться, входить в контакт с людьми), сколько по профессиональным качествам.

Эрудиция тренера складывается из общих и специальных знаний.

Общие знания (общественно-политические, а также по литературе, искусству, истории и т. д.) характеризуют мировоззрение и общую культуру тренера. Специальные знания, необходимые для осуществления тренером своей физкультурно-педагогической деятельности, можно разделить на:

- психолого-педагогические,
- медико-биологические,
- физкультурные.

Все знания одинаково важны, и пренебрежение основами анатомии, физиологии, психологии, педагогики может привести к серьезным педагогическим ошибкам. Опрос опытных тренеров показал, что наиболее значимыми для их профессиональной деятельности наряду с теорией и методикой физического воспитания и спорта являются психология и физиология. Слабая же эрудированность в обществоведческих, искусствоведческих и других вопросах может привести к потере тренером авторитета в глазах воспитанников.

Специальные знания по практическим дисциплинам не всегда совпадают со знаниями, получаемыми студентами в процессе занятий спортом. Знания должны приобретаться не только из книг и журналов, лекций и бесед с другими тренерами. Чрезвычайно важны знания, приобретаемые тренером в процессе изучения своих учеников: их характера, способностей, склонностей, уровня физического развития. К. Д. Ушинский говорил, что, для того чтобы формировать человека во всех отношениях, надо знать его во всех отношениях. Важны и знания, которые тренер приобретает в процессе своей физкультурно-педагогической деятельности, при анализе своей работы, обобщении

получаемых сведений. Это придает всей деятельности тренера творческий характер.

Следует подчеркнуть такую особенность знаний тренеров, как их *оперативность*. Это связано с тем, что благодаря телевидению многие крупные международные соревнования становятся достоянием миллионов телезрителей, в том числе и детей, увлекающихся спортом. Естественно, все новое, что дети видят на экранах телевизоров во время трансляций международных соревнований, в том числе и экзотические для нашей страны виды спорта или новую технику выполнения спортивных упражнений, новое спортивное снаряжение и т. д., все это сразу привлекает их внимание. Тренер, не следящий за событиями в мире спорта, может оказаться безоружным перед вопросами занимающихся.

Оперативность касается и знаний о крупных спортивных событиях, происходящих в нашей стране и за рубежом. В связи с этим тренер должен постоянно просматривать периодические спортивные издания, регулярно читать спортивные газеты.

Специальные знания, которыми обладает тренер, можно разделить на теоретические, практические и методические.

Теоретические знания касаются истории физической культуры, закономерностей работы организма человека, биомеханических закономерностей двигательных действий, принципов воспитания и обучения и т. д. Это знания, которые нужны для объяснения и связаны с вопросом «Почему?»

Практические знания тренера касаются, прежде всего, знаний, как нужно сделать то или иное упражнение. У студентов факультета физической культуры это основные знания, которые приобретаются или на практических занятиях или во время занятий по спортивной специализации.

Методические знания также дают возможность ответить на вопрос «Как нужно сделать?», но касаются они уже не собственного исполнения упражнения, а исполнения его учащимися. Это знание того, как научить другого.

Часто у студентов факультета физической культуры наблюдается отождествление практических и методических знаний: они полагают, что раз они знают, как нужно делать упражнение и умеют его делать, то сумеют и объяснить учащимся, как это упражнение нужно делать. В действительности же обучение других – это специальный раздел педагогики физического воспитания, «Методика физического

воспитания», которой нужно овладевать тщательно и терпеливо, поскольку опыт собственной спортивной деятельности не у всех и не сразу трансформируется в опыт обучения других.

Педагогический такт – это качество, присущее тренеру-мастеру, учителю-интеллекту. К. Д. Ушинский писал, что так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы они ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть, в сущности, не более, как такт психологический.

Педагогический такт базируется на многих качествах, называемых в обиходе душевными, – доброжелательности, чуткости, отзывчивости, искренности. Тактичный тренер-преподаватель может быстро и безошибочно разобраться в возникшей ситуации, понять трудности общения для того или иного учащегося, определить его состояние и с учетом этого найти единственно правильное решение, подобрать подходящую форму воздействия на учащегося, найти верные слова, интонацию, чтобы не поставить учащегося в неловкое положение.

Тактичный тренер будет терпеливо относиться к ученику, если его медлительность связана с особенностями темперамента, а не покрикивать на него, будет проявлять особый такт при дефектах речи учащегося, относиться с сочувствием к подростку, проявляющему неуклюжесть, и т. п.

Тактичный тренер никогда не позволит себе «выворачивать наизнанку» душу ученика, чтобы докопаться до мотивов его поступков, отношения к учебе и жизни.

Соблюдение педагогического такта требует постоянного контроля за своими мыслями, действиями. Неумение контролировать свои поступки и слова может поставить окружающих в затруднительное положение, привести к нежелательным последствиям. Так, на родительском собрании тренер, не желая ставить родителей ученицы в неловкое положение, сказал: «Одна девочка попала в дурную компанию», и тут же предложил ее папе остаться для разговора. Всем стало ясно, о ком идет речь. В результате некоторые родители запретили своим дочерям общаться с этой девочкой.

И. В. Страхов выделяет следующие психологические особенности личности тренера, отличающие педагогический такт от нетактичности:

- естественность и простота обращения без фамильярности;
- доверие без попустительства;
- серьезность тона без натянутости;

- ирония и юмор без насмешливости;
- требовательность без мелочной придирчивости, грубости;
- доброжелательность без заласкивания;
- деловой тон без раздражительности;
- своевременность воспитательного воздействия без поспешности;
- принципиальность и настойчивость без упрямства;
- внимательность и чуткость к учащимся без подчеркивания этого;
- отдача распоряжений без упрощения;
- обучение без подчеркивания своего превосходства в знаниях и умениях;
- выслушивание без выражения безразличия.

Любой тренер осуществляет свою педагогическую деятельность с помощью определенных приемов и способов, которые в совокупности определяют тот или иной стиль его деятельности.

6.3. Психолого-педагогические особенности общения тренера со спортсменами

Д. А. Мишутин выявил, что тренеры-мужчины чаще используют лично-групповое общение, а учителя-женщины – межличностное общение. Первые чаще применяют неречевые средства общения, вторые – речевые. Воспитательные обращения также используются чаще женщинами.

Специфика общения на уроке студентов-практикантов состоит прежде всего в том, что они редко обращаются к учащимся, чаще применяют неречевые средства (особенно свистки – «засвистывают урок»), как правило, не используют диалог, излишне увлекаются жестикуляцией.

Использование студентами мимики вызывает у учащихся отрицательную реакцию, ослабление дисциплины. Эффективность применения молодыми учителями звуковых сигналов низкая, часто они даже не знают, когда ими лучше воспользоваться. Все это свидетельствует о скованности студентов-практикантов, неадекватности их реагирования на ситуации.

Однако молодые учителя, по данным С. В. Иванова, более доброжелательны к ученикам. С увеличением стажа у учителей начинают доминировать формальные способы общения, связанные только с решением педагогических задач.

Наиболее эффективно молодые учителя общаются с учащимися младших классов, так как с ними они чувствуют себя более раскрепощенными.

Тренер обязан обладать качествами и навыками, необходимыми для педагогической деятельности вообще и тренерской в частности для подготовки высококвалифицированных спортсменов.

Общие педагогические требования:

- 1) высокий уровень нравственного самосознания;
- 2) педагогическое образование;
- 3) широкий идейно-политический кругозор;
- 4) устойчивые морально-волевые качества;
- 5) интерес к современным достижениям в педагогике, психологии и биологии;
- 6) высокий общий культурный уровень;
- 7) умение управлять собой в любых условиях;
- 8) хорошие организаторские способности;
- 9) умение руководить коллективом и пользоваться авторитетом у своих учеников.

Специальные требования к тренерской деятельности:

- 1) знание теоретических и методических основ физического воспитания, медицинского контроля;
- 2) умение владеть технико-тактическими навыками и знание современных научно-методических достижений по своему виду спорта;
- 3) умение выбрать наиболее способных к данному виду спорта лиц;
- 4) способность планировать перспективную подготовку спортсменов, учитывая их индивидуальные особенности;
- 5) умение воспитывать у своих учеников стремление регулярно заниматься спортом;
- 6) способность подготовить спортсмена к достижению высших результатов на соревнованиях.

Тренер – это глубоко творческая личность. Исследователи проблем творчества придают большое значение выявлению особенностей творческой личности. Так, в работах Я. А. Пономарева выделяются следующие особенности: перцептивные (необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость); интеллектуальные (интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний); характерологические (уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность).

Многие авторы относят к особенностям творческой личности такие качества, как готовность к риску, готовность бороться с сомнениями, независимая интровертивная позиция, побуждающая стоять на своем.

Высокотворческие личности часто проявляют заметный интерес к сложным и новым проблемам. Их привлекают те ситуации, которые требуют оригинального решения.

Анализ деятельности тренеров показывает, что для тренера-творца характерны прежде всего:

- идейность в видении учебно-воспитательного процесса (стремление превратить знания учеников в их убеждения);
- желание экспериментировать и накапливать новый опыт;
- свобода от самоограничений;
- гибкость и независимость мышления и действий;
- высокая творческая энергия;
- способность концентрировать свои творческие усилия;
- стремление решать все более трудные педагогические задачи.

