

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



Р. Р. Магомедов, Л. С. Кутепова

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Монография

Ставрополь, 2016

УДК 371.13 (075.8)
ББК 74.200.55я75
М12

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВО «Ставропольский государ-
ственный педагогический институт»

Научный редактор:

Н. Б. Ромаева, доктор педагогических наук, профессор,
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Рецензенты:

М. Я. Виленский, академик Государственной академии наук «Россий-
ская академия образования», доктор педагогических наук, профессор,
ГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»

К. Д. Чермит, доктор педагогических наук, доктор биологических наук,
профессор, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

С. О. Филиппова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет» им. А. И. Герцена

Магомедов, Р. Р.

М12 Методическая компетентность будущего учителя физиче-
ской культуры : монография / Р. Р. Магомедов, Л. С. Кутепова ;
под общей ред. проф. Р. Р. Магомедова. – Ставрополь : Сер-
висшкола, 2016. – 192 с.

ISBN 978-5-93078-864-8

Представлены материалы по формированию методической компетентности будущих учителей физической культуры. Отражена работа ВНИК «Антропологическое сопровождение реализации региональной модели образования» в рамках научного направления «Подготовка современного учителя в условиях внедрения нового профессионального стандарта педагога», экспериментальная работа научно-исследовательской лаборатории «Антропология детства» ГБОУ ВО СГПИ, проводимая по заданию Министерства образования Ставропольского края и научно-исследовательской лаборатории «Адаптивная физическая культура» ГБОУ ВО СГПИ.

Монография предназначена для аспирантов, учителей физической культуры, учителей адаптивной физической культуры, тренеров-педагогов по спорту, а также преподавателей педагогических вузов, студентов и слушателей курсов повышения квалификации педагогических работников.

УДК 371.13 (075.8)
ББК 74.200.55я75

ISBN 978-5-93078-864-8

© Магомедов Р. Р., Кутепова Л. С., 2016
© ГБОУ ВО СГПИ, 2016
© Сервисшкола, 2016

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В настоящее время продолжается внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального педагогического образования, разработанных на основе компетентного подхода (competence approach), выступающего в качестве альтернативы традиционному «знаниевому» подходу.

В отечественной педагогике проблема подготовки учителей на основе формирования компетенций и компетентностей разрабатывается сравнительно недавно. Вместе с тем различные ее аспекты имели место в русле иных подходов: это, прежде всего, фундаментальный вклад А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, И.Я. Лернера и др. ученых, обосновавших необходимость ориентировать обучение на освоение конкретных способов деятельности. Следует отметить, что исследование феномена профессиональной компетентности педагога отражено в работах В.А. Адольфа, З.К. Каргиевой, Р.Р. Магомедова, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др.

Ряд научных работ связан с вопросами совершенствования педагогической подготовки специалиста в области физической культуры и спорта (М.Я. Виленский, Е.П. Ильин, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев, С.Д. Неверкович, Ю.М. Николаев, и др.); формирования различных видов профессиональной компетентности учителя физической культуры в высшем учебном заведении (В.А. Магин, Р.Р. Магомедов, С.А. Хазова, и др.). Однако проблема формирова-

ния различных аспектов профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры в учебных заведениях исследована недостаточно.

Анализ документов и специальной литературы, обобщающей практический опыт, выявил, что необходимо совершенствовать специальное физкультурное образование таким образом, чтобы выпускники сразу же после окончания учебного заведения могли полноценно исполнять должностные обязанности, т.е. иметь достаточный уровень **методической** компетентности. Между тем усвоенные студентами научно-педагогические знания либо несовершенны, либо недостаточны для решения этого вопроса в образовательной практике. Наиболее уязвимым звеном является овладение будущими учителями физической культуры, обучающимися в средних профессиональных учебных заведениях, деятельностью по целостному методическому обеспечению процесса физического воспитания.

Разрозненное постижение проблемы позволило выявить цепь противоречий между:

- возрастающими требованиями к профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры в соответствии с ФГОС и реальным уровнем профессиональной компетентности выпускников средних профессиональных учебных заведений;
- необходимостью формирования у будущих учителей физической культуры методической компетентности как значимого структурного компонента их профессиональной компетентности и слабой разработанностью теоретических основ исследуемого процесса в средних профессиональных учебных заведениях;
- возможностью формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры в средних профессиональных учебных заведениях и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса.

Таким образом, подготовка компетентного учителя физической культуры со средним профессиональным образованием – реальное требование общества, в связи с этим вопрос о содержании профессиональной, в частности, методической компетентности будущих учителей физической культуры и способах ее формирования приобретает особую актуальность.

Каковы организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры? С учетом выявленных противоречий сформулирована проблема.

Выявить организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях, – это цель монографии.

Профессиональная компетентность будущих учителей физической культуры, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях, являлась объектом изучения.

Формирование методической компетентности как структурного компонента профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях, стало предметом монографического исследования.

Центральными задачами монографии являлись: а) на основе анализа научной, методической и психолого-педагогической литературы уточнить специфику и структуру профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры со средним профессиональным образованием; б) уточнить дефиницию «методическая компетентность» будущих учителей физической культуры, обосновать ее структуру и содержание; в) выявить и реализовать организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование методической компетентности у будущих учителей физической культуры, обучающихся в среднем профессиональном учебном заведении; г) разработать педагогическую модель, позволяющую сформировать методическую компетентность у будущих учителей физической культуры за период их обучения в среднем профессиональном учебном заведении.

Методологическую основу монографии составили: системный подход к анализу явлений и процессов; контекстный и функциональный подходы, общая теория познания; положения о личности как субъекте отношений и деятельности; личностно ориентированный подход к взаимодействию субъектов образования; потенциально-актуальный, процессуально-результативный и компетентностный подходы в определении целей, показателей результатов и раскрытии содержания обучения; междисциплинарный подход к способу организации образовательного процесса.

Теоретической основой работы являются: взгляды и идеи на сущность и содержание компетенций, компетентности и компетентностного подхода в образовании (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.И. Субетто, А.В. Хуторской, Б.Д. Эльконин и др.); представления о содержании деятельности, профессиональных функций и личностных качествах педагогов по физической культуре (И.П. Андриади, Е.Л. Ильин, С.А. Хазова, и др.); положения и идеи о повышении качества подготовки в области профессионального физкультурного образования (Л.И. Лубышева, В.П. Лукьяненко, В.А. Магин, Р.Р. Магомедов, С.Д. Неверкович, Г.М. Соловьев, С.А. Хазова, К.Д. Чермит и др.); положения и идеи педагогического моделирования образовательных систем (В.П. Беспалько, А.М. Новиков и др.); положения, идеи и концепции педагогического менеджмента качества образования (Р.Р. Магомедов, Л.Л. Редько, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, В.П. Симонов, и др.).

В настоящей монографии нами: а) уточнена в соответствии с требованиями работодателей и ФГОС СПО структура профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры, имеющих профессиональное образование, определено место и назначение методической компетентности как ее структурного компонента; б) уточнена дефиниция «методическая компетентность будущих учителей физической культуры» в контексте проведенного исследования; разработаны ее структурные компоненты и содержание в соответствии с Проектом профессионального стандарта педагогической деятельности; в) определены организационно-педагогические условия и механизмы формирования методической компетентности у будущих учителей физической культуры, обучающихся в среднем профессиональном учебном заведении; г) разработана педагогическая модель, позволяющая сформировать методическую компетентность у будущих учителей физической культуры за период их обучения в среднем профессиональном учебном заведении.

Материалы монографии составили базу авторского курса «Основы теории профессионального формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры», преподаваемого авторами будущим специалистам в области физической культуры, слушателям, педагогам, тренерам в «Центре подготовки и переподготовки педагогических кадров» при ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», а также были внедрены в структуру подготовки учителей физической культуры

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», Института физической культуры и дзюдо ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет», ГБОУ СПО «Георгиевский колледж», ГБОУ СПО СК техникум «Ставропольское училище олимпийского резерва».

Авторы выражают искреннюю благодарность учителю физической культуры, социальному педагогу лицея № 15 города Ставрополя, заслуженному учителю Российской Федерации Р.Т. Магомедову; профессору Н.Б. Ромаевой (ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»); профессору К.Д. Чермиту; профессору А.Б. Бгуашеву (ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»); профессору М.М. Эбзееву (ФГБОУ ВПО «Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева»); С.П. Шестаковой, заместителю директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ СПО СК техникум «Ставропольское училище олимпийского резерва»; Л.А. Соколовой, заведующей учебным отделом ГБОУ СПО СК техникум «Ставропольское училище олимпийского резерва»; профессору С.В. Бобрышеву (ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт») за помощь в организации проводимых исследований, ценные, конструктивные советы при подготовке и издании данной монографии.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

1.1. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ»

Современный этап повышения качества и эффективности профессионального педагогического образования в России связан не только с переосмыслением целей, обновлением содержания и оптимизацией технологий, но и с введением, для обозначения результатов, специальных терминов – «профессиональная компетентность» и «компетенции».

В этимологической основе термины «компетенция» и «компетентность» восходят к латинским: «competentia» – согласованность частей; «compete» – достигаю, соответствую, подхожу, добиваюсь [123]; «competens», «competentis» – надлежащий, соответствующий, способный [101].

Согласно трактовкам современной европейской справочной литературы понятие «компетентность» (введено в 1596 году словарем Webster) означает меру соответствия знаний, умений и опыта в отношении выполняемых задач (соответствие; осведомленность; информированность; способность; пригодность; объем знаний, достаточный для осуществления какого-либо вида деятельности) [222]. Компетенция имеет два толкования: первое – юридическое, узаконивающее на узаконенный круг полномочий, прав какого-либо органа или должностного лица; второе – интерпретируется либо

как круг или область вопросов, в которых лицо обладает познаниями, опытом, либо как обладание достаточными знаниями о предмете, то есть, аналогично компетентности [222]. В специализированных справочниках компетенцией называется несущая способность (в геологии), способность к образованию антител (в биологии как термин иммунологии); способность создавать и понимать большое число правильных высказываний на определенном языке, а также отличать их от неправильных (в лингвистике как термин генеративистики) [222]. В обыденной речи и литературе компетентным называют человека, который в силу своей осведомленности и (или) полномочий имеет право решать что-либо, судить о чем-либо, является специалистом в какой-то области (*avec compétence* – сделано профессионально).

Таким образом, компетентность и компетенция – категории, включающие общие, профессиональные, социальные и правовые аспекты, однако в разных отраслях и сферах они приобретают новый смысл, поэтому логично рассмотреть, что понимается под ними в сфере образования.

В отечественной педагогической литературе понятия интерпретируются достаточно широко: как личностная составляющая профессионализма (Т.Ю. Базаров), мера включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез») (Б.Д. Эльконин); результат и критерий качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя), базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (Т.Е. Исаева), новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской) и т.п. При этом В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков [110] и др. употребляют их в качестве конкурирующих синонимов, Г.С. Архипова [10], Т.Е. Исаева [82], А.Ф. Присяжная [161], Е.А. Садовская [167], Р.В. Хуторской [89] и др. считают, что термины обладают, по меткому выражению А.И. Субетто [189], собственным генезисом и функциями.

Итак, существуют разные мнения о том, что такое компетентность и (или) компетенция/компетенции в образовании. Как указывает А.В. Хуторской, модель компетентности не может быть однозначной, поскольку отражает многоплановые, многоструктурные характеристики, подверженные влиянию огромного числа внешних и внутренних факторов [211]. Спектр свойств и функций понятия «компетентность» так широк, что в рамках общей (системной) модели возможно построение еще нескольких моделей, интерпретирующих отдельные аспекты понятия. Кроме того, следует различать статиче-

скую (структурную) модель, указывающую, из каких компонентов она состоит в данный момент времени, и динамическую – модель процесса изменения компетентности, протекающего во времени [211]. Можно постоянно пытаться изменять определения с целью достижения их истинности и объективности, или остановиться на одном из них, так как все дефиниции имеют смысл в том контексте, где они используются. Однако в этом случае возникают вопросы о том, какое из определений будет наилучшим, являются ли другие определения неправильными, что в реальности представляет собой компетентность и компетенции. Поэтому целесообразно согласиться с мнением зарубежных авторов Angela Stoof, Rob L. Martens, J.G. Jeroen [223], которые предлагают не искать абсолютной истины для понятий, содержание которых трудно ухватить, а допустить существование нескольких определений, направить внимание к конкретным ситуациям и потребностям, сконструировать «жизнеспособную» трактовку. «Здесь критерием адекватности понятия выступает не истинность его определения, а границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в использованном контексте» [223, с. 2]. Для того чтобы определение приобрело жизнеспособность, необходимо, чтобы были понятны цели, с которыми оно конструируется, объяснено, что означают его составляющие, указан контекст, в котором оно используется. Полученное определение может быть изменено, если изменится та или иная составляющая.

В рамках данного исследования понятие уточняется в связи с тем, что компетентность педагога обычно связывают с профессией, а осваивать ее предполагается вне реального труда, то есть необходимо понять, что такое компетентность учителя, имеющего опыт работы (глобальные цели), и что такое компетентность как результат обучения (тактические цели). Прежде всего, разберем исходные моменты и допущения, лежащие в основе современных подходов к определению понятия, так как это один из путей его изучения.

Т.Е. Исаева [81] отправной точкой для введения понятий в контекст образования рассматривает социологические исследования в области планирования, конфликтологии, сотрудничества и разработку в 1952 г. концептуальных основ критериев эффективности работы преподавателей; З.А. Малькова [125] – критику системы образования в США (публикация А. Trace «What Ivan knows that Johnny doesn't» (1958) после запуска искусственного спутника Земли); Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer

[223] – исследования в сфере рекрутмента и профотбора, замену «личностных тестов и тестов IQ» на диагностику, включающую поведенческие интервью (Behavior Event Interview – М. Келланд, М. Бер, Л. Спенсер, С. Спенсер); В.И. Байденко[18], И.А. Зимняя [66, 67], К.Г. Митрофанов, В.В. Шаповал [137] и др. – исследования лингвиста Нозма Хомского (1965), сформулировавшего понятие «компетенции» применительно к трансформационной (генеративной) грамматике, работу Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959); авторы проекта TUNING [30] – проблемы сравнимости и совместимости мер («степеней») качества решать профессиональные задачи, приобретенного в высшей школе европейских стран. А.В. Хуторской пишет, что термин заимствован из когнитивной психологии, когда проводились исследования механизмов овладения навыками в области математики, программирования, физики, игры в шахматы [211].

Таким образом, введение понятий находилось в плоскости поиска выхода из кризиса в сфере образования. Построение и применение конструкта было ориентировано на решение нескольких сторон проблемы. На уровне современного государства – устранить несоответствие между требованиями рынка труда и результатами профессиональной подготовки; на уровне социума – готовить таких выпускников, которые удовлетворяют запросам работодателей, и выработать общий язык в оценке результатов подготовки, понятный не только академическому, но и производственному сообществу; на уровне организации – ликвидировать проблемы, связанные с передачей больших объемов информации при ограниченности времени и способности студентов к ее восприятию, дать возможность студентам обучаться в образовательных учреждениях разных стран; на уровне личности – перемещение фокуса с подготовки специалиста с заданным набором свойств на развитие личности, ее творческого потенциала. Поскольку понятия пришли в Россию из англосаксонской традиции образования, обратимся к подходам, в рамках которых они формировались, так называемым «американскому и английскому», «личностным чертам против характеристик деятельности».

Для первого подхода характерно исследование качеств личности, лежащих в основе успешной деятельности (поведения), и фиксация на людях, которые эту деятельность выполняют. Здесь под компетентностью педагога понимаются личностные качества, к которым профессия предъявляет повышенные требования, по-

сколькo они лежат в основе эффективности труда. Обращение к истории профессиональной подготовки учителей показало, что попытки выделить свойства и качества, необходимые для успешной педагогической деятельности, восходят к трудам античных философов, ученых эпохи просвещения, педагогов XIX века. Так, Сократ называл педагогов «акушерами мысли», учеников – собеседниками, а цель обучения определял как появившиеся в результате обучения смыслы. И. Герbart указывал, что в учителе следует формировать личность, а не учить набору технических операций. Аль-Фараби, Д. Дидро, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко считали основным в личности учителя сочетание обширных и глубоких знаний предмета с высокими нравственными качествами (по П.Ф. Каптереву – специальные «умственные» и «нравственно-волевые» свойства учителя [86]). Н.В. Евдокимова проводит параллель между современной трактовкой термина «компетенция» и Аристотелевской «atepe» – силой, которая стала характерной чертой личности [54].

В настоящее время многие отечественные ученые, поднимающие проблему педагогической компетентности, рассматривают ее через качества личности. В.А. Сластенин акцентирует общительность, справедливость, педагогический такт, педагогическое воображение, полагая преобладающим в личности педагогическую направленность [177]. Ю.К. Бабанский анализирует основные свойства педагога с точки зрения процесса оптимизации обучения [12]. С.Б. Елканов различает профессионально значимые и собственно профессиональные качества, руководствуясь тем, что профессия охватывает личность целиком [55].

Л.М. Митина, анализируя перспективы педагогического образования, пишет, что оно должно сопровождаться переходом от цели обучения в ее классическом понимании к личностным характеристикам будущего профессионала, которые будут выступать в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости человека, профессионального развития учителя [136]. Т.Е. Исаева анализирует место компетенций в структуре личности педагога, рассматривает их значение в развитии [81].

В.Н. Абросимов [3], В.С. Барулин [23], В.А. Демин [52] связывают компетентность с социализацией личности, определяя ее как меру понимания мира и адекватности взаимодействия с ним [23], дающую возможность действовать конструктивно в изменяющихся условиях [52].

Авторы зарубежных источников к доминирующим свойствам относят самоконтроль, эмоциональную устойчивость, общительность, ответственность, объективность, а обобщающим критерием оценки компетентности считают успешность педагогической деятельности [182].

Таким образом, в рамках первого подхода можно говорить о компетентности педагога как модели специалиста, основанной «на параметрах личности» [44]. Модель включает профессионально значимые личностные свойства, отвечающие требованиям педагогической деятельности, обеспечивающие и облегчающие эффективное овладение этой деятельностью (профессиональный аспект), способствующие адаптации к социальным изменениям (социальный аспект). Рассмотрение данных аспектов позволяет определить направления развития педагога, выделить ориентиры для осуществления профотбора и повышения квалификации. При формировании профессиональной компетентности их можно расценивать глобальными целями непрерывного педагогического образования. Однако использовать цели такого ранга для разработки оценочных процедур в учреждении среднего профессионального образования нерационально. Во-первых, они слишком сложны в отношении разработки параметров их измерений, а во-вторых, на личностные свойства влияет слишком много факторов, не относящихся к учебно-воспитательному процессу. Продуктивнее выделить только те, которые формируются в стенах учебного заведения, или редуцировать некоторые из них.

Второй подход акцентирует внимание на деятельности и характеристиках ее выполнения. В основе понимания лежит предположение, что легче определить, кто является компетентным, чем то, что делает его таковым. В данном контексте определение компетентности подчеркивает ее практическую ориентированность, ассоциируется с умениями и навыками, указывает, что кто-то делает что-либо хорошо (справляется с профессиональными задачами), решает задачу – как выполнять (мера качества), чтобы считать результат удовлетворяющим заданным требованиям. При подготовке специалиста понятие «...приобретает значение «знаю, как» в отличие от ранее принятого ... «знаю, что» (И.А. Зимняя [69]).

В.Е. Кульчинский, обобщая опыт зарубежных исследователей в этом направлении, отмечает что M. Vorweg, G. Schreder сводят компетентность к операционному обеспечению деятельности, S. Dollinger, S.P. Dyrstra – знанию сферы действий применя-

емых методов, I. Borg, M. Muller – методам воздействия на среду, M. Kaplan, L. Nyquist, M. Perlmutter – знаниям и навыкам, позволяющим успешно выполнять задание [105].

Российские ученые также обращаются к профессиональной деятельности при исследовании профессиональной компетентности педагога. Однако в их работах компетентность не сводится к набору умений и навыков и анализируется в контексте всего труда учителя (Л. М. Митина [135]), описывается как системная профессиональная модель педагога.

Н.В. Кузьмина рассматривает компетентность как один из субъективных факторов продуктивной деятельности педагога, способность педагога превращать специальность в средство формирования личности учащегося. При этом автор подчеркивает, что оценивать продуктивность педагогической деятельности необходимо по степени получения конечного результата в отношении всех или подавляющего большинства учащихся [103].

А.К. Маркова характеризует педагогическую компетентность как совокупность пяти сторон труда учителя, где на высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность и общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [126]. Автор выделяет результативный аспект, личностный (позиция и психологические качества), процессуальный (знания, умения и стиль общения). Приоритет в оценке компетентности она также отдает результатам реальной работы, так как степень компетентности определяется требованиями, предъявляемыми к конечному результату профессиональной деятельности.

Е.Н. Шиянов понимает под компетентностью «сложное, многомерное психолого-педагогическое образование, направленное на выполнение практических действий» [218], Е.И. Рогов – совокупность физических, психических, личностных и социальных изменений, происходящих в человеке в процессе длительного выполнения деятельности, обеспечивающих результативный уровень решения профессиональных задач [164]. Н.В. Андропова выделяет профессиональные знания, педагогические умения, профессиональную позицию и психологические качества [8], Н.Е. Костылева – педагогическое восприятие, педагогические умения, педагогическое творчество, личностно-гуманистическую ориентацию [99].

Понимание компетентности в рамках данного подхода более близко к цели исследования. Но поскольку здесь речь идет о спе-

циалистах, обладающих опытом педагогической работы, в определенных имеется много общего с трактовкой понятия «профессионализм». Так как данная работа касается подготовки будущего учителя, следует уточнить различия между профессионализмом и компетентностью.