Следует выделить особенности личности тренера-творца: он способен гибко реагировать на запросы практики, жизни, не придерживаться догм, какими бы авторитетными они ни были, видеть неполноту своих знаний, стремиться к самоусовершенствованию.

Тренер – это творец, исследователь: из лучших образцов передового опыта он извлекает идею и трансформирует ее, приближая к конкретным условиям. Его отличает умение самостоятельно перерабатывать учебный материал, умение управлять деятельностью воспитанников, особенно познавательной и общественной, развивать их творческое мышление. Он в постоянном поиске новых путей, способов и приемов изложения и показа учебного материала. Ему присуще стремление использовать все закономерности познавательного процесса обучаемых для глубокого усвоения и осмысления ими системы знаний и выработки прочных навыков и умений. У него сильно развито умение видеть перспективы развития и находить верные пути для решения возникающих проблем. Он добивается того, чтобы в ходе учебно-тренировочного процесса были с наибольшей эффективностью учтены и реализованы все важнейшие принципы педагогики и психологии, и, наконец, ему свойственен постоянный творческий рост, он инициативен в самосовершенствовании.

VII. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА



Данная глава стимулирует студентов к осознанию ценностно-смысловых аспектов психолого-педагогической деятельности. В ней мы постарались наполнить конкретным содержанием мысль известного ученого В. Франкла о смысловом измерении человека, «надстраиваемом» над биологическим и психологическим измерением. Важный момент – выделить и осмыслить продуктивную позицию в отношении к психолого-педагогической деятельности как к открытой, творческой задаче, в которой учитель должен сам осознанно выбрать ее ценности и цели, самостоятельно найти ресурсы достижения вершин профессионального мастерства. Особое внимание уделяется психологическим барьерам и стереотипам в профессиональной деятельности педагога.

Психологами установлено, что личностный смысл в большей степени способен определять выбор и успешность профессиональной деятельности.

Самосознание и самореализация педагога становятся возможными при наличии определенного уровня личностного смысла. Если воспользоваться определением смысла, данным А. А. Брудным, согласно которому смысл, «это такое отражение действительности в сознании, которое может изменить действительность», то возникает необходимость определения значения личностного смысла для профессионального самоопределения педагога.

В процессе осуществления практикума создаются условия для исследования направленности профессиональной деятельности будущего учителя, последняя представляет собой мотивационно-

смысловую структуру деятельности, которая в свою очередь вбирает в себя программу деятельности, отношение будущих действий и операций, жизненный план. В составе жизненного плана различаются два типа целей: идеальные (конечные) и реальные (конкретные). Конечные цели представляют собой идеалы, понимаемые как ценности, – эти цели стабильны. Реальные же цели характеризуются конкретностью и достигаемостью, они могут изменяться в зависимости от успехов и неудач. Таким образом, обнаруживается связь жизненного и профессионального планов с ценностями.

Ценности, в свою очередь, связаны с представлениями о смысле жизни и профессиональной деятельности. Ценности играют ведущую роль в процессе формирования личности будущего педагога, так как на их основе создается эталон, образ будущего.

Уже на первых этапах профессионального обучения встает вопрос: какой образ профессии сложился (или складывается) у студентов и как он меняется в последующем? Именно поэтому в первом разделе практикума мы останавливаемся на определении образа профессии педагога в представлениях и переживаниях будущих педагогов.

Понятие «образ профессии» используется как аргумент в решении тех или иных вопросов, однако исследователи вкладывают в него далеко не однозначный смысл. Традиционно определяют понятие «образ» как все накопленные знания о себе самом и о мире (в данном случае о мире профессий), в котором человек существует. Понятие «образ» тесно связано с понятием «представление». Образ профессии – это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней.

Можно сказать, что человек нашел свое место, когда он представляет, где и кем он будет работать, что от него требуется. Если человек знает, что он будет делать, какие функции будет выполнять в своей профессиональной жизни, тогда можно предположить, что у него сформировался определенный образ профессии.

На основе определенного образа профессии, образа своей профессиональной деятельности педагог может планировать свое профессиональное будущее. Это в свою очередь влияет на характер профессиональных ожиданий, эмоциональную привлекательность и устойчивость профессиональных намерений.

Решая одну из основных задач – превращение «нейтрального значения» в субъективно значимый смысл – педагог в процессе совместной деятельности формирует позитивное отношение к

профессии с позиции личностного смысла. Соответственно важнейшим условием личностно профессионального развития будущего педагога является превращение ценностей совместной деятельности в его собственные ценности, социальных смыслов – в смыслы педагогической деятельности.

По мнению И. В. Абакумовой, проявление смысла познающего субъекта проходит четыре стадии. К ним относятся: «смысловой выбор (смысловая дивергенция)»; «раскрытие смысла (понимание)»; «реализация смысла (событие)»; «переживание (смысловой след)» (Абакумова И. В., 1989 г.).

Для того чтобы увидеть понятие смысла педагогической деятельности, понадобилось выйти за пределы деятельности школы, педагогического сообщества и обратиться к понятиям жизненного мира и отношений. Смысл принятия профессии является системным качеством, который приобретает в контексте жизненного мировосприятия субъекта. Выход в пространство отношений субъекта с миром позволяет обнаружить новый методологический статус понятий смысла и ценности, который преодолевает противоречия аффекта и интеллекта, внутреннего и внешнего.

Для саморазвития и творческой самореализации в сложных современных социально-экономических условиях каждому члену педагогического сообщества необходима способность к осмыслению, переосмыслению и преобразованию профессионального опыта. Для этого ему нужно выйти за рамки стереотипов, социальных шаблонов и найти свое решение, т. е. стать в позицию субъекта. При изучении ценностей психолого-педагогической деятельности необходимо выделить активное, преобразующее отношение педагога к профессии и самому себе.

Механизмом самоосмысления традиционно считается рефлексия. Именно она позволяет человеку стать творцом собственного неповторимого жизненного и профессионального пути. Таким образом, проявляется важная роль рефлексии для развития психолого-педагогической деятельности. Специфической особенностью изучения данной деятельности является выделение рефлексивно-инновационного аспекта, который представляет собой осмысление, переосмысление, преобразование субъектом содержания своего сознания, деятельности, общения, т. е. своего поведения как целостного отношения к педагогическому процессу.

Профессиональная деятельность, приобретающая для педагога позитивный личностный смысл, формирует новые побуждения, значимые для него цели, основания и последствия его активности. Негативный личностный смысл препятствует субъекту в достижении его цели, а, следовательно, и успешному осуществлению профессиональной деятельности. Наиболее интегральный личностный смысл профессиональной деятельности будет формироваться при условии согласования позитивного личностного смысла результата профессиональной деятельности и позитивного отношения субъекта к себе.

Приоритет в психолого-педагогической деятельности принадлежит ценностям творчества. Смысл психолого-педагогической деятельности заключается, прежде всего, в том, что педагог делает сверх своих предписанных обязанностей, что он привносит как личность в свою работу. Ценности творчества являются наиболее естественными и важными для каждого участника педагогического процесса. Творческая самореализация – это особая аксеологическая категория, которая дает будущему педагогу возможность развивать свои творческие способности, тем самым выделяя в своей жизни особые сферы свободы, ответственности и возможности созидания.

Раскрытие смысла в психолого-педагогической деятельности – это осознание тех мотивов, которые сообщают смысл профессиональным действиям учителя в контексте его актуальных потребностей. Учитель может успешно овладеть профессиональными умениями, проявлять некоторые способности и в то же время отрицательно относиться к своей профессии. В связи с этим неадекватная мотивированность может сказаться на структуре и эффективности реализуемой деятельности. Психолого-педагогическая деятельность связана не только с умением решать задачи известного круга, но и с наличием мотивационной готовности к поиску и решению задач за пределами любого внешнего контроля.

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к перспективам и трудностям в профессиональной деятельности является одной из центральных в подготовке учителя, так как только адекватная целям деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности, самораскрытие личности педагога и обретение им личностного смысла. Особое внимание при реализации практикума мы уделили психологическим барьерам и стереотипам в профессиональной деятельности педагога.

Известное положение о полимотивированности деятельности практически не учитывается при подготовке учителя, что снижает последующую эффективность его работы. Проблема мотивации деятельности должна быть рассмотрена как проблема обретения субъектом-учителем адекватного личностного смысла профессиональной деятельности в системе других видов. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта учителя приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего самостоятельную личностную ценность в средство заработка. Таким образом, в структуре психолого-педагогической деятельности со всей очевидностью выступает мотивационный компонент.

Поскольку будущим учителем мотивы часто актуально не осознаются, за исключением осознанных мотивов, превратившихся в мотивы-цели, по мнению известного психолога А. Н. Леонтьева, необходимо иметь ясное представление о том, как развивается подготовка будущего учителя: насколько напряженно, в каком направлении, из каких действий строится его мотивация, какие средства при этом используются.

Итак, осознание мотивов является основой развития смысловой структуры личности педагога. Однако, как отмечает Д. А. Леонтьев, они могут обеспечивать это развитие лишь до тех пор, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений субъекта с миром, не потребуют осуществления более или менее радикальной смысловой перестройки личности. Взаимодействие участников педагогического сообщества может приводить к смысловым перестройкам. Смыслостроительство в ситуации диалога может приводить к разрушению стереотипов и построению новых смыслов. Свойственная каждому человеку инерционная тенденция к поддержанию своей целостности выступает в роли психологического барьера. Открытость диалогу обусловлена значимостью окружения будущего учителя, а сами изменения в его поведении могут служить критерием этой значимости.

Одним из условий развития личностного смысла в профессиональной деятельности было создание ситуаций воздействия искусства на личность. В данном случае мы вводим контекст взаимодействия (столкновения) педагога с любыми средствами художественного восприятия (литературный текст, произведения искусства, музыка и др.). Д. А. Леонтьев, например, выделяет три

теоретических обоснования рассмотрения процессов художественного восприятия в контексте динамики смысловых процессов. Во-первых, необходимость определенной внутренней работы сознания, которая заключается во внутренних трансформациях и обозначается термином «художественное переживание». Во-вторых, обретение личностных смыслов через содержание художественного произведения. В-третьих, художественная деятельность это форма общения автора (педагога) с учениками, родителями, учителями, опосредованная художественным произведением.

Таким образом, одной из задач поставленной проблемы является – понять личность учителя, осознать смысл педагогической профессии.

7.1. Прогнозирование и проектирование педагогической деятельности

Сложность и многоплановость педагогической деятельности, ее творческий характер не позволяют найти и применять единственно верный способ – принятие решения в каждой конкретной педагогической ситуации. Это предопределяет необходимость прогнозирования учителем предстоящей деятельности, проектирования и моделирования вариантов своих действий с учетом возможных изменений ситуации, а также предвидения последствий собственных действий.

Выбор верного решения зависит только от самого педагога. Взаимодействие с развивающейся личностью ребенка требует, чтобы любое действие, слово, поступок учителя всегда приносили положительные результаты. Известный ученый В. И. Загвязинский считал, что негативные варианты «допустимы лишь в мысленных пробах и прикидках».

Прогностическая деятельность выражается в умении учителя определять направление воспитательной работы, ее конкретные цели и задачи на каждом этапе воспитательного процесса, прогнозировать ее результаты, особенности изменений в развитии личности. Кроме того, результаты педагогической деятельности часто удалены во времени от непосредственного воздействия на личность ребенка. Поэтому педагог должен уметь прогнозировать свою деятельность на несколько шагов вперед, видеть варианты решения одной и той же задачи с учетом конкретной ситуации, предвидеть возможные последствия своих профессиональных действий.

Конструктивно-проектировочная деятельность учителя органически связана с прогностической. Она обеспечивает отбор и организацию содержания учебного материала, который должен быть усвоен учащимися; проектирование деятельности учащихся, при которой информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения в процессе общения с детьми. Проектировочная деятельность предполагает также постановку дальних, перспективных целей обучения и воспитания, а также планирование стратегий и способов их достижения.

Организаторская деятельность учителя связана с вовлечением учащихся в педагогический процесс и стимулированием их активности. Она реализуется через отбор и структурирование информации в процессе сообщения ее учащимся; организацию собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с детьми.

Таким образом, основными целями данного этапа работы являются:

- развитие способностей оценивать и анализировать педагогические ситуации;
- развитие прогностических и организаторских способностей;
- формирование проектировочных навыков и умений;
- развитие способности к педагогической импровизации;
- формирование навыков решения педагогических задач в ситуации неопределенности.

Задания данного раздела позволяют включиться в ситуации выбора, поиска различных путей решения педагогической задачи, возможности выхода за пределы стандартного ведения педагогической проблемы.

При планировании профессиональной деятельности важно учитывать не только содержание и методы педагогического воздействия, но и неожиданные ситуации, которые могут возникнуть при ее осуществлении. Поэтому моделирование и проигрывание подобных ситуаций позволяет увидеть последствия того или иного решения, принятого учителем.

Содержательно занятия включают различные виды педагогической деятельности: учебную, внеучебную, коммуникативную, организационную. Творческий характер заданий дает возможность легко видоизменять их, наполнять новым содержанием, структурировать в соответствии с уровнем подготовленности и в зависимости от профессиональных интересов и запросов.

Особое место в данном разделе занимают задания, направленные на формирование навыков моделирования игровой деятельности, а также использование ролевых игр, позволяющих воссоздать ситуации творческого профессионального поиска.

Игра, являясь ведущим видом деятельности в дошкольном, а отчасти и в младшем школьном возрасте, продолжает играть важную роль в развитии личности на протяжении всей жизни человека. Развитие многих качеств и способностей, формирование различных навыков и умений, в том числе и навыков учебной и познавательной деятельности, оказывается максимально эффективным именно через включенность в игровую деятельность.

На первый взгляд кажется, что игровая деятельность по своей сути лишена творческого начала, так как предполагает действие по условному алгоритму (правилу или заданной роли). Однако в игре с фиксированными правилами акцент с ответа на вопрос «Что делается?» переносится на то, «Как это делается?», т. е. существование правил игры предопределяет необходимость импровизационного характера игровых действий. По мнению авторитетного психолога Л. И. Сабуровой, «смысл игры состоит не в максимальном исполнении правил: в этом случае игра теряет свою привлекательность, – а в импровизации в «предлагаемых обстоятельствах». Благодаря стереотипности ситуации отклонение делается особо значимым».

Специфика педагогической деятельности заключается в том, что постоянно возникающие непредвиденные ситуации в ходе живого общения педагога с детьми сами собой провоцируют импровизационные действия учителя. И часто неумение отступить от намеченного, неспособность прореагировать на педагогическую ситуацию приводят к различным негативным последствиям в профессиональной деятельности.

Однако важно помнить, что эффективность педагогической импровизации, ее положительный результат возможны только в том случае, если в основе импровизационных действий педагога лежат глубокие педагогические и специальные знания, педагогический опыт, а также способности оперативно и правильно оценивать ситуации, поступки учащихся, свою деятельность. Поэтому при выполнении каждого задания необходимы подробный анализ и оценка каждой конкретной ситуации, выявление всех возможных причин и последствий поступков и действий.

7.2. Особенности психолого-педагогической подготовки студентов факультета физической культуры

Психолого-педагогическая подготовка студентов факультетов физической культуры педагогических вузов имеет целью создание системы психолого-педагогической компетентности. Эта система включает в себя:

- педагогическую направленность деятельности специалиста по физической культуре (систему мотивов, определяющих личностный смысл отдельных видов педагогической деятельности и всей деятельности в целом);

- совокупность педагогических компетенций (что я знаю, что умею, что хочу и могу сделать на своем рабочем месте?);

- систему профессионально-важных личностных качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Все компоненты указанной системы формируются в ходе изучения предметов психолого-педагогического блока учебных дисциплин в рамках всех форм учебной работы студентов педагогических вузов. Эту подготовку подразделяют на инвариантную часть, обязательную для всех будущих педагогов, вариативную, для каждой педагогической специальности, личностную составляющую, зависящую от особенностей психики и личности, опыта и условий жизни каждого студента.

В отношении будущих учителей естественнонаучных, математических, гуманитарных дисциплин такое деление оправдано, так как на своих уроках эти педагоги будут формировать личность школьника в схожих педагогических условиях учебной деятельности. Психолого-педагогический цикл, изучаемый студентами этих специальностей в вузе, поэтому состоит из одних и тех же учебных дисциплин и дополняется предметами методического цикла.

У преподавателей предметов культурно-художественного цикла и физической культуры структура психолого-педагогической подготовки иная. Им предстоит формировать личность учащегося в условиях двух самостоятельных видов деятельности, происходящих одновременно. В случае изобразительного искусства или музыки это самостоятельная творческая деятельность и учебная. Для предмета физической культуры

(ФК), для спортивной деятельности свойственно развитие организма и личности школьника средствами спортивной и учебной деятельности.

В ходе обучения в вузе студенты факультета физической культуры изучают три группы предметов, вносящих основной вклад в их психолого-педагогическую компетентность. Первая группа – это предметы психолого-педагогического цикла, общие с другими факультетами. Это общая педагогика и история педагогики, общая психология и история психологии, возрастная и педагогическая психология, курс коррекционно-педагогических дисциплин и др. Другая группа – это предметы, ориентированные на формирование специальных педагогических компетенций, способствующих осуществлению профессиональной деятельности в сфере ФК – психология спорта и педагогика физического воспитания. Третья группа – это дисциплины методического блока, они формируют физкультурно-педагогическую направленность и компетенции, необходимые специалисту по ФК. Личностный компонент психолого-педагогической компетентности формируется, как правило, при выполнении творческих студенческих работ и педагогических исследований.

Особенности психолого-педагогической подготовки студентов физкультурно-педагогических специальностей вытекают, таким образом, из особенностей самой спортивной деятельности и общепедагогические постулаты, идеи, закономерности и принципы, преломляясь в ней, обретают новые черты. Эти особенности актуализируются и иницируются самой своеобразием практики педагогической деятельности в сфере ФК. Рассмотрим черты этого своеобразия.

Терминальная ценность, на формирование которой в мировоззрении учащихся направлена деятельность педагога по ФК (учителя, тренера, инструктора), это ценности здоровья, тогда как учебные предметы общенаучных циклов направлены на формирование ценностей познания, а также природы, дружбы и т. д. Цель заложить основы здорового образа жизни кроме учителей ФК ставят еще учителя биологии, но лишь в разделе анатомии и физиологии, причем только в теории. Учитель ФК делает это как в теории, так и, в основном, на практике, развивая и организм, и личность учащегося.