Профессиональное мастерство педагога проявляется высшим уровнем обучающей деятельности (Г.И. Хозяинов [206]), достигается в процессе выполнения реальной деятельности (Г.Б. Скок [176]), детерминировано предметной средой, в которой осуществляется деятельность (Е.А. Климов [88]), поэтому мастерство невозможно приобрести вне реального труда. Л.М. Абдулина [1], Н.В. Кузьмина [104], Л.Г. Куприянова [106], М.И. Лукьянова [119], В.А. Сластенин [178] и др. рассматривают компетентность как компонент педагогического мастерства в единстве с личностными качествами и педагогической культурой.

Э.Ф. Зеер к составляющим профессионализма кроме компетентности относит профессиональную востребованность, пригодность, удовлетворенность успехом [65]. По мнению Л.К. Гребенкиной, профессионализм педагога обеспечивается за счет синтеза знаний, умений, способностей, осознанных социально-личностных позиций и установок, ценностных ориентаций, нравственных качеств личности, исполнения субъективно-социальных ролей [49]. Следовательно, профессионализм – интеграционное (интеграция (лат. – восстановление, восполнение) объединение элементов с получением качественно нового образования) качество, характеризующееся направленностью, эмоциональной гибкостью, наличием профессионально значимых качеств и умений, а компетентность только его компонент, отражающий специфику конкретной профессиональной деятельности.

В понимании А.И. Субетто, «Акме» в движении компетентности человека является мастерство» [188], а «...«компетентность» есть «ядро» или «основание» профессионализма, та база, на которой «вырастает» мастерство профессионала» [189]. То есть, профессиональная компетентность педагога – первый шаг к его профессионализму, его пороговый уровень, фундамент и инструмент, который позволяет выпускнику осуществлять профессиональную деятельность, решать педагогические задачи. Вместе с тем до сих пор традиционно считалось, что этот уровень обеспечивает квалификация, поэтому следует рассмотреть и отличия близких, но все же не тождественных понятий – компетентности и квалификации.

Сравним дефиниции. В определении отечественной справочной литературы квалификация (от латинского *qualis* – какой по качеству, *facio* – делаю) – это социально-экономическая характеристика степени формирования способности к выполнению трудовых функций, предполагающая наличие знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. Согласно Ellstrom (1998) «[квалификация – это] компетенция, необходимая для выполнения профессиональной деятельности, или прямо или косвенно установленная работодателем» [223]. Авторы Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» (1997) [53] придерживаются того же мнения. В Глоссарии терминов рынка труда компетенция – «способность делать что-либо хорошо или эффективно, соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции» [44]. В англоязычных источниках можно встретить такие синонимы квалификации (*qualification*), как подготовленность, пригодность, профессионализм.

На первый взгляд, между определениями разницы почти нет. Однако в трактовке российской справочной литературы квалификация – это гарантия того, что человек, владеющий ею, показал, что удовлетворяет минимальным требованиям выполнения той или иной деятельности (знает, что и как нужно делать). Она жестко привязана к рамкам профессии, связана с дроблением производственных функций, фокусирует взгляд на нормативных документах (стандартах, программах) и их формальном подтверждении (дипломах и сертификатах). А зарубежные авторы, хотя и рассматривают квалификацию через совокупность знаний и умений, подчеркивают роль «заказчика».

Работодателю же нужен такой работник, чтобы его адаптация сводилась только к вхождению в коллектив, поэтому он предпочитает подготовленного эффективного специалиста, способного работать в группе, принимать решения и отвечать за их последствия, сочетающего социальное поведение (Р.Н. Азарова [6], В.И. Байденко [15], И.Г. Галямина [43]), инициативность и любовь к риску (Ж. Делор [51]). Следовательно, в трактовке зарубежных авторов квалификация отражает два аспекта: первый – объем знаний и практических навыков; второй – уровень социализации и развития личности. Таким образом, речь здесь идет все же о компетентности – способности успешно применять знания на практике в много-

образных ситуациях, функциях, позициях, в групповой работе, со-ответствующей «требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации... (что не исключает требования высокого профессионализма в конкретных предметных областях)» (В.И. Байденко [17]).

Акцентируем внимание на том, что современный трудовой договор в Российской Федерации содержит пункт «трудовая функция» (ст. 57 Трудового кодекса Российской Федерации), которая описывается как «деловые качества работника» (профессия, квалификация, личностные качества, включая состояние здоровья и опыт работы по данной специальности), и «иные требования», необходимые в дополнение к типовым или типичным профессионально-квалификационным требованиям в силу специфики той или иной работы» [160]. То есть в настоящее время у нас в стране требование работодателя к компетентности работника закреплено законодательно, где квалификация, включающая сугубо профессиональные знания и умения, является только ее составной частью, и «...вопрос, стоит не об отмене квалификации, а о ее недостаточности как интегрированного результата образования, который уже не сводится к простой комбинации сведений и навыков, а ориентирован на решение реальных задач» (В.И. Байденко [13]).

Таким образом, компетентность/компетенция будущего педагога как конструкт ограничена по горизонтали профессионально значимыми личностными качествами и умениями педагога, по вертикали профессионализмом и квалификацией. К сущностным характеристикам относится умение реализовать личностные способности для эффективного выполнения педагогической деятельности; наличие профессиональных знаний, умений и навыков; критичность, системность, активность и продуктивность мышления; социальная и профессиональная мобильность, гибкость в сотрудничестве с коллегами при решении профессиональных задач.

Заметим, что человек может обладать компетентностью и не имея соответствующего формального подтверждения. Однако данный вопрос не относится к теме исследования, поэтому для определения содержания понятия обратимся к компетентностному подходу, где к термину «компетентность» А.В. Хуторской добавляет определение «образовательная», подчеркивая, что условием становления компетентности является деятельность обучающегося.

В рамках компетентностного подхода компетенция сравнивается с такими близкими по смыслу понятиями, как способность (ability), одаренность (sability), готовность (readiness – состояние; preparedness – подготовленность; willingness – желание что-либо сделать), комплекс знаний (knowledge, cognizance, erudition), умений (attainments – достижение, приобретение; skills – практический опыт; умение; навык; ловкость, сноровка искусство, мастерство) и отношений (attitudes – позиция; отношение) [223], поэтому при рассмотрении содержания следует установить, что принадлежит этому понятию, а что нет.

В словарях общей лексики английского языка синонимами «competence» являются ability (способности), talent (талант, дарование), sability, sacity (одаренность, талантливость, способность) [223]. В.И. Байденко, со ссылкой на работы Ю.Г. Татур, указывает на разницу между компетенциями и одаренностью [14]. Во-первых, задатки (например, смелость, находчивость) – это особенности, которыми индивид может не только не воспользоваться в конкретной работе, но иногда даже не сознавать их, а компетенции осмысленно применяются при осуществлении деятельности. Во-вторых, компетенции – это требования к результату образовательной подготовки, например, способности к анализу и синтезу, планированию, организации (близко к erudition – эрудиция; ученость; начитанность, образованность), поэтому приобретаются в процессе обучения.

А.И. Субетто также подчеркивает, что компетентность приобретается именно за период обучения в образовательном учреждении [189]. Р. Уайт и Х. Хершген уточняют, что компетенции – это специальные способности; Дж. Равен – интегрированные способности [163]; С.Е. Шишов, В.А. Кальней, И.Д. Фрумин, Л.М. Долгова, Л.М. Митина – способности, позволяющие решать проблемы и задачи; Г.Б. Голуб и О.В. Чуракова – способности к деятельности.

В.С. Леднев [110], акцентируя практическую направленность компетенции, определяет ее как сферу отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике [110]. Н.Н. Нечаев дает определение компетентности как досконального знания дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, способов и средств достижения целей [143]. И.А. Зимняя к содержанию компетентности относит знания, представления, программы (алгоритмы действий) [66]; А.И. Субетто – знания, умения и навыки, «покрывающие» определенные виды деятельно-

сти» [187]. В.И. Байденко говорит о синтезе свойств, относящихся к знанию, его применению, навыкам, субъективному опыту [30, 14]; Н.Н. Нечаев – о знании, включающем понимание [142]. Согласно Л.М. Митиной, педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки и способы их реализации в деятельности, общении, развитии личности [134].

Таким образом, в наиболее обобщенном виде содержание компетенции/компетентности может быть представлено способностями, сформированными за период обучения, делать что-либо хорошо, принимать эффективные решения. Анализируя содержание компетенций/компетентности, практически все авторы оперируют такими понятиями, как знания, умения, навыки, опыт, уточняя какого рода эти знания и умения: компетенция – понятие итогового смыслового ряда, где знания, умения и навыки – только ее составляющие, аккумулированное преобразованное знание; интеграция и трансформации знаний, умений, навыков, опыта; требование к знаниям; следствие овладения знаниями; способ существования знаний.

В англоязычных источниках близкими к такому смыслу понятия «competence» приводятся синонимы «skills» – искусство, мастерство; умение; навык; ловкость, сноровка, практический опыт. В Collins English Dictionary и Concise Oxford Dictionary термины «competence», «capability», «skills» используются для определения друг друга. На основе приведенных в тексте и других работ нами была составлена таблица отличий (табл. 1), из которой видно, что понятие **«компетенция/компетенции»** не имеет существенных отличий от понятия **«сложные умения»**.

Для сравнения приведем целиком наиболее часто употребляемые педагогами дефиниции компетенции. Итак, **компетенция** – «способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области» (ФГОС), «...компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека...» (И.А. Зимняя [67]), умения – «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания» (А.М. Новиков [145]).

Сравнительная характеристика знаний, умений и компетенции

Признаки отличия	Знания, простые умения	Сложные умения, компетенции
Глубина понимания	Знание о предмете – присвоенная «готовая» информация	Представление о предмете, преломленное собственным опытом – личное знание предмета
Соотношение объективности и субъективности в познаваемом	Информация представлена как конечные, объективные знания сущности предмета, независимой от познающего субъекта	Информация представлена как описание того, что мы можем сказать о предмете, основана на принципах целостности и неопределенности мира, взаимодействия субъекта и изучаемого предмета
Уровень абстрагирования	Конкретные познавательные-практические качества	Обобщенные знания и умения в сочетании с предметными знаниями деятельностного характера
Способ освоения	Традиционное обучение	Генерирование нового знания на основе извлечения его из представленной информации, обобщение учебного и личного опыта
Особенности постановки и оценки заданий при освоении	Задание имеет один правильный вариант решения	Задание может быть решено разными способами, а оценка выводится с учетом различных критериев
Способ развития	Автоматизация и превращение в навык	Интеграция с другими элементами компетенции, через осознание общей основы деятельности
Состояние	Статическое	Динамическое
Область применения	Конкретные области и заранее обусловленные ситуации	Различные области и ситуации (в т.ч. нестандартные): при решении проблем; в процессе общения; для приобретения новых знаний и т.п.
Ориентация	На настоящее	На настоящее и будущее
Функции	Изучение мира и адаптация в нем	Изучение мира, адаптация, перестройка, саморазвитие

При компетентностном подходе проводится разведение терминов компетентность и компетенция, и к нему также существуют раз-

личные подходы. Одни исследователи (А.И. Ахулкова [11], В.А. Демин [52], Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков [162], О.Г. Ларионова [107]) относят компетенцию к области деятельности (права и обязанности специалиста), а компетентность – к субъекту деятельности (сформированные качества, свойства, знания, умения, возможности, способности, желания, ответственность [107]), то есть отношения между понятиями носят объектно-субъектный характер. Примерно так же трактует понятия А.Г. Шмелев, уточняя, что в терминах «тестологии «компетенцию» удобно интерпретировать как название шкалы, а «компетентность» – как уровень на шкале» [220]. Другие авторы рассматривают оба понятия как характеристики субъекта. Однако здесь либо компетенция отражает уровень развития компетентности (А.Ф. Присяжная [161]), либо наоборот, компетентность отражает уровень развития компетенции (Г.С. Архипова, [10]). А.В. Хуторской рассматривает компетентность как общее (связанное с социальным контекстом, нормами и ценностями), заранее заданное требование к образовательной подготовке, а компетенцию как индивидуальное состоявшееся качество [89, 207], И.В. Челпанов – как готовность к выполнению профессиональных задач и готовность к применению междисциплинарных знаний и умений [212]. В работах И.А. Зимней [66], В.И. Байденко [18] и др. со ссылкой на теорию порождающей грамматики Ноэма Хомского (где компетенция – недоступная восприятию абстрактная синтаксическая структура, а компетентность – реконструкция этой потенции на уровне употребления) компетенция трактуется как глубокая реальность (свод правил, план), а компетентность – ее манифестация, опредмечивание.