Другая целевая программа учебной деятельности – формирование коллектива учащихся решается учителем ФК не только в рамках общепедагогических принципов, когда коллектив на начальной стадии

всего развития выступает самостоятельной целью работы учителя, а и далее – является в большей степени средством развития личности. В физкультурно-педагогической деятельности все иначе. Здесь создание спортивного коллектива в секции спортивных игр на сем протяжении работы учителя является первоочередной целью, тогда как в единоборствах или ли индивидуальных видах спорта эта цель педагога-тренера не является первоочередной.

Золотое правило педагогики, на котором основана оценочная деятельность учителя, гласит: учащихся нельзя сравнивать с другими, а следует сравнивать лишь с ними самими, то есть их нынешние результаты с предыдущими, чтобы констатировать развитие. Спортивная деятельность, казалось бы, опровергает этот постулат, поскольку сама ее сущность в сравнении результатов соперников и заключена в девизе «Быстрее! Выше! Сильнее!». Однако это несоответствие является внешним, поверхностным. Спортивная деятельность состоит из двух процессов – тренировочного и соревновательного. В учебной деятельности такого четкого разделения нет. В основе тренировочного процесса лежит учебная деятельность, где это правило педагогики выполняется всецело. Там отслеживаются результаты каждого, поэтому в сборную команду человек попадает благодаря своим индивидуальным успехам и труду. Здесь важен абсолютный результат учебной работы индивида.

В соревновательной деятельности – во время забегов, игр и других состязаний, где результат рассматривается не абсолютный, а относительный – в сравнении с другими, наличие соперников является педагогическим условием самооценки и внешней оценки успехов спортсмена или команды: «мы выступили лучше, чем на прошлом первенстве», «мы подготовились тщательнее соперников, потому и пробежали быстрее».

Следует также обратить внимание на то, что учителям гуманитарных или естественнонаучных предметов приходится обучать школьников с «нуля». До начала изучения, допустим, химии, учащиеся, не проводили химических опытов и имели лишь теоретические отрывочные знания по этому предмету. В отношении физической культуры все иначе. Приходя на уроки ФК, ученик уже имеет определенный двигательный опыт, который невозможно не учесть, организуя учебную деятельность, которую резонно называть спортивно-учебной.

Все вышеизложенное делает необходимым создание педагогических условий, обеспечивающих психолого-педагогическую подготовку будущих специалистов в области физической культуры соответствующей современным требованиям компетентностно-модульного подхода, учитывающего многообразие форм профессиональной деятельности этих специалистов.

7.3. Психологические основы активизации познавательной деятельности учащихся

Проблема познавательной активности, способы и методы активизации учебной деятельности учащихся – одна из вечных проблем педагогики. Со временем она была обозначена как *центральная педагогическая проблема*.

Активизация познавательной деятельности учащихся – целенаправленная педагогическая деятельность учителя по повышению уровня учебной активности школьников. На сегодняшний день есть два пути активизации познавательной деятельности: *экстенсивный и интенсивный*. Причем они имеют одну и ту же конечную цель – воспитание личности образованной, нравственной, творческой, социально активной, способной к саморазвитию, и т. д. Но подходы к достижению этой цели разные.

Экстенсивный путь развития познавательной активности реализуется, прежде всего, через увеличение количества учебных дисциплин или, другими словами, увеличение объема знаний сообщаемого ученикам. В то время как *интенсивный путь* основывается на субъектной, личностной позиции учащегося в учебной деятельности, что предполагает изменение самой структуры учебных программ и интенсификацию методов обучения. Этот путь не так уж и нов – вспомним развивающее обучение, которое осуществляется в начальном звене школы. Однако среднее и старшие звенья еще не имеют подобных отработанных программ. И, как следствие, познавательная активность часто рассматривается как результат внедрения тех или иных конкретных приемов обучения, а не как форма самоорганизации учения.

Вот по этому педагогам необходимо иметь представление о тех условиях, которые способствуют развитию активной позиции учащихся, специфике работы с разными группами учащихся, роли учителя в этом процессе.

Условия развития познавательной активности учащихся.

1. Личная заинтересованность ученика в получении знаний.
2. Достаточный уровень сформированности знаний, умений и навыков ученика.
3. Характер взаимоотношений, принятый в классе, ориентирован на получение знаний.
4. Профессиональный стиль деятельности педагога – активный, творческий, демократический.
5. Единство педагогических требований, принятых в данной школе.
6. Активное положительное отношение родителей к самому процессу получения образования.
7. Социальная ориентация общественного мнения в необходимости образования.

Но одних условий не достаточно, необходима и готовность ученика к получению или добыванию знаний.

Специфика работы с разными группами учащихся.

Педагогам необходимо учитывать тот факт, что в разные возрастные периоды доля эмоционального, волевого или интеллектуального участия в познавательной активности будет различна. Если для старшеклассника активность прежде всего заключается в интеллектуальной и волевой сторонах, то для младших школьников активность опосредуется эмоциональной окраской, которая во многом зависит от установки учителя. В таком случае можно говорить о различных уровнях познавательной активности в учебной деятельности.

1. Познавательная пассивность – нулевой уровень развития познавательной активности характеризуется отсутствием желания учиться. Учащиеся не проявляют интереса к учебной задаче, не приступают к работе без напоминания учителя, не могут самостоятельно завершить работу.

В этом случае учитель должен быть терпелив: давать время на обдумывание, не прерывать и не сбивать ученика во время ответа; быть готовым к тому, что после перерыва дети не могут сразу включиться в работу; постараться установить добрые отношения (называть только по имени, подбадривать ласковым тоном, позитивно строить побуждающие фразы).

2. Относительно активный уровень характеризуется наличием заинтересованности и активности только в эмоционально

привлекательных учебных ситуациях. Учащиеся предпочитают объяснение нового материала повторению и закреплению; поверхностно относятся к учебной задаче, быстро приступают к работе, но при первых трудностях быстро разочаровываются и бросают начатую работу. Знания, умения и навыки не имеют системного характера.

В этом случае учитель должен уметь поддерживать активность ученика на протяжении всего урока: снимать интеллектуальную усталость и волевою апатию минутками психологической разгрузки (шутки, загадки, скороговорки, занимательные задачи и удивительные факты); стимулировать познавательный интерес предлагая творческие задания по изготовлению учебных пособий (карточки, модели, таблицы и т. п.).

3. *Исполнительно-активный уровень* характеризуется стабильностью и постоянством знаний, высоким уровнем учебной мотивации, готовностью к решению проблемных задач и ситуаций. Такие учащиеся любимы учителями, систематически выполняют домашние задания, с готовностью включаются в работу, осознанно воспринимают учебную задачу, предлагают оригинальные пути решения и работают преимущественно самостоятельно.

В таком случае учитель должен уметь не допускать скуки и поддерживать высокий уровень познавательной активности, создавая для этих учащихся особые ролевые ситуации – «эксперт», «консультант», «наблюдатель», «хранитель знаний», «мудрец» и т. п.; предлагать им задания повышенной сложности; использовать активные методы обучения и воспитания.

4. *Творческий уровень* характеризуется не только готовностью учащегося включиться в нестандартную учебную ситуацию, поиском новых нестандартных путей для ее решения, но и сама задача может ставиться учеником. Учащийся не просто проникает в сущность явлений, их взаимосвязь, а пытается найти для этой цели новый способ.

В этом случае учитель должен уметь создать творческую атмосферу:

вызвать удивление, развивать воображение и интуицию, способствовать развитию образного мышления и желание *творить самим*.

Роль учителя в активизации познавательной деятельности учащихся.

У одного и того же ученика на различных уроках познавательная активность может резко изменяться в зависимости от того, *какой* учитель учит, *чему* учит и *как* учит, *как* умеет **активизировать** класс. Степень активности детей является реакцией на методы и приемы работы учителя, интегративным показателем его профессионального мастерства.

Критерии степени профессиональной подготовки учителя:

1. Умение создать учебно-познавательную атмосферу.
2. Используемые методы обучения.
3. Деятельность и активность учащихся на уроке.
4. Контроль и коррекция деятельности учащихся.
5. Речь учителя и ее значение на уроке.
6. Взаимоотношения учителя и учащихся.
7. Воспитывающая сторона урока.
8. Результативность урока.

На основании этих критериев можно выделить четыре **уровня** **стиля профессиональной деятельности педагога:**

1. Пассивный стиль деятельности может быть выявлен у начинающих педагогов или у людей, просто не увлеченных своей профессией учителя.

2. Относительно-активный стиль отличается интересными приемами и находками. Но весь этот потенциал зачастую используется стихийно или от случая к случаю. Не хватает стабильности и мастерства в ежедневной подготовке и проведении занятий.

3. Активный стиль присущ, как правило, учителям-стажистам. Уроки педагогов данного уровня и стиля отличаются четкостью требований, стабильностью, что облегчает работу учащимся.

4. Творческий стиль присущ педагогам, обладающим яркой, самобытной личностью со своими привычками и требованиями, что не всегда приветствуется педколлективом и администрацией. К тому же часто бывает трудно отличить творческую работу от псевдотворчества.

Систематическое внедрение определенных педагогических методов и приемов, помогающих переходу учащихся с одного уровня познавательной активности на другой, способствует и повышению профессионализма самого учителя.