Наиболее цитируемыми в педагогической печати являются следующие способы разведения: готовность – владение, целое – компоненты; потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное, заданное – освоенное. Так, Р.Н. Азарова [6], И.Г. Галямина [43] и др. рассматривают компетенции как готовность к применению знаний, умений и личностных качеств в определенной области. По мнению В.С. Алмазовой [7] и Н.И. Безруковой [24] компетенции – это знания и умения, а компетентность – владение ими [24], грамотное их использование [7].

Анализируя психолого-педагогическую литературу, Ю.В. Горлова [46] рассматривает два аспекта готовности: результат профессиональной подготовки (ближе к *preparedness*) и предварительную настроенность на определенную форму реагирования

(ближе к readiness и willingness). В.В. Сериков включает в педагогическую готовность установку на осознание педагогической задачи, определение способов деятельности, поведения, наличие образа действия [171]. Следовательно, готовность содержит в себе владение, поскольку наличие в сознании модели поведения показывает, что человек овладел действием, тогда компетенция, как готовность, и компетентность, как владение, по сути, означают одно и то же – подготовленность. И, как отмечает А.И. Субетто, с точки зрения системодейтельного подхода, знать – означает владеть [189].

В рамках подхода к разведению на «потенциальное – актуальное» существует несколько вариантов. Например, актуальность может связываться с реальной профессиональной деятельностью (Л.Г. Куприянова [106], М.И. Лукьянова [119]). Тогда модель компетентности должна включать две подструктуры – компетенцию и поле профессионального опыта (рис. 1).

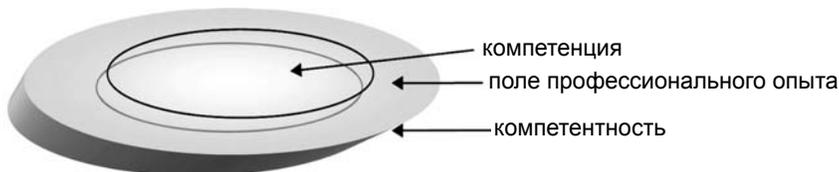


Рис. 1. Модель компетентности в виде профессионального опыта

Актуальность может рассматриваться и в связи с реализацией компетентности в конкретной ситуации, где задействован определенный уровень притязаний, ценности, включается эмоционально-волевая регуляция, тогда структура компетентности объемнее и сложнее компетенции (рис. 2).

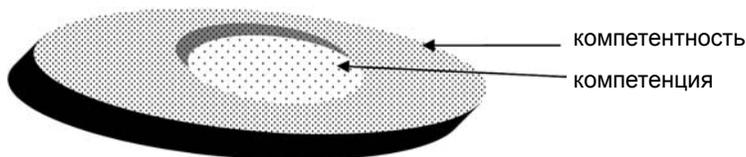


Рис. 2. Модель проявления компетентности в конкретной ситуации

Т.Е. Исаева акцентирует внимание на том, что в реальной деятельности одновременно активны несколько умений, которые нельзя вычленишь в чистом виде, фиксации поддается только наблюдаемое действие, не отражающее внутренней сути компетенции, поэтому установить по внешне наблюдаемым действиям лежащий в основе образ невозможно [81]. Подобным же образом рассматривают понятия Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер, описывая их соотношение в виде айсберга (рис. 3), где компетентность выступает «надводной частью» компетенции.

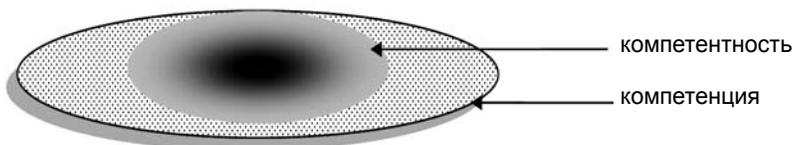


Рис. 3. Модель компетентности в виде айсберга

Тогда компетенция значительно сложнее компетентности, и последняя, отражая отдельные видимые аспекты компетенции, в качестве оценочной категории не будет достаточно полно и адекватно отражать результаты подготовки.

Из приведенных примеров видно, что подходы не антагонистичны, проводят разведение понятий в разных ключах, и в работе можно использовать одновременно несколько подходов, то есть трактовка профессиональной компетентности будущего педагога конструируется в рамках следующего контекста:

1. При определении компетентности используется способ разведения, предложенный С.Г. Воровщиковым [39], где компетентность служит собирательным понятием и слово употребляется в единственном числе, а компетенции – это ее составляющие.
2. Компетенции – сложные умения, которые необходимо освоить, чтобы быть компетентным.
3. Требования к компетентности задаются не образовательной, а профессиональной средой, то есть компетенции – это не предметные умения, а умения исполнять должностные обязанности, осуществлять функции работника (заданное – освоенное).

4. При формировании содержания образования от результата выделяются профессиональные задачи, которые студент учится решать за период обучения. Тогда компетенции могут расцениваться как потенциальные способности, которые проявятся (по И.А. Зимней «употребляются») в условиях, корреспондирующих с реальными профессиональными ситуациями, а показателем компетенции будет знание средств, способов, программ, наличие опыта в проектировании и осуществлении профессиональной деятельности, в обнаружении выхода из проблем. Такой результат обучения будет признан за пределами системы образования, а готовность к реальному труду можно оценить уже в стенах учебного заведения.
5. Общее понимание компетентности будущего педагога строится в рамках определения, сформулированного И.А. Зимней как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [67].

Цель и контекст настоящей работы обусловили следующую дефиницию *профессиональной компетентности будущего педагога, которая основана на знаниях, закреплённых в умениях, а также интеллектуально и личностно обусловленном опыте самостоятельного осуществления известных и творческих способов профессиональной деятельности, решения педагогических задач*. Как предмет запроса работодателя она служит показателем готовности выпускника к выполнению «трудовой функции», а как показатель качества образования – инструментом для измерения и оценки освоения субъектом основных элементов его содержания.

Компетенции отбираются и структурируются при переходе в компетентность в соответствии с целью и типом конкретной ситуации. Иными словами компетентность – это, во-первых, не совокупность, а система компетенций, структура которой задается конкретными условиями, во-вторых, компетенции во время их употребления будут преобразовываться (А.И. Субетто [189], Б.Д. Эльконин [221]). Опираясь на кибернетический подход к изучению объектов различной природы и теорию информации (Н. Винер, В.М. Глушков, А.А. Кытманов, К. Шеннон), согласно которым преобразование – это перевод формы из одной информационной системы в другую, в качестве метафоры для представления механизма перевода компетенций в компетентность мы использовали эффект

голографического преобразования информации. Напомним, что голография – способ записи и восстановления изображения объекта, основанный на взаимодействии луча от источника (опорной волны) и луча, отраженного предметом (предметной волны). Путем наложения на предметную волну синхронной опорной волны регистрируется голограмма, содержащая в свернутом виде информацию. Восстановление копии изображения происходит при освещении голограммы опорной волной. Если использовать подобную аналогию, то компетенции, образующиеся посредством интеграции и опыта применения знаний, можно обозначить как голограмму – интерференционную картину информационных новообразований. При записи такой голограммы предметной волной служит учебный материал различных дисциплин, а опорной волной являются условия, при которых могут формироваться и реализоваться компетенции (ситуация, в которой требуется решение профессиональной задачи, междисциплинарный экзамен по специальности, профессиональная практика, реальная профессиональная деятельность). Механизм преобразования выглядит следующим образом (рис. 4): под влиянием специально созданных или реальных условий востребованные элементы информации (знания и умения, усвоенные при изучении отдельных дисциплин) структурируются, разворачиваются в мысль (идею, замысел), достраиваются адекватно предложенной ситуации и реализуются как ситуационная информационная комбинация – компетентность. В свою очередь компетентность – структура, в которой также происходят постоянные изменения, служит основой для создания бесконечного калейдоскопа свертывания и развертывания информации.

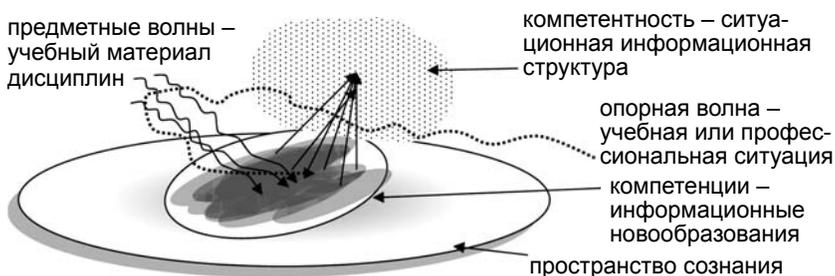


Рис. 4. Модель соотношения и реализации компетенций и компетентности на основе аналогии с механизмом голографии

Если же охарактеризовать компетентность с точки зрения физиологии, то в основу раскрытия механизма ее функционирования можно положить теорию управления движением Н.А. Бернштейна, в рамках которой считается, что в памяти хранится не шаблон, а программа о том, как строить движение. То есть компетенции, которые были приобретены за период обучения, будут служить алгоритмами профессиональной компетентности.

Таким образом, в контексте проведенного изучения мы исходили из того, что компетентность – собирательное понятие, а компетенции служат составляющими. Под компетенциями будущего учителя физической культуры понимаются способности решать задачи педагогической деятельности в условиях изменяющейся профессиональной среды (сложные умения тактического уровня организации деятельности), а под компетентностью – их совокупность как личный потенциал, позволяющий выпускнику без профессиональной стажировки успешно исполнять должностные обязанности.