VIII. СПЕЦИФИКА ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ



В целостном педагогическом процессе отчетливо проявляется специфика форм обучения и воспитания. Если в обучении используют преимущественно занятия урочной формы, семинары, практикумы, лабораторные работы, трудовые занятия и т. д., то в воспитательном процессе – воспитательные мероприятия коллективного характера, общественную деятельность, общественно полезный труд, индивидуальные воспитательные влияния и пр.

В учебном процессе ведущая роль принадлежит учителю, который опирается в своей работе на ученический коллектив в целях стимулирования ответственности, дисциплинированности, интереса к учению. В воспитании (при его умелой постановке) доминирующее значение имеет коллектив, его актив, который направляется влиянием учителей, воспитателей, тренеров.

Процесс обучения, как правило, протекает в строго оформленной учебной группе – классе по определенному учебному плану, строго очерченным программам. Процесс воспитания в условиях общеобразовательной школы не столь строго регламентирован. Он имеет лишь рекомендательное примерное содержание. Протекает этот процесс в ходе общественной, политической, культурно-массовой, спортивной, художественной, трудовой деятельности, которая в значительной степени определяется общественными потребностями, интересами коллектива и их членов, умело направляемыми педагогами в такое русло, которое определяется примерным содержанием воспитания школьников соответствующего возраста. На сравнительно длительном отрезке времени все члены ученического коллектива должны пройти через разнообразные виды деятельности и воспитательные ситуации, которые обеспечат, возможно, более всестороннее воспитание и развитие личности.

В ходе воспитания чрезвычайно важное значение имеет влияние среды, средств массовой информации, которое нельзя не учитывать при организации этого процесса, более того, ими надо активно и в меру возможностей данного коллектива управлять.

8.1. Специфика и взаимоотношения методов обучения и воспитания

В особом рассмотрении нуждается проблема соотношения методов обучения и воспитания. Из самой сущности целостного педагогического процесса как процесса воспитания в его широком смысле вытекает представление о педагогических методах как единстве методов обучения и воспитания. К сожалению, классификации методов обучения и воспитания до последнего времени были построены на разных основаниях, что искусственно отдаляло рассмотрение их взаимосвязей и специфики.

Мы исходим из того, что в основу целостной классификации педагогических методов должна быть положена концепция человеческой деятельности. Опираясь на нее, психологи выделяют в любой деятельности элементы организации, стимулирования и контроля. Поскольку методы обучения и воспитания являются способами взаимосвязанной деятельности педагогов и воспитуемых, направленной на всестороннее, гармоническое развитие личности, то и при классификации методов обучения и воспитания целесообразно выделять методы организации деятельности педагогов и воспитуемых, методы стимулирования и мотивации, методы контроля и самоконтроля.

В педагогике выделяются *три основные группы методов воспитания*:

1. Методы формирования сознания личности (взглядов, убеждений, идеалов). К ним относятся лекции, рассказы, доклады, беседы, диспуты, конференции, а также влияние примера воспитателя и др.

2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения. К ним относятся педагогические требования, поручения, создание воспитывающих ситуаций и др.

3. Методы стимулирования деятельности и поведения. К ним относятся методы поощрения, порицания, соревнование и др.

Что касается *методов обучения*, то они классифицируются *по трем основным группам*:

1. Группа методов организации учебно-познавательной деятельности. Сюда входят словесные, наглядные и практические, репродуктивные и проблемно-поисковые методы, индуктивные и дедуктивные методы обучения.

2. Группа методов стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (познавательные игры, учебные дискуссии и др.).

3. Группа методов контроля (устный, письменный, лабораторный контроль и др.) и самоконтроль в процессе обучения.

Таким образом, в сравниваемых нами классификациях методов воспитания (в узком смысле) и обучения имеется много общего. И в одном и в другом случае за основу берется организация деятельности. Только в случае обучения акцент делается на учебно-познавательную деятельность при использовании всех других ее видов, а в процессе воспитания – на общественно полезную деятельность в ее самых разнообразных видах. Но деятельность не может протекать успешно, если при этом не используются методы стимулирования, контроля, самоконтроля и самооценки. Поэтому в классификацию методов воспитания полезно добавить методы контроля и самооценки, а в классификации методов обучения усилить роль методов стимулирования, которые давно уже применяются в воспитательном процессе. Такой анализ позволил выдвинуть более обобщенную *классификацию методов педагогического процесса*.

I группа педагогических методов: методы формирования сознания личности (понятий, законов, теорий, взглядов, убеждений, идеалов и пр.). К ним относятся словесные методы (лекции, рассказы, беседы, диспуты и др.), наглядные методы (показ иллюстраций, демонстрация опытов и др.).

II группа педагогических методов: методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения. К ним относятся методы организации учебно-познавательной, учебно-практической, трудовой, общественно-политической, художественно-творческой, спортивной, игровой и других видов деятельности, методы постановки задач, предъявления требований, дачи поручений, методы выполнения практических действий, методы упражнения, приучения к выполнению норм поведения, методы регулирования и корригирования действий, поведения и др.

III группа педагогических методов: методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения. К ним относятся методы поощрения, порицания, создания ситуаций эмоциональных переживаний, игровых ситуаций, использования общественного мнения и др.

IV группа педагогических методов: методы контроля, самоконтроля и самооценки деятельности и поведения. К ним относятся методы устного, письменного и лабораторного контроля в обучении, методы самоанализа и самооценки поведения.

Методы воспитания тесно связаны с методами обучения. Фактически все методы обучения являются одновременно и методами воспитания, так как невозможно сформировать какое-либо качество личности или поведения, не обучая учеников нормам общественного поведения, не разъясняя требований, не формируя определенных взглядов и убеждений.

В то же самое время методы воспитания, особенно такие, как предъявление требований, поощрение, порицание, создание общественного мнения, пример воспитателя и др., выступают в роли методов стимулирования учения. Более того, без применения методов воспитания в процессе обучения невозможно обеспечить его успешное и тем более оптимальное функционирование.

Все это определяет необходимость рассматривать эти методы в их единстве. Особенность методов обучения заключается, прежде всего, в специфике доминирующей цели их применения – формирование знаний, умений и навыков учебно-познавательной деятельности. Специфика методов воспитания в том, что их доминирующая цель – формирование опыта нравственно направленного общественного поведения. При этом надо четко представлять себе, что одновременно и методы обучения, и методы воспитания (как и эти процессы в целом) реализуют в единстве образовательную, воспитательную и развивающую функции. Такой, более диалектический подход к педагогическим методам является реальным шагом на пути к обеспечению подлинного единства обучения и воспитания, к которому давно стремятся педагогические теория и практика. Имеют свою специфику методы контроля и самоконтроля в обучении и воспитании. В обучении, например, применяются обязательно устный контроль, письменные и лабораторные контрольные работы, зачеты, экзамены. Решающее значение здесь имеет контроль самого учителя. Всякого рода формы соревнования в обучении признаны нецелесообразными. Наоборот, в области воспитания решающее значение имеет общественный контроль коллектива, создание общественного мнения. Контроль результативности воспитания не носит столь регламентированного характера. Основными видами контроля являются наблюдения за ходом деятельности и поведения воспитуемых. Важную

роль играет оценка и общественное мнение коллектива. При организации контроля применяется также весьма эффективная форма зачета, который предполагает отчет воспитуемых перед своим коллективом по выполнению всех правил поведения и обязательств, которые он взял предварительно перед группой, плана самовоспитания и самосовершенствования.

При контроле результативности воспитания нельзя весьма быстро, как во время обучения, оценить эффективность воспитательных влияний. Для этого необходимы более длительные наблюдения, изучение мотивов действий воспитуемых, а не только их внешних проявлений. По ходу воспитательных влияний педагоги и ученический актив могут заметить лишь эмоциональные реакции воспитуемых, их отношения, обратить внимание на отдельные реплики, высказывания, суждения по поводу обсуждаемых проблем, выполняемых заданий и пр. Но эти данные не дают еще достаточных оснований для выводов о глубоком воспитательном влиянии проводимого мероприятия. При оценке поведения важно выявлять соблюдение правил поведения занимающихся, знание этих правил, понимание значимости их выполнения (общественной и личностной), отношение к их выполнению, наличие привычки выполнять их, несмотря на отсутствие непосредственного контроля, стремление заниматься самовоспитанием, отработкой навыков общественно ценного поведения. Вот почему в анализе итогов воспитания значительную роль имеют так называемый «отодвинутый по времени контроль», изучение деятельности и поведения детей в последующем классе, в колледже, лицее, вузе и пр.

Теперь, когда охарактеризованы общие функции, закономерности, содержание, формы и методы воспитания в его широком смысле, необходимо рассмотреть взаимосвязь всех этих компонентов в реально осуществляемом педагогическом процессе, т. е. на всех этапах подготовки, конструирования процесса, его организации и осуществления и, наконец, на этапе контроля и анализа его результатов.

8.2. Психологические основы деятельности учащихся в процессе обучения

В основе характеристики процесса учения лежит идея деятельностного подхода, разработанная в психологии. Учение – это система познавательных действий учащихся, направленных на решение учебно-воспитательных задач. Исходя из этого положения, психология утверждает, что предметная деятельность должна менять и меняет тип его поведения. Вместе с тем для человека характерна одновременно с предметной и внутренняя психическая деятельность, осуществляемая с помощью словесных, цифровых и других знаков. Эта деятельность ведет к психическому развитию личности.