Таким образом, *профессиональная компетентность будущего педагога – это основанный на знаниях и закреплённый в умениях интеллектуально и личностно обусловленный опыт самостоятельного осуществления известных и творческих способов профессиональной деятельности для решения педагогических задач.*

1.2. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Поскольку труд учителя физической культуры не имеет существенных отличий от педагогической деятельности в целом, для установления того, что составляет содержание компетентности, оттолкнемся от общепринятых подходов.

А.К. Маркова в профессиональной компетентности учителя выделяет: «а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; б) профессиональные

(объективно необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [127]. Л.М. Митина [136] различает деятельностный (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативный (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) аспекты. В.Г. Зазыкин и А.П. Чернышев выделяют два взаимодействующих и взаимопроницающих компонента – профессионально-содержательный и профессионально-деятельностный. Е.В. Попова отводит особую роль психологическим качествам личности педагога, которые дополняются техниками (умениями) [159]. М.И. Лукьянова рассматривает общепрофессиональные знания (психолого-педагогическую грамотность), психолого-педагогические умения (способности реализовать знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия) и профессионально-значимые личностные качества [120]. Н.Н. Лобанова выделяет теоретический, практический и личностный компоненты [115].

Обобщая зарубежный опыт, С.В. Лещихин пишет, что в Польше основу педагогической компетентности составляют теоретические знания и широкий круг практических умений [112]. В США к ее составляющим относят основные умения, общий кругозор (знания в области искусства, литературы, истории), знание преподаваемого предмета, знания в области педагогики, психологии и философии, мастерство учителя (последний аспект, однако, часто оспаривается, в связи трудностью учета всех элементов мастерства) [112].

Таким образом, на уровне абстрактного представления содержание профессиональной компетентности учителя описывается информационно-содержательными, процессуальными и качественными характеристиками. Примем их за основу при рассмотрении сторон образования, которое должен освоить будущий учитель физической культуры, чтобы быть компетентным.

Конкретный перечень знаний, необходимых учителю физической культуры, установлен государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования [48] (далее в тексте ГОС СПО), где они разнесены по разным циклам и дисциплинам. Конкретное содержание отражено в соответствующих учебных (типовых и рабочих) программах. Вместе с тем, как отмечают В.А. Магин и Р.Р. Магомедов, знания будущего учителя физической

культуры должны носить характер обобщающих научных конструкций, отображающих целостность объектов реального мира, объединяющие их связи, зависимости и объективные отношения [123; 125]. В результате профессиональной подготовки специалиста по физической культуре должно измениться качество самого человека, его ментальность, где определяющими чертами будут единство духовных и физических сил, готовность к культуuroобразующей инновационной деятельности [123].

По мнению В.И. Маслова, конкретным информационным наполнением профессионального физкультурного образования должны стать знания, идеи, концепции, прогнозы, необходимые специалисту для обеспечения личности, которой он будет «прививать» ценности телесно-двигательной гармонии с окружающим миром и самими собой; знания, обеспечивающие коммуникации позитивного типа с человеком, включенным в физкультурно-спортивную деятельность; универсальные способы познания, мышления, предполагающие развитие проектно-ориентировочного интеллекта и др. [130].

Работа современного учителя физической культуры представлена в виде актов интеллектуальной деятельности, и усвоенные студентом знания должны позволять проявлять неординарность в построении процесса физического воспитания, поэтому обучение должно обеспечиваться культуросообразной и проектно-технологической информацией, и для данного исследования интерес представляет подход С.В. Туленкова. Подчеркивая интеграционный характер информации, автор подразделяет ее на общекультурную, общепедагогическую информацию по физической культуре, умение ориентироваться в потоке информации [195].

Необходимым условием становления профессионального мышления педагога, основой формирования его творческих начал является общекультурная информация – «тезаурус» интеллектуальной и мировоззренческой культуры, без которого знание своего предмета превращается в статичный шаблон, не позволяющий представлять мир в его целостности и многообразии [195].

Общепедагогическую информацию автор условно делит на знания о своей деятельности; сведения об организации этой деятельности (методы, приемы, технологии обучения и воспитания); сведения о педагогической технике, формирующие мастерство педагога; сведения, формирующие профессиональную позицию педагога, тесно связанную с осознанием смысла его труда [195].

Информация по предмету включает знание программ, методических рекомендаций, конкретных методик, знания на стыке смежных предметов, информацию о передовом опыте преподавания и др. [195]. Заметим, что П.И. Пидкасистый и М.А. Портнов подчеркивают важность знания методики преподавания предмета и использования нестандартных форм проведения уроков, являющихся основой эффективного включения обучающихся в работу на всех этапах урока [156].

Таким образом, учителю физической культуры необходим большой запас информации, специфика которой состоит в ее разнообразии – от собственно знаний (конкретных фактов, теоретических обобщений, законов и т.п.) и знания об умении их приобретать до знания способов решения профессиональных задач и знания способов построения собственной профессиональной деятельности и ее развития. Система знаний, усвоенных во время обучения в учебном заведении, служит источником интеллектуальных достижений здесь и сейчас, ресурсом для дальнейшего развития учителя, обеспечивает осмысление сущности познания человека как субъекта педагогической деятельности, осознанность мышления при определении педагогом содержания профессиональной деятельности. Иными словами, знания являются теоретическим фундаментом и непосредственным инструментом деятельности будущего учителя физической культуры. Поэтому к первой составляющей содержания отнесена совокупность общих и профессиональных знаний, а также способов мыслительной деятельности (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и т.п.), без которых невозможно освоение знаний, и ее логично назвать информационно-интеллектуальной (относящейся к знанию и мышлению).

Вторая сторона содержания образования отражает процессуальные характеристики компетентности. Ее освоение обеспечивает способность оперативно применять знания в реальной профессиональной деятельности. Поскольку под способностью эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями протекания деятельности понимают умения, составляющая включает собственно умения будущего учителя физической культуры.

Авторы, изучающие данный феномен, определяют умения через результат (результаты овладения приемами и способами обучения и воспитания, основанными на психолого-педагогических и методических знаниях – О.А. Абдулина), способность (способность решать задачи, опираясь на знания и действия – В.И. Загвязинский,

В.А. Крутецкий), возможности (возможности выполнять действия в соответствии с целями – Б.Ф. Ломов). Общая черта умений – экстериоризация (перевод внутреннего во внешнее) знаний в процессе опыта. Высшей формой научного познания является теоретическое знание, поэтому О.А. Абдуллина рассматривает педагогические умения как формы функционирования теоретических психолого-педагогических знаний, а исследуя внешний (процессуальный) признак, определяет умение через количество целенаправленных и взаимосвязанных действий, выполняемых в определенной последовательности. Таким образом, умение включает знание существенных свойств объекта воздействия как класса, общих алгоритмов взаимодействий с ним, знания способа взаимодействия с конкретным объектом, сами действия.

Т.М. Сорокина пишет, что педагогические умения образуют техники в труде учителя [181]. Через педагогическую технику рассматривает умения и В.И. Загвязинский, однако при этом акцентирует внимание на способности учителя использовать умения для решения педагогических задач [60].

В. Оконь [148], М.Н. Скаткин и В.В. Краевский [175] особую значимость придают способности создавать условия для освоения учебного материала путем активизации мышления учащихся, умению сформулировать конкретную дидактическую задачу, отобрать содержание учебного материала, выбрать методы обучения и приемы их реализации. В.П. Симонов подчеркивает умение привлекать внимание учащихся и создавать интерес к изучаемому материалу, учитывать возрастные и психологические особенности учащихся и уровень их развития; строить взаимоотношения с учащимися на гуманной основе [174], П.И. Пидкасистый и М.А. Портнов – умение добиваться нужного результата (уровня воспитанности, развития и знаний учащихся) независимо от текущего момента условий [156], Т.И. Шамова – умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к обучению [216]. Ю.А. Конаржевский выделяет умение анализировать собственный урок и его конкретные педагогические ситуации, результаты педагогического воздействия на ученика и результаты труда в целом, так как от этого зависит правильность последующего планирования, организации и контроля [95].

Анализируя разные стороны педагогического труда и личность учителя, Э.Ф. Зеер сводит умения в несколько групп: гностические, идеологические, дидактические, организационно-методические,

коммуникативно-режиссерские, прогностические, организационно-педагогические, конструктивно-технические, технологические [64].

Однако чаще всего основанием для классификации умений служат разные подходы к рассмотрению структуры педагогической деятельности. Так, В.М. Монахов и А.И. Нижников [138] разграничивают деятельность на информационный, исследовательский, интеллектуальный, креативный, диагностический, прогностический, коммуникативный, аксиологический, управленческий, проектировочный блоки. А.И. Пискунов выделяет диагностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, аналитические группы умений [157]. Н.В. Кузьмина, анализируя психологическую структуру педагогической деятельности, раскрывает пять функциональных компонентов: гностический (накопление и получение новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы), проектировочный (проектирование целей курса и путей их достижения), конструктивный (отбор и композиционное построение содержания курса, форм и методов проведения занятий), организаторский (реализация запланированного), коммуникативный (установление педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектом и объектом педагогического процесса) [103]. И.А. Зимняя, изучая индивидуально-психологические особенности учителя, так же как и Н.В. Кузьмина, к педагогическим умениям причисляет самые различные действия, которые ведут к выполнению его функций [70].

В.А. Сластенин обогащает функциональный подход, различая в деятельности аналитико-рефлексивный, конструктивно-прогностический, организационный, оценочно-информационный и коррекционно-регулирующий компонент. Кроме того, он объединяет умения, по характеру и условиям протекания деятельности, в два класса. К теоретическим (мыслительным) умениям относятся аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, к практическим (внешне наблюдаемым) – организаторские (мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные), коммуникативные (перцептивные, педагогическое общение, педагогическая техника) и прикладные умения [178].

Г.И. Хозяинов соотносит структуру деятельности педагога со звеньями учебного процесса. При этом элементами структуры является планирование, организация учебной деятельности, предъявление информации, совершенствование знаний, формирование умений и навыков, обобщение и систематизация знаний, умений

и навыков, стимулирование и мотивация личности учащегося, контролирование хода учебной деятельности и ее результатов, корректировка процесса обучения, педагогическое диагностирование, анализ хода образовательного процесса и его результатов [205]. Заметим, что данный подход, по сути, не имеет значительных отличий от функционального, и вписывается в него.

Наряду с общими чертами, характерными для деятельности любого педагога, работа учителя физической культуры имеет и свои особенности, связанные со своеобразием обстановки, средств и методов обучения и контроля, форм организации взаимодействия, нестандартностью методов общения. В.Л. Крайний относит к специфике труда более обширную по сравнению с классной комнатой учебную площадь; разнообразие и сложность обстановки при проведении занятий; многочисленный, связанный с риском для жизни инвентарь; высокую двигательную активность учащихся, обуславливающую возможность травм; разный уровень состояния здоровья учащихся; одновременность занятий с мальчиками и девочками при отличии в заданиях; значительные затраты умственной и физической энергии; повышенные требования к учебно-материальной базе; отличие в одежде от учителей по другим предметам и др. [100].