Различными знаками и материальными орудиями человек особенно активно овладевает во время специально организованного обучения. Социальные отношения людей, проявляемые, в частности, в обучении, ведут к развитию их высших психических функций. Теперь принято кратко передавать эту мысль Л. С. Выготского в виде формулы «Обучение идет впереди развития».

Принципиальное отличие отечественной педагогической психологии от многих зарубежных концепций состоит в том, что она ориентируется на активное формирование психологических функций, а не на пассивную их регистрацию и приспособление к имеющемуся уровню. Отсюда весьма важное методологическое значение имеет идея такого построения обучения, которое учитывало бы зону ближайшего развития личности, т. е. необходимо ориентироваться не на имеющийся сегодня уровень развития, а на несколько более высокий, которого ученик может достичь под руководством и с помощью преподавателя.

Опираясь на учение Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Н. А. Менчинской, П. Я. Гальперина, психологи разработали теоретические основы обучения, которые особенно благоприятно влияют на развитие интеллектуальной, волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности, а также обеспечивают ее разностороннее воспитание.

Современная педагогическая психология считает, что для каждого возрастного периода имеется свой, наиболее характерный, ведущий вид деятельности: в дошкольном – игра, в младшем школьном – учение, в среднем школьном возрасте – развернутая общественно полезная деятельность во всех ее вариантах (учебная, трудовая, общественно-организационная, художественная, спортивная и др.). В этот период

ученики активно овладевают различными формами общения. В старшем школьном возрасте ведущей становится особая форма учебной деятельности, которая носит уже более профориентационный и окрашенный самостоятельными нравственными суждениями и оценками характер. Сказанное не означает, что в каждом возрасте ученик должен заниматься именно ведущим видом деятельности. Важно постоянно развивать все богатство видов деятельности, обеспечивающих всестороннее развитие личности. Вместе с тем знание ведущих видов деятельности позволяет педагогам более активно использовать и формировать их в обучении и воспитании.

Подчеркивая ведущую роль деятельности в развитии личности, отдельные психологи считают и общение видом деятельности. Для дидактики более практичной является точка зрения психолога Б. С. Ананьева, который видел особую роль общения в развитии человека наряду с познанием и трудом. В соответствии с этой концепцией необходимо выделять при описании процесса обучения не только деятельностный аспект, но и аспект общения.

В ходе познания и труда обеспечивается активное усвоение знаний. Общение же создает условия для усвоения и активизирует этот процесс. Правильная организация познания, общения и труда – важнейшее условие для успешного функционирования учебного процесса в целях всестороннего развития.

Учебно-познавательная деятельность сопровождается внутренним психическим процессом усвоения обучающимися учебной информации.

В соответствии с деятельностным подходом, по мнению некоторых психологов, у учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент. Для дидактики подобная трактовка роли знаний является неполной, так как она не учитывает общей логики построения целей и содержания образования, где формирование знаний выделяется как особо важная цель. Кроме того, известно, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации, хранящейся в книгах, электронной информации и пр., которая становится достоянием личности в процессе познавательной деятельности. В то же время нельзя рассматривать и знания вне связи с деятельностью, ибо знания нужны, прежде всего, для того, чтобы действовать; они должны быть действенными.

Все сказанное не означает принижения значения формирования у учащихся разнообразных видов деятельности. Это предусматривается дидактическими требованиями формирования у учащихся практических, специальных и общеучебных умений и навыков, которые включают в себя и знания о способах совершенствования этих действий.

В психологии разработано несколько подходов к организации процессов усвоения знаний. Например, Н. А. Менчинская и Д. Н. Богоявленский особенно подробно исследовали роль в этом аналитико-синтетической деятельности, сравнений, ассоциаций, обобщений, опирающихся на конкретные данные, а также значение самостоятельного поиска признаков усваиваемых понятий и способов решения новых типов задач в процессе усвоения. Н. А. Менчинская при этом уделяет большое внимание развитию обучаемости, в которую она включает обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мышления, смысловую память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления. Развивая в процессе обучения эти качества мышления, можно обеспечить развитие обучаемости, а на этой основе способствовать повышению эффективности процесса усвоения в целом.

Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов исследуют такие пути усвоения, при которых обобщения появились бы не традиционно, на основе перехода от частного к формально общему, а на основе первоначального ознакомления школьников с некоторыми более обобщенными теоретическими положениями (содержательными абстракциями), чтобы затем дедуктивно выводить из них более частные свойства, более конкретные знания о явлениях предметного характера. Например, младших школьников они знакомят сначала с понятиями величин, учат отношениям между ними (больше, меньше и др.), а затем уже с натуральным рядом чисел. По русскому языку вначале учат лингвистическому анализу, а затем грамматике и синтаксису.

Новые оттенки приобретает структура цикла усвоения в теории, разработанной П. Я. Гальпериным и развиваемой Н. Ф. Талызиной. В соответствии с этой теорией имеется пять этапов усвоения новых действий: предварительное ознакомление с действием, с условиями его выполнения; формирование действия в материальном (или материализованном с помощью моделей) виде с развертыванием всех входящих в него операций; формирование действия как внешнеречевого; формирование действия во внешней речи; формирование действия во внутренней речи; переход его в глубокие

свернутые процессы мышления. Вся эта цепь умственных действий обеспечивает переход действий из внешнего плана во внутренний. Такой процесс называют интериоризацией. Эта концепция более применима к объяснительно-иллюстративному, но не к проблемному обучению, которое далеко не всегда начинается с предметного восприятия, а предполагает осмысление логических задач сразу же в словесной форме внешнего или внутреннего плана. Несмотря на целый ряд возможных подходов к характеристике процесса учебной деятельности, все же можно охарактеризовать некоторые типичные варианты действий учеников под руководством учителя и во время полностью самостоятельной учебной деятельности.

Условно можно выделить два типичных варианта учебной деятельности. Один из них протекает во время урока или другой формы обучения детей, где ведущую, направляющую роль осуществляет учитель. Второй – во время самостоятельной работы учащихся на уроке или при выполнении домашних заданий.

В случае, когда учебная деятельность протекает под руководством учителя, можно вычленить следующие учебные действия учащихся:

- принятие учебных задач и плана действий, предлагаемого учителем;
- осуществление учебных действий и операций по решению поставленных задач;
- регулирование учебной деятельности под влиянием контроля учителя и самоконтроля;
- анализ результатов учебной деятельности, осуществляемой под руководством учителя.

В ходе самостоятельной учебной деятельности, осуществляемой без непосредственного руководства учителя в данный момент, обычно выделяются следующие действия:

- планирование или конкретизация задач своей учебной деятельности;
- планирование методов, средств и форм учебной деятельности;
- самоорганизация учебной деятельности;
- самоконтроль в ходе учебной деятельности;
- саморегулирование учения;
- самоанализ результатов учебной деятельности.

Структурные элементы учебной деятельности несколько видоизменяются в зависимости от характера решаемых учебных задач, от ведущих методов, которые при этом используются. Ниже мы

покажем специфику процесса учения в различных его видах. А сейчас отметим, что структура учебной деятельности школьников при непосредственном управлении ею со стороны педагога в полной мере согласуется со структурой действий учителя. Если учитель планирует задачи, предстоящие учебные действия учеников, стимулирует их, то ученик принимает эти задачи и осуществляет намеченные действия, опираясь на мотивы, возникшие под влиянием стимулирующих воздействий учителя. Если учитель контролирует действия учеников и регулирует свои обучающие действия, то ученики под влиянием преподавателя также регулируют свои действия. Точно так же анализ результатов обучения протекает во взаимосвязи с самоанализом их самим учеником. В этом соответствии структуры действий учителя и учеников и заключено единство процессов преподавания и учения, которые только в случае наличия этого единства и создают новое целостное явление, которое и называют процессом обучения. Рассмотренное нами взаимодействие преподавания и учения проявляется и в том случае, когда ученик занят самостоятельной учебной деятельностью в отсутствие учителя или при выполнении самостоятельных работ на уроках. В этом случае педагог опосредованно направляет действия учеников, так как до этого он поставил перед ними задачи, стимулировал активное выполнение заданий, и примет участие в анализе результатов выполнения заданий. После того как мы рассмотрели структуру деятельности учителя и учеников, необходимо указать, что одновременно с названными процессами преподавания и учения протекает внутренний процесс усвоения знаний и способов деятельности. Рассмотрим психологическую характеристику процесса усвоения, который включает в себя восприятие, понимание, осмысление, обобщение, закрепление, применение.

Восприятие предполагает отражение в сознании человека отдельных свойств предметов и явлений, действующих в этот момент на органы чувств. В восприятие входят не только данные непосредственных ощущений ученика (зрительных, моторных, тактильных и др.), но и данные его прежнего опыта. В этом смысле восприятие богаче непосредственных ощущений.

Восприятие предполагает узнавание предметов и явлений, отнесение их к определенным группам, известным ученику по его прежнему опыту. Ученым П. К. Анохиным доказано существование так называемого опережающего отражения, которое проявляется в том, что

человек в процессе восприятия уже ожидает проявление некоторых свойств явлений, опираясь на свои прежние знания, практический опыт и т. п. В процессе обучения происходит восприятие не только предметной наглядности, но и знаковых ее форм, а также словесной информации преподавателя.