В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская фиксируют внимание на творческом аспекте практической деятельности по освоению, передаче и обогащению ценностей физической культуры, по организации и управлению и др. [130].

Таким образом, труд учителя физической культуры сложен и трудоемок по интеллектуальным, психологическим, нравственно-этическим и физическим аспектам. Деятельность педагога направлена на помощь обучающимся в преодолении ими физических нагрузок (зачастую субъективно рассматриваемых как чрезмерные), следовательно, и в проявлении их воли; на формирование знаний, двигательных умений и навыков, методических умений физкультурно-спортивной деятельности; на содействие в укреплении здоровья и развитии двигательных качеств и др. При этом, с одной стороны, работу необходимо выполнять на высоком эмоциональном уровне, а с другой стороны, учителю требуется уравновешенность и рационализм, сохранение социальных норм поведения, демократических отношений с подопечными.

Авторитет учителя в ученической среде во многом зависит от степени развития двигательных умений и навыков. Как отмечают

Ю.А. Быков [31], И.А. Струнин [186], В.Т. Чичикин [215] и др., педагогическое воздействие, воплощенное в виде собственных двигательных умений и навыков, является специфическим обучающим инструментом для учителя физической культуры, в связи с этим в его работе необходима хорошая двигательно-практическая подготовленность. При этом важным моментом является не только сам факт владения техникой, но и те ощущения, чувственные представления, которые возникали непосредственно в процессе освоения, поскольку они служат непосредственной проприорецептивной (телесной) основой для теоретического анализа техники и методики обучения физическим упражнениям. Поэтому В.Ф. Костюченко выделяет чувственно-эмпирический компонент познания, когда «...пропускаются мысли через мышцы... создается эффективный оперативный образ» [97, с. 3].

Анализ специальной литературы позволяет констатировать, что прикладные умения учителя – это способности строить «живой наглядный» образ физического упражнения, поддерживать собственную телесную форму, выполнять направленную помощь и страховку, управлять деятельностью в условиях повышенной сложности, устанавливать и ремонтировать спортивный и туристский инвентарь и оборудование и т.п. В структуре деятельности учителя физической культуры В.В. Абрамова [2], Е.Н. Гогунев [45], Ю.Д. Железняк [57] и др. выделяют специфический двигательный компонент. Так, по мнению Ю.Д. Железняка, в основе успешности профессиональной деятельности педагога по физической культуре лежит владение технологией обучения (технологический компонент) и уровень практической физкультурно-спортивной подготовленности (двигательный, спортивный компонент) [57].

На основе рассмотрения основных функций будущего учителя физической культуры, установленных образовательным стандартом по данной специальности, выделены компоненты профессиональной деятельности и соответствующие им формируемые умения (табл. 2).

Итак, вторая составляющая содержания компетентности будущего учителя физической культуры – апробированные в действии профессиональные умения, и ее логично назвать практико-технологической (основанной на опыте решения профессиональных задач).

Третья составляющая отражает такие качества личности, как самостоятельность, критичность, системность, активность и продук-

тивность мышления, которые влияют на эффективность решения профессиональных задач, на способность самостоятельно находить решение проблемы, осуществлять анализ профессиональных ситуаций, сотрудничать, проявлять ответственность за принятие решения.

Таблица 2

Функциональные компоненты профессиональной деятельности и умения учителя физической культуры

Компоненты	Функции учителя физической культуры по направленности конечного эффекта	Умения, обеспечивающие функцию
1	2	3
Гностический	Анализ и оценка исходного состояния обучаемых, используемых средств и методов. Анализ педагогических ситуаций, деятельности (собственной и занимающихся)	Умения выполнять познавательные операции: пользоваться методической и научной литературой, проводить элементарные исследования и анализ их результатов, учитывать в практике закономерности возрастно-половых особенностей формирования двигательных навыков и развития физических способностей
Проектировочный	Осуществление моделирования, прогнозирования, планирования и определения форм и методов обучения	Умения определять цели, задачи учебно-воспитательного процесса, отдельного занятия, физкультурно-оздоровительного мероприятия с учетом возрастных и индивидуальных различий, социально-психологических особенностей занимающихся, умение производить предварительный расчет времени конкретного урока
Конструктивный	Конструирование собственной деятельности и деятельности занимающихся при обучении физическим упражнениям, навыкам физической деятельности, развитии двигательных и интеллектуальных способностей, совершенствовании этических и волевых аспектов сознания. Осуществление контроля и внесения корректив в содержание занятий	Умения структурировать содержание учебно-тренировочных и физкультурно-оздоровительных занятий, спортивно-массовых мероприятий, перерабатывать программный материал с учетом индивидуально-психологических особенностей обучаемых, адекватно поставленным задачам подбирать и применять на занятиях современные средства и методы, выбирать рациональные формы занятий физическими упражнениями, методы, средства и диагностики

1	2	3
Коммуникативный	Обеспечение мотивации деятельности занимающихся, регулирование их эмоционального состояния и межличностных отношений, формирование социально-личностных качеств занимающихся	Умения устанавливать взаимоотношения с обучаемыми, по внешним признакам моделировать их психическое состояние, общаться с ними. Умение управлять своим поведением, правильно строить свою речь в психологическом плане. Владеть приемами создания благоприятной атмосферы педагога с коллективом и между членами коллектива
Организаторский	Мобилизация и координация действий обучаемых во время урока, создание оптимальных условий, организация деятельности занимающихся при различных формах занятий, при подготовке помощников из физкультурного актива, при проведении пропагандистской работы по физической культуре и спорту	Умения обеспечивать сохранность и исправность спортивного инвентаря и оборудования. Умения организовать рабочие места преподавателя и обучающихся, поддерживать активность учащихся, распределять время, реализовать программу и планы занятий. Умение готовить физкультурный актив, способный оказывать помощь в проведении уроков и мероприятий
Двигательный	Обеспечение высокой культуры движений, обусловленной двигательным опытом и физической подготовленностью	Умение образцово показать физическое упражнение. Навыки выполнения страховки, направленной помощи (фиксация положения, проводка по движению и др.). Прикладные умения, необходимые в туристских походах

Однако эти свойства не требуют изменения содержания дисциплин, так как формируются путем внедрения определенных видов учебной деятельности, зависят от способа освоения знаний и умений. Так, анализ Таблицы 1 показывает, что компетентность формируется только в процессе личного опыта. Как отмечает А.В. Хуторской [211], при освоении компетентностного опыта всегда происходит сравнение достигнутого и проектируемого результата деятельности. За счет этого сравнения преобразуются взгляды на предмет деятельности, формируется критическое отношение к выполняемым преобразованиям – поиск противоречий, несхожести, несовпадения, неточностей, иных способов, более простых конструкций и т.п., сама же деятельность носит эвристический

и творческий характер, поскольку построена на методах и приемах вероятного [211]. Опыт может быть разным: от установления причинно-следственных связей до решения проблем с привлечением знаний из разных областей, моделирования разных вариантов решения, прогнозирования результатов и возможных последствий. Соответственно будет формироваться разный уровень развития этих качеств.

Многие исследователи вводят в структуру компетентности эмоционально-ценностный компонент (системы мотивов и ценностей). Однако, по мнению А.М. Новикова, одна и та же по содержанию деятельность может осуществляться с совершенно разными мотивами, и программирование одинаковых для всех выпускников мотивов является покушением на свободу человека [145]. Поскольку нравственно-этические ценности и мировоззренческие ориентиры – это черты, свойственные профессионализму, который отражает не только результаты подготовки, А.И. Субетто также считает методологической ошибкой выделение в структуре компетентности данного компонента [189]. Кроме того, когда компетентность используется в качестве оценки профессиональной подготовки, введение эмоционально-ценностных характеристик будет абстрагировать результаты, делать их размытыми, менее измеримыми.

Компетентностная модель специалиста отражает то, что будет в состоянии делать выпускник по завершении всей или части образовательной программы (В.И. Байденко [14]), и при компетентностном подходе ее принято описывать различными классами и уровнями компетенций.

Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.А. Зимняя [66] выделяют простые, проявляющиеся в определенных видах деятельности, и ключевые компетенции, чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром. С.Е. Шишов [217] выделяет группы компетенций, связанные со сферами деятельности: самостоятельной познавательной, гражданско-общественной, социально-трудовой, бытовой, культурно-досуговой. Т.Е. Исаева [181] видит будущего педагога в XXI веке личностью, интегрирующей адаптационно-цивилизационные, социальные, социально-организационные, профессиональные (предметные, методические), коммуникативные и ценностно-смысловые компетенции, обеспечивающие человеку сохранение «самости» в любых условиях. С.И. Архангельский [9], в зависимости от функций, которые выполняют компетенции,

сводит их в три класса: стандартные (обеспечивают функционирование личности), ключевые (обеспечивают конкурентоспособность), ведущие (обеспечивают «сотворение» будущего, проявляются в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности, поликультурности). С.А. Маруев в модели компетентности специалиста выделяет статическую характеристику (матрицу двух множеств компетенций: <ключевые, профессиональные, трудовые>×<социальные, персональные, технологические>) и динамическую, отражающую динамику статической модели компетентности по фазам жизненного цикла (цикл качества) специалиста с выделением опорных моментов времени – завершение общего образования, профессионального образования, периода работы) [129].

Говоря о требованиях к подготовке специалистов по физической культуре, М.Я. Виленский предлагает создать новую модель образа, основанную на типологии деятельности [37]. В.К. Бальсевичем и Л.И. Лубышевой разработана интеграционная параметрическая модель, включающая двадцать две позиции [22].

В.И. Байденко [16, 18], рассматривая многообразие классификаций, подчеркивает, что компетентность содержит в себе не только профессиональные, но и внепрофессиональные умения. Внепрофессиональные компетенции должны помочь людям решать новые проблемы в незнакомых (в том числе и профессиональных) ситуациях, позволяют достигать целей независимо от их природы, от социального окружения, в котором живут и работают люди (Джон. Равен [163]), связаны с дальним переносом (*far transfer*). Как отмечено у Angela Stoof, Rob L. Martens, J.G. Jeroen, если педагог не знает, с какими ситуациями в будущем могут столкнуться его ученики, необходимо учить их тому, что они смогут применить в любых ситуациях [223]. Понимание этого, вероятно, и было основой для появления термина «ключевые компетенции» (1990 г. G. Hamel и С. Prahalad) (универсальные, надпрофессиональные, общие и т.п.).

Единой группировки внутри класса нет. В зависимости от субъективной трактовки вкладывается разный смысл в одни и те же компетенции, отводится разное место одним и тем же компетенциям. Так, информационную компетенцию О.М. Бобиенко, А.В. Хуторской и В. Хутмахер выделяют как отдельную составляющую, И.А. Зимняя относит к компетенции деятельности, а авторы проекта TUNING – к инструментальной. Гражданскую компетенцию И.А. Зимняя относит к группе «к самому себе как личности», Совет

Европы – к социальным и политическим, Ю.И. Нисман выделяет отдельным компонентом.