Современный подход к процессу усвоения предполагает не пассивное, а активное самостоятельное восприятие учебной информации и жизненной реальности. Задача педагога состоит в том, чтобы подключить к восприятию как можно более широкий спектр чувств учащихся, полнее опереться на их жизненный опыт, сочетать предметную и знаковую наглядность, умело поддерживать внимание, учить выделять в процессе восприятия главное, основное, существенное, активизировать собственные усилия ученика по усвоению нового материала.

Понимание. Восприятие должно обязательно перерасти в понимание изучаемого, которое осуществляется путем первичного и в значительной мере обобщенного установления связей между явлениями и процессами, выяснения их строения, состава, назначения, вскрытия причин изучаемых явлений или событий, мотивов отдельных поступков исторических личностей или литературных героев, толкования содержания текста, смысла отдельных слов и т. п.

Для повышения эффективности понимания изучаемого очень важно доступное и логически четкое изложение, позволяющее успешно следовать за мыслью учителя. Особенно важно строить обучение таким образом, чтобы сами ученики вовлекались в сопоставление изучаемых фактов, опытных данных, выясняя их первопричины, самостоятельно делали некоторые предварительные выводы.

Осмысление. Но нельзя забывать, что понимание еще не обеспечивает полного усвоения изучаемого явления. Оно является лишь исходным основанием для последующего, более глубокого и разностороннего осмысления изучаемой информации. Этот элемент усвоения характеризуется уже более глубоким протеканием процессов сравнения, анализа связей между изучаемыми явлениями, вскрытия разносторонних причинно-следственных зависимостей. В ходе осмысления значительно обогащается понимание изучаемого, оно становится более разносторонним и глубоким. На таком этапе появляется определенное отношение к изучаемому, зачатки убеждений, умений доказывать справедливость определенных выводов, делать

учебные открытия и пр. В результате учащийся не только понимает материал, но и глубоко осмысливает его и уверенно овладевает им.

Для эффективного протекания осмысления очень важно формировать у учащихся общеучебные умения и навыки, разнообразные приемы умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение и др.), широко использовать элементы проблемного обучения, вовлекать учеников в эвристические беседы, в проведение исследовательских демонстраций и опытов.

Обобщение. Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний, в ходе которого выделяются и объединяются общие существенные черты предметов и явлений действительности, изучаемых в соответствующий период обучения. Именно в выделении главного, существенного в учебной информации особенно ярко проявляет себя обобщение. Но, чтобы осуществить выделение главного, надо анализировать факты и свойства, синтезировать их определенным образом, абстрагироваться от деталей и конкретностей, сравнивать их значимость и делать обоснованный вывод о том, какие из них наиболее существенны. Во время обучения все это проявляется в движении мысли ученика к усвоению смысла и определению понятия, к составлению плана, выводов, резюме, к осуществлению классифицирующих и систематизирующих схем, таблиц.

Процесс обобщения не обязательно завершает обучение. Обобщенные данные (закон, определение и т. п.) могут быть даны и в начале изучения темы. Это встречается обычно при дедуктивном подходе. Степень обобщенности знаний проверяется в ходе переноса их на решение новых учебно-практических задач.

Процесс обобщения в ходе обучения протекает при активном управлении со стороны учителя, который специально включает школьников в деятельность, формирующую умение обобщать изучаемое, отрабатывает, по психологической терминологии, деятельность обобщения.

Закрепление. Важным элементом процесса усвоения является закрепление. Известно, что можно понять то или иное явление, осмыслить его, но через некоторое время уже испытывать затруднения в его объяснении. Для прочного запоминания не обходимо повторное осмысление, неоднократное воспроизведение изучаемого в тех или иных частях его и в целом. Вот почему необходимо закрепление изучаемого. Осуществляется оно путем заучивания некоторых основных фактов, определений, связей, способов доказательства, путем

воспроизведения некоторых особенно важных элементов изучаемого материала, обобщений и выводов, выполнения письменных и лабораторных упражнений, специально направленных на упрочение полученных знаний. Во время закрепления очень важно не зазубривать изучаемое, а обогащать его новыми подтверждениями и аргументами. Важно осуществлять закрепление на новой основе, на новых упражнениях, на новых примерах по сравнению с теми, которые использовались при объяснении учебного материала учителем или применялись в тексте учебника. Очень ценны в этом смысле задания ученикам по отысканию своих собственных примеров изучаемых явлений, законов, закономерностей, причинно-следственных зависимостей и т. д. В таком случае закрепление не просто обеспечивает прочное запоминание, а углубляет знания, осуществляет их перенос на новые ситуации, развивает учебно-познавательные умения и навыки.

Применение. В ходе усвоения надо обеспечить не только прочность, глубину и осознанность, но и действенность знаний, т. е. умение применять их на практике в учебе и жизни. Вот почему в акте усвоения обязательно должен присутствовать элемент применения. Применение знаний осуществляется в самых разнообразных видах и во многом зависит от характера учебного предмета, специфики содержания изучаемого материала. Его можно организовать путем выполнения упражнений, лабораторных работ, посредством организации трудовой деятельности. Особенно глубокими по своему воздействию являются применения изучаемых вопросов к решению учебно-исследовательских задач. Применение знаний способствует более свободному овладению ими, усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемых вопросов, делает знания более прочными, жизненными и оттого не только абстрактно, но и реально осмысленными.

Очень важно подчеркнуть, что все описанные элементы усвоения существуют не изолированно. В самом деле, уже во время восприятия имеются некоторые начальные элементы понимания и осмысления, например, когда ученик узнает воспринимаемое и относит его к какому-то классу явлений. Но важно иметь в виду, что именно восприятие доминирует на данном этапе усвоения. Понимание также невозможно отделить от осмысления изучаемого материала. Здесь уже происходит некоторое начальное, контурное осмысление. Интересно заметить, что в каждом элементе усвоения проявляются

предшествующие элементы этого процесса, так как при осмыслении ученик воспринимает некоторые дополнительные объекты, он понимает те или иные не охваченные ранее связи. Точно так же синтетически проявляют себя элементы усвоения и в обобщении, закреплении и применении изучаемого учебного материала. И все же знание отдельных элементов усвоения, их основных задач, условий эффективного протекания позволяет педагогам лучше управлять процессом усвоения.

Следует заметить также, что последовательность этапов усвоения нельзя представить себе раз и навсегда predetermined. Возможны случаи, когда усвоение учебного материала начинается с решения проблемной жизненной задачи, которая ведет от жизненного применения к его теоретическому объяснению, пониманию и осмыслению. При дедуктивном подходе к обучению, как отмечалось, очень часто усвоение начинается как бы с теоретических выводов. Поэтому нельзя подходить к организации процесса усвоения догматически. Последовательность и мера применения элементов усвоения будут зависеть от задач обучения, специфики содержания, возможностей учеников и самого учителя. Поэтому всегда необходим осознанный выбор наиболее рационального варианта его организации в соответствующей ситуации.

Эффективность усвоения зависит от мотивации учения. Зная учебные мотивы своих учеников, педагог может наметить, над устранением каких именно недостатков следует настойчиво поработать в ближайшее время. Если учитель обнаруживает, что у учеников недостаточно развиты мотивы долга, то предпринимает меры по разъяснению общественной значимости учения, подбирает убедительные примеры, раскрывающие значение образования для научно-технического прогресса, автоматизации, механизации производства, повышения производительности труда, социального и культурного прогресса нашего общества. Одновременно педагог учит учеников понимать субъективную значимость учения: что может дать изучение этого предмета для развития его склонностей, способностей, профессиональной ориентированности и подведения вплотную к овладению интересующей профессией; помогает ученикам осознать, что дает учение для подготовки к общению в трудовом коллективе, удовлетворения творческих поисков (конструирование, рационализаторская деятельность, художественное творчество и др.). Все это вырабатывает у учеников умение находить в содержании новой

темы импульс, способствующий активному ее изучению исходя из актуальности, новизны, значимости содержания и пр. Следует напомнить о необходимости рационального применения в учебном процессе требований и поощрений, так как при несоблюдении чувства меры неизбежны в первом случае мотивы страха, боязни, постоянного ожидания наказания, а в другом – при неумеренных поощрениях со стороны учителя – развитие честолюбия, создание стрессовых состояний и пр.

Эффективность усвоения во многом зависит от уровня развития эмоциональной сферы обучаемых. Эмоциональные переживания (радость, печаль, страх, удивление, стыд, жалость, обида, сострадание, недовольство, негодование, презрение и др.) вызываются, прежде всего, специальным подбором содержания учебного материала. И чем чаще ученики вместе с героями произведений, участниками исторических событий, их современниками будут переживать радость побед и свершений, скорбеть об утратах и поражениях, испытывать негодование, ненависть к фашизму, колониализму, непримиримость к нарушениям норм нашей морали, несправедливости в поступках людей, тем все более и более у них будет формироваться эмоциональная отзывчивость.

Совершенно понятно, что не только сами по себе примеры из истории, литературы, искусства, но и эмоциональное преподнесение их учителем во многом будут определять интенсивность эмоционального развития обучаемых.

Для развития чувств очень важно поддерживать проявление искренности, откровенности в сочинениях учеников, в их поступках, высказываниях на уроках, во время внеклассных занятий и общений. В коллективе должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, защищенности учеников от несправедливости, насмешек по отношению к эмоциональным переживаниям.

Для развития эмоций учеников многое дает умение учителей литературы читать отрывки из литературных произведений, декламировать стихи; умение учителей музыки хорошо петь, играть на музыкальных инструментах; умение учителей изобразительного искусства ярко характеризовать произведения выдающихся художников, хорошо рисовать; умение учителей физического воспитания хорошо владеть техникой избранного вида спорта; технически правильно выполнять сложные двигательные действия;

умение учителей математики показать красоту, гармонию математических выкладок, чертежей, моделей и пр.

Особенно тонкого педагогического подхода требует развитие чувств старшеклассников, где большое место занимают дружеские стремления и увлечения, осознание идеала и стремление к нему, высокая нравственная требовательность к окружающим, возросшая самооценка и повышенный самоанализ.

Здесь педагогу особенно умело надо подбирать содержание уроков, быть предельно убежденным и убедительным в своих суждениях.

Эмоциональному развитию учеников эффективно содействует индивидуальный подход к тем, кто обычно проявляет безразличие к учению. Их особенно важно вовлекать в эмоциональные ситуации, которых они обычно лишены в повседневном учении. Например, для слабоуспевающих учеников надо создавать специальные ситуации успеха путем сознательного подбора таких заданий, которые они в данный момент могут выполнить, и активного поощрения этой их первой удачи. Переживаемая при этом радость стимулирует учеников на новые усилия, чтобы испытать это чувство вновь.

При подходе к ученикам, имеющим повышенные способности, также полезно создавать эмоциональные ситуации. У них надо возбуждать радость преодоления особых затруднений при решении задач повышенной сложности. И, наоборот, их можно порой поставить в состояние переживания фактов снижения интенсивности учения. Очень важно ставить их в ситуации переживания сочувствия к товарищам.

Современная дидактика придает большое значение развитию в процессе усвоения самостоятельности и творческой активности школьников. В ходе уроков необходимо изыскивать возможности для повышения удельного веса самостоятельной работы учеников (самостоятельное проведение опытов, наблюдений, решение задач). Очень важно поощрять самостоятельные примеры, осмысленный пересказ текста изученного параграфа, стремиться к тому, чтобы ученики не механически запоминали рассказ учителя, а попытались сами найти ответы на выдвигаемые учителем вопросы. Развитию этого ценного качества будет способствовать исключение из практики обучения чрезмерной опеки учеников, слишком быстрых подсказок, представление возможности ученикам самим найти выход из возникающего учебного затруднения.

В процессе усвоения необходимо использовать специальные приемы развития творческого мышления. Этому способствуют упражнения по нахождению оригинальных вариантов решения задач, проведение исследовательских лабораторных работ. Полезным средством развития творческого мышления являются задания по написанию стихов, рассказов, песен и других форм литературного, изобразительного или музыкального творчества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современный спорт – это не только успех, повышенное внимание, аплодисменты, материальные блага, это еще и изнурительный ежедневный труд, связанный с риском для здоровья, жизнью в одном коллективе с его непростыми особенностями. Это длительная жизнь вне семьи, с постоянными расставаниями и короткими встречами, это травмы, больничные палаты и снова игры и тренировки. Тренер должен пройти через эти испытания вместе со своим учеником, и поэтому его роль в жизни отдельного спортсмена и команды в целом огромна. По словам В. Леви, «роль учителя – ясная, определенная, однозначная, но... сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет сродство, тяготение».

Спортивный тренер – одно из главных действующих лиц многоликой пьесы под названием «Спорт». О его ответственности за выполняемую работу сказано уже очень много, и народная мудрость, которая гласит, что выигрывает команда, а проигрывает тренер, права. Он – режиссер-постановщик, организатор, администратор, педагог, психолог, воспитатель. Поэтому часто говорят: «...В спорте, как только случаются неудачи, сразу начинают искать виноватых, и первыми среди них оказываются тренеры».

Великий тренер Карлос Альберто Перейра говорит о своем нелегком труде, что это каторжный труд. «Это вообще не работа, а смерть. Удовольствия никакого, разве что выиграть чемпионат мира» (он приводил сборную Бразилии к званию чемпионов мира). Естественно, наставник имел в виду организацию команды и, конечно, учебно-тренировочный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Л. Н. Психология спорта: Курс лекций. – Одесса: Студия «Негоциант», 2004. – 127 с.
2. Антохин А. В., Родионов В. А. Использование ментальных образов в подготовке фехтовальщиков с помощью сопряженных психофизических воздействий // Ментальная тренировка в спорте (Материалы к психологическому симпозиуму в рамках международной конференции «Олимпийское движение и социальные процессы»). – М.: ВНИИФК, 1997.
3. Бакаринов Ю. М. Научно-методическое обоснование программирования тренировки в легкоатлетических метаниях. – Автореф. дисс. доктора пед. наук. – М., 1996.
4. Верхошанский Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса. – М.: Физкультура и спорт, 1985.
5. Гацолаева Б. В. Сопряжение моторных и психических воздействий при тактической подготовке фехтовальщиц-рапиристок: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1997.
6. Гогунев Е. Н., Марьянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
7. Годик М. А. Совершенствование скоростных качеств // Современная система спортивной тренировки. – М.: «СААМ», 1995.
8. Житлов В. В. Индивидуальный подход к предсоревновательной подготовке фехтовальщиц. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988.
9. Келлер В. С. Деятельность спортсменов в вариативных конфликтных ситуациях. – К.: Здоровье, 1977.
10. Клещев В. Н. О психической подготовке фехтовальщиков. // Фехтование: Ежегодник. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
11. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко, Л. К. Серова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990.
12. Платонов В. Н. Основные стороны спортивной тренировки и структура подготовленности спортсменов // Современная система спортивной подготовки. – М.: «СААМ», 1995.
13. Родионов А. В. Спортсмен прогнозирует решение. – М.: Физкультура и спорт, 1971.

14. Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей. – М.: Физкультура и спорт, 1973.
15. Родионов А. В., Худадов Н. А. Психическая надежность спортсмена и пути ее повышения в процессе психологической подготовки. – М.: ВНИИФК, 1976.
16. Сивицкий В. Г. Диагностика тактических умений спортсменов методом имитации типичных соревновательных ситуаций: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1995.
17. Тер-Ованесян А. А., Тер-Ованесян И. А. Обучение в спорте. – М.: Советский спорт, 1992.
18. Турецкий Б. В. Обучение единоборцев конфликтным взаимодействиям в бою // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 2.
19. Тышлер Д. А. Теория и методика спортивного совершенствования в современных единоборствах: Автореф. дисс. докт. пед. наук. – М., 1984.
20. Шахов Ш. К. Программирование физической подготовки единоборца. – Махачкала, 1997.
21. Czajkowski Z. Taktyka i psychologia w szermierke. – Katowice: AWF, 1984.
22. Eggert F. Strategic und taktik im fechten // Fechtsport. – 1987. – № 4.
23. Harris B. Z, Hurriss D. V. Learning to hang loose, The Athlete's Guide to Sports Psychology: Mental Skills for Physical People, New York, Leisure Press, 1984.
24. Kunath P., Schellenberger H. Teatigkeitorientierte Sportpsychologie. – Frankfurt am Main: Verlag Ham Deutsch, 1991.
25. Loehr J. Exorcising negative feedback. // Word tennis, 1988. – August.
26. Nawrocka W. Rola swiadomosci w motorychnym dzialani u czlowieka. // Studia nad motorycznoscia Judzka. – Warszawa, 1972. – T. 6.
27. Nidiffer R. M. The inner athlete: Mind plus muscle for winning. – New York: Thomas V. Crovell Compani, 1976.
28. Nitsch J. Empirical research in sport psychology. // European Yearbook of Sport Psychology. – 1997. – v. 1.
29. Renzland U. Regeneration in sport unter beruecksichtigung psychologischer prozesse. // Sportpsychologie. – 1987. – v. 1.
30. Serban M. Aspects of application of psychology // Research quarterly for exercise and sport. – 1975. – № 12.

31. Unestahl L.-E. Inner Control by mental training: Application in sport. – Orebro, Sweden: Veje Publishing, 1979.
32. Unestahl L.-E. Inner Mental Training. – Orebro, Sweden: Veje Publishing, 1981.
33. Vanek M., Hosek V., Svoboda B. Studie osobnosti ve sportu. – Praha: Universita Karlova, 1974.
34. Turetsky B., Sivitsky V. Test-Playing Program of Fencing Bout «Taktik» // Abstracts of VIII European Congress of Sport Psychology. – Koln, 1991.

ТУРСУНАЛИЕВ И. А., РАСУЛОВ З. П.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ
ТРЕНЕРОВ**

Редактор: *Воронова Т.А.*
Тех. редактор: *Асадов У.Н.*
Верстка: *Хамитов М.А.*

Лицензия редакции № 001734, 12.04.2021 г.

Подписано к печати 10.04.2021 г.
Формат 60x84 ¹/₁₆, шрифт «Times New Roman»,
Офсетная бумага
Объем 12,5 п.л. Тираж 50 экз. заказ № 89
Издательство «UMID DESIGN»
Отпечатано в типографии «UMID DESIGN»
г. Ташкент, улица Навои, 22