К широко известным группам компетенций относятся: социальные и политические; компетенция жизни в поликультурной среде; доступа к информации; способность учиться на протяжении всей жизни; мастерство устной и письменной коммуникации (В. Хутмахер, 1996); изучать, думать, искать, приниматься за дело, сотрудничать, адаптироваться (Совет Европы, 2000); научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить (Жак Делор); ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная (А.В. Хуторской, 2002); информационная, проектировочная, оценочная, коммуникативная (О.М. Бобиенко, 2003); социальная, коммуникативная, социально-информационная, когнитивная, специальная (Э.Ф. Зеер); отношение к самому себе как личности, к взаимодействию человека с другими людьми, к деятельности (И.А. Зимняя, 2004); коммуникативные; саморазвития; интеллектуальные; гражданские (Ю.И. Нисман, 2006); инструментальные, межличностные компетенции, системные компетенции (проект TUNING Education Structures in Europe).

Сущностью компетенций данного класса является их влияние на обеспечение нормальной жизнедеятельности человека в социуме (например, приверженность этическим нормам, коммуникативная культура); особенности – отсутствие привязки к профессиональной сфере, обращенность к разным социальным группам (в данном случае к выпускникам и работодателям), уклон в сторону социального взаимодействия (хотя И.А. Зимняя и выделила компетенцию социального взаимодействия, отмечает, что все компетентности социальны, так как формируются и проявляются в социуме).

Ключевые компетенции формируются системно за счет интеграции целостным образовательным процессом, за счет внесодержательных аспектов обучения, например, самостоятельной работы студентов, организационно-педагогических условий, технологий (В.И. Байденко, Б. Оскарсон [19], З.Ф. Зеер [64], А. Каспржак, К. Митрофанов [97], Е.А. Садовская [167] и др.). Э.Ф. Зеер характеризует их как межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, имеющие экстрафункциональный характер, необходимые в различных профессиональных сообществах [64].

Второй класс – профессиональные компетенции, к которым В.И. Байденко относит навыки, связанные с предметом, присущие

различным областям методы и технические приемы [18]. Они отражают специфику профессии, адресуются определенным квалификациям, специальностям и специализациям, вариативны по областям профессиональной сферы. С.А. Маруев называет их профессиональными и трудовыми, В.И. Байденко – предметными (опирающиеся на специфические атрибуты области обучения), О.К. Битюцких – базовыми компетенциями специалиста, С.Е. Шишов – компетенциями в сфере социально-трудовой деятельности. Д.С. Цодикова выделяет в них функциональные, управленческие, профессиональные, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др. – базовые и специальные (в области профессиональной деятельности). Авторы макета проекта профессионального педагогического стандарта подчеркивают, что обладание ими дает возможность занимать конкретную должность.

К цели данного исследования наиболее близка точка зрения В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой [93], М.В. Литвиненко [113], согласно которой следует выделять ключевые (способность решать профессиональные задачи на основе использования информации и коммуникации), базовые (отражают специфику определенной профессиональной деятельности) и специальные компетенции (реализация компетенции в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности). Данная модель созвучна с точкой зрения В.В. Краевского и А.В. Хуторского, соотносящих образование с метапредметным, общепредметным, предметным содержанием [99; 207; 210] и требованиями к структуре подготовленности специалиста, выдвинутыми Н.Ф. Талызиной в 1986 году, где предусматривается умение решать задачи, обусловленные особенностями века; задачи, обусловленные особенностями общественно-политического строя; задачи, диктуемые требованиями специальности [190].

Вместе с тем Ю.Г. Татур обращает внимание на то, что в настоящее время полностью уйти от дисциплинарной модели содержания профессионального образования не представляется возможным [191]. Добавим, что в учреждениях среднего профессионального образования принята классно-урочная организация учебно-воспитательного процесса. Следовательно, общая структура подготовки компетентного учителя физической культуры должна опираться на циклы дисциплин ГОС СПО по специальности «Физическая культура» (см. приложение 1), соотноситься с учебными предметами, в рамках которых может быть сформирована компетентность.

Общие компетенции соответствуют метапредметному уровню содержания образования, опираются на менталитет, служат основой профессионально обусловленных особенностей личности (С.А. Паничев [149]). Формируясь в циклах общегуманитарных, экономических, математических и естественно-научных дисциплин, они интегрируют знания и умения всех дисциплин по вертикали, образуют фундамент, который позволит выпускникам гибко ориентироваться на рынке труда, продолжать образование.

Базовые профессиональные компетенции соответствуют общепредметному содержанию (по С.В. Туленкову – общепедагогическая информация), интегрируют на горизонтальном уровне знания и умения блока общепрофессиональных дисциплин по общим для них объектам познавательной действительности и умениям, соотносятся с компонентами профессиональной деятельности (табл. 2).



Рис. 5. Направление развития компетенций будущего учителя физической культуры

Специальные профессиональные компетенции конкретизируют общие и базовые в рамках специальности и квалификации,

формируются на основе дисциплин блока предметной подготовки и блока дополнительной подготовки за счет осуществления видов профессиональной деятельности (см. рис. 5). Они решают задачи предметной подготовки, формируя специальную профессиональную компетентность специалистов.

Таким образом, специальные профессиональные компетенции (рис. 5) реализуют базовые профессиональные и общие компетенции в соответствии со спецификой деятельности учителя физической культуры, базовые профессиональные отражают понимание основных задач педагогической деятельности в области физического воспитания, а общие показывают пути их решения.

Модель профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры, отражающая содержание уровней компетенций (рис. 5; приложение 1), представляет собой статичную закрытую систему. Согласно В.И. Байденко, компетенции меняют свое положение, перемещаются и переливаются друг в друга [17], и, модель необходимо рассмотреть в динамике, где происходит модификация параметров самих элементов и их взаимодействия (корреляции, доминирования, интеграции). Кроме того, необходимым критерием оценки результата подготовки является соответствие квалификации выпускника ожиданиям работодателей (А.Г. Бермус [25]), которых интересует, способен ли специалист выполнять конкретную деятельность, роли, функции. И здесь недостаточно описания когерентного (от лат. *cohaerens* – находящийся в связи) состояния компетентности как набора собственных базисных данных, поскольку целое, задавая совокупность возможных состояний, не определяет, как они будут реализованы. Не случайно работодатели редко заглядывают в выпускнику отметок из зачетной книжки, прилагающуюся к диплому, а в специальной литературе наряду с понятием подготовленность встречается понятие профессиональная пригодность – способность, связанная с компенсацией и взаимозаменяемостью качеств при решении конкретных задач (Г.Н. Пономарев, Е.А. Митин, М.А. Шансков [158]).

Л.С. Выготский [40], П.Я. Гальперин [42], Леонтьев А.Н. [111] и др. рекомендуют вырабатывать готовность к выполнению определенных видов деятельности, В.И. Каган, И.А. Сычеников [84] и др. – отбирать содержание образования, построенное на логике обучения целевой деятельности. Многие исследователи, работы которых связаны с формированием профессиональной компетентности, соотносят ее виды с видами профессиональной деятельности и

профессиональными функциями (В.В. Абрамова [2], В.А. Адольф [5], Ю.Н. Емельянов [56], В.В. Иванов [72], А.М. Имашев [76] и др.). То есть речь идет об отдельных вариантах реализации («употребления») потенциальных возможностей системы компетенций, об открытой системе, о состоянии системы, заданной конкретными внешними условиями (векторами).

В специальной литературе выделяются следующие виды профессионально-педагогической компетентности: здоровьесбережения (Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков), коммуникативная (Ю.Н. Емельянов, Л.А. Петровская и др.), методическая (В.А. Адольф, Н.В. Кузьмина), методологическая (С.К. Бегитова), информационно-технологическая (А.П. Ершов и др.), двигательная (В.В. Абрамова, Е.Н. Гогун, Ю.Д. Железняк и др.), функциональная (В.А. Адольф, А.М. Имашев, А.З. Шамгуллин), аутопсихологическая (Н. В. Кузьмина), экстремальная (О.Н. Шахматова) и т.п. Однако единой структуры они не представляют. Например, методическая компетентность по Н.В. Кузьминой – это отдельный вид, связанный со способами формирования знаний и умений учащихся, а у В.А. Адольфа – компонент функциональной компетентности (совместно с предметной и психолого-педагогической). Логичнее не строить композицию из приведенных заготовок, а определить цель физического воспитания, выделить виды деятельности учителя физической культуры, направленные на ее решение, и представить их видами компетентности.

В установлении цели физического воспитания оттолкнемся от понятия физическая культура. Дефиниция, системно отражающая все аспекты физической культуры (аксиологический, деятельностный и результативный – субстанциональный, сущностный), принадлежит Г.М. Соловьеву, который определяет ее как «...область общей культуры и истории человечества, социальный феномен, представляющий собой исторически определенный уровень материальных, духовных, научно-теоретических и практических достижений общества, полученных в процессе специфической деятельности системы физического воспитания, спорта, образования, науки и воплощенных в культуру образа жизни, физическое совершенство, физическое и социально-духовное здоровье общества» [180]. Целью процесса физического воспитания является персонифицированорезультативный аспект – физическая культура, воплощенная в самом человеке, в современных терминах – физическая культура личности или личная физическая культура. Ю.М. Николаев под-

черкивает необходимость формировать ее у каждого человека, начиная с раннего возраста [143], М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев, В.И. Ильинич [200], В.И. Лях, А.А. Зданевич [121] и др. определяют ее структуру и содержание на уровне абстрактного представления, или относительно социально-возрастных норм. В.И. Лях, Г.Б. Мейксон и Л.Б. Кофман [122] указывают на овладение школьниками основами личной физической культуры как сквозную цель физического воспитания. Таким образом, цель деятельности учителя физической культуры в образовательном учреждении любого уровня и типа состоит в содействии формированию физической культуры личности, и виды компетентности целесообразно рассмотреть через виды деятельности по организации и управлению этим процессом.

Однако здесь возникает проблема, связанная с недоработкой теоретико-практических аспектов самого процесса физического воспитания, назначения форм его реализации, декомпозиции и воплощения цели и др. Так, в Концепции физического воспитания детей и подростков В.И. Ляха, Г.Б. Мейксона, Л.Б. Кофмана [122] выделены общие направления содержания физического воспитания школьников. Естественно предположить, что, конкретное выражение концепция должна получить в программах и планах. В комплексной программе В.И. Ляха, А.А. Зданевича [121] выделяются общие задачи, виды, содержание и формы физического воспитания, объемы двигательной активности и уровни физической подготовленности. В учебных планах предмет «Физическая культура» рассматривается организующей основой физкультурной деятельности, в планах воспитательной работы указываются ее дополнительные формы, поскольку физическое воспитание трактуется как многовариантный процесс образования, воспитания и развития, существующий в форме учебных и дополнительных занятий, в виде элемента культуры современного общества.

Однако до сих пор ведется полемика о том, как этот предмет сделать системообразующим началом физического воспитания, и что именно в содержании и средствах будет относиться к уроку, а что к дополнительным формам. Иными словами, программно-нормативные документы остаются, хотя и более детальной, но все той же теоретической концепцией. Устанавливая направление, они не определяют конкретных путей, ведущих к получению результата. Как указано в Методическом письме о преподавании учебного предмета «Физическая культура» [133], данная программа не пред-

назначена для практического использования. Проектирование модели физического воспитания и технологическая подготовка документов и материалов ее обеспечения – забота самого учителя. При этом много лет ведется спор об образовательных стандартах, а вопрос может ли учитель их реализовать остается в тени. В литературе, обобщающей практический опыт, отмечается, что как раз таковыми целей и способы их решения составляют самую большую проблему не только для новичка, но и для учителя, имеющего опыт работы. Дело не в отсутствии или малочисленности предложенных моделей и методик, а в большой полярности исследований и антагонизме мнений не только об их эффективности, но и о самой пригодности.

Если говорить об образовательной направленности урока физической культуры, то не ясно, как сохранить целостность содержания физического воспитания в условиях добровольности (необязательности) дополнительных занятий физическими упражнениями, в условиях малочисленности, однообразия, иногда отсутствия бесплатных секций, в условиях, когда для многих учащихся урок является единственным способом восполнить дефицит двигательной активности.

Когда исследуется оздоровительное значение физической культуры, авторы констатируют тенденции к ухудшению физического статуса и здоровья подрастающих поколений, приводят неутешительные данные медицинской статистики, подчеркивают недостаточную оздоровительную направленность физического воспитания и ее последствия (Т.Е. Виленская [36], А.С. Запесоцкий [62], Исаев А.П. [78] и др.). Чаще всего причиной указывается гиподинамия, поэтому на учебных занятиях предлагается увеличить физическую нагрузку (Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков [172, 173]). Одним из направлений повышения двигательной нагрузки в настоящее время рассматриваются идеи спортизации В.К. Бальсевича (конверсии спортивной подготовки в физическое воспитание) [20, 21], и в периодической литературе имеются публикации об успешности ее внедрения (Д.Н. Гаврилов [41], В.А. Романович [166] и др.)

Вместе с тем Н.Н. Визитей [33], Л.И. Лубышева [118], А.П. Матвеев [131], Ю.М. Николаев [143], В.И. Столяров [184] и др. давно предупреждают о возможных негативных последствиях подхода, основанного на оценке результата по критериям физической подготовленности учащихся (уровня, роста): практика сужается до рамок телесной подготовки, носит прикладной характер, оборачива-

ется процентоманией, приводит к физкультурной безграмотности, отсутствию потребностей в занятиях физическими упражнениями.

Возникают вопросы и по другим аспектам применения спортивно-ориентированного подхода на учебных занятиях. А.П. Исаев [78] подчеркивает, что совершенно здоровых учащихся нет, а повышенная физическая нагрузка вредна для детей, находящихся в преморбидном и патологическом состоянии. В качестве альтернативы автор предлагает рекреативную и оздоровительно-реабилитационную физическую культуру с постепенным переходом к систематической двигательной активности. Ориентирует на оздоровительную деятельность как основу построения процесса и Г.Н. Сериков [173]. Тогда основным критерием оценки эффективности физического воспитания должно быть состояние здоровья учащихся. Однако результаты исследования А.А. Наина, опубликованные в статье «Критерии оценки деятельности педагога физической культуры», свидетельствуют, что состояние здоровья лишь на 50% определяется образом жизни, где на долю физической культуры приходится только 10%, остальные компоненты, такие как экология, питание, наследственность и др., играют едва ли не более значительную роль.

Наряду с противоречиями при выборе направленности (образовательной, оздоровительно-реабилитационной, тренировочной) преподавания предмета перед выпускником встает и проблема, связанная с многочисленностью специальных технологий физического воспитания. Так, в олимпийском образовании предлагается участие в спортивных и иных олимпийских акциях, проведение уроков олимпийских знаний, олимпийских часов. Технология организации президентских состязаний, прообразом которых стал Всесоюзный комплекс ГТО («Готов к труду и обороне», возрожденный в России в 2014 году), должна обеспечить контроль, дать установку на достижение успеха в сфере физической культуры. Основанное профессором В.И. Столяровым Спартианское движение (СпАрт) ориентирует на развитие личности, способной добиваться успеха одновременно в различных сферах творческой деятельности [185]. Активизацию физкультурной деятельности связывают и с полидеятельностными играми, основанными на принципах построения социально-ролевых игр (Т.П. Войтенко [38], И.А. Лебедева [108]). Этот перечень пополняют мониторинговые технологии, а также необходимость экстраполировать общепедагогические подходы в физическое воспитание (М.Д. Кудрявцев [102]).

Недоработки теоретических вопросов физической культуры, вариативность и многообразие практики системы физического воспитания составляют значительную проблему при подготовке учителей физической культуры. Поиск выхода из нее можно свести к трем направлениям. Первое связано с полным изменением модели образовательной подготовки (С.Д. Неверкович [141]), второе – с дроблением специальности и выделением новых квалификаций или приобретением дополнительной специализации посредством введения вспомогательных программ, элективных курсов и курсов переподготовки, факультативных занятий (В.А. Магин [123], Л.Д. Назаренко [139], А.А. Пешков [155] и др.), третье – с реализацией междисциплинарного подхода; внедрением квазипрофессиональной (интеграционной) технологии; освоением студентами профессиональных ролей на учебных занятиях; изменением характера обучения, с тем, чтобы инновационная среда сама стала содержанием учебных курсов, основой практического опыта личностно ориентированного, развивающего, спортизированного или программированного обучения (В.М. Игуменов [74], В.В. Лобачев [116], Л.А. Лопатин [117], И.Д. Свищев [168], А.М. Тихонов [192], Э.Л. Торунова [194], В.А. Фатеев [197] и др.). К решению целей работы подходит третье направление, касающееся совершенствования существующих образовательных программ, так как изменение модели подготовки – это уровень работы министерства, а в рамках второго направления выделяются отдельные технологии, выпускник же должен быть готов к работе в условиях вариативности профессиональной среды.

О другой проблеме, связанной с разнообразием типов учебных заведений (общеобразовательные и профильные школы, лицеи, гимназии, профессиональные колледжи, училища; учреждения дополнительного образования и др.), говорил В.А. Магин, акцентируя внимание на необходимости готовить специалиста с высшим образованием для работы во всех звеньях системы физической культуры, компетентных в обеспечении педагогическим сопровождением всего многообразия физкультурно-оздоровительных программ в различных образовательных учреждениях и других структурах [124]. Данная проблема еще больше обостряется при обучении студентов в средних профессиональных учебных заведениях.

Для наглядности сравним государственные требования к выпускникам средних и высших учебных профессиональных учреждений, заложенные в ГОС СПО и ФГОС (образовательные стандарты

третьего поколения), и сопоставим их с требованиями, предъявляемыми обществом (работодателями, обучающимися и их родителями). Эти требования отражены в виде обязанностей, предусмотренных должностями, которые смогут занимать выпускники (рис. 6, 7).



Рис. 6. Требования к специалисту, получившему среднее профессиональное образование по специальности физическая культура

Обучаясь по образовательным программам ГОС СПО специальности 0307 (050720) Физическая культура, выпускник получает квалификацию «учитель физической культуры» (рис. 6), согласно которой он «готовится к работе в качестве учителя физической культуры, а также к выполнению педагогических функций с детьми школьного возраста в других воспитательно-образовательных учреждениях» [48]. При подготовке на основе образовательных

программ ФГОС по специальности 050141 Физическая культура выпускник также получит квалификацию «учитель физической культуры», в соответствии с которой «область профессиональной деятельности выпускников: физическое воспитание детей, подростков и молодежи в процессе реализации основных общеобразовательных программ и организации физкультурно-спортивной деятельности в учреждениях общего образования, довузовского профессионального образования, дополнительного образования, отдыха и оздоровления детей» [199].



Рис. 7. Требования к специалисту, получившему высшее профессиональное образование по специальности физическая культура

При подготовке на основе образовательных программ ГОС ВПО по специальности 033100 Физическая культура выпускник по-

лучает квалификацию «педагог по физической культуре» (рис. 7), согласно которой он «подготовлен к выполнению основных видов профессиональной деятельности педагога по физической культуре, решению типовых профессиональных задач в учреждениях сферы образования» [47]. При обучении по программам ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование выпускник получит уровень квалификации (степень) «бакалавр», «область профессиональной деятельности бакалавров включает образование, социальную сферу, культуру», а специальность этой квалификации (конкретные виды профессиональной деятельности) определяется самим учебным заведением, совместно с обучающимися и работодателями [198], следовательно, будет связана со штатным расписанием, основанным на классификаторах и перечнях профессий.

В соответствии с квалификацией и областью профессиональной деятельности выберем в общероссийских классификаторах [146, 147], перечне профессий рабочих и должностей служащих [153], комментариях к трудовому кодексу Российской Федерации [92], штатных расписаниях образовательных учреждений те должности, которые может занимать выпускник среднего профессионального учебного заведения по специальности «Физическая культура» (рис. 6): преподаватель (в системе среднего и специального образования, в системе дошкольного воспитания); учитель; инструктор-методист физкультурно-спортивных организаций, спортивной школы; инструктор-методист по туризму, инструктор по физической культуре, тренер-преподаватель (рис. 6).

Специалист, получивший высшее образование, может занимать те же должности, а также дополнительные: инструктор-методист по производственной гимнастике, преподаватель в вузах и преподаватель-организатор в образовательных учреждениях любого уровня (рис. 7). С.А. Хазова [202], рассматривая деятельность педагога по физической культуре с высшим образованием, выделяет в его работе профессиональные роли исследователя, специалиста-теоретика, специалиста-практика, работника (рис. 7).

Работа специалиста со средним образованием предполагает только роль работника (рис. 6), то есть исполнителя (Национальная квалификационная рамка Российской Федерации). Однако в реальности труд любого учителя физической культуры связан с переосмыслением целей, реконструкцией содержания, отбором учебного материала, конверсией подходов и методик, с организацией

процесса «...адаптации к физическим нагрузкам, параметры которых согласованы с состоянием занимающихся, ритмом их возрастного развития и личностными установками, интересами и уровнем притязаний, учетом возрастн-типологических особенностей, региональных особенностей менталитета физического развития и физической подготовленности» (О.И. Исаков [83]). Педагог-практик не может осуществлять многочисленные функции (предметника, тренера, судьи и информатора по спорту, классного руководителя, организатора и руководителя физкультурно-рекреационной деятельности и воспитательных мероприятий, наставника, классного руководителя, пропагандиста и др.) без умений исследователя и специалиста-теоретика (рис. 6). Нельзя отобрать детей в спортивную секцию и подготовить их к соревнованиям, качественно спланировать и организовать активную работу школьников на уроке, осуществить диагностику физического развития учащихся без умения собирать, обрабатывать и применять информацию (в том числе и научную), или выявлять достоинства и недостатки различных подходов без умения экстраполировать общепедагогические и общенаучные методы в сферу физической культуры.

На рисунках 6 и 7 наглядно показано, что у выпускников средних и высших профессиональных учебных заведений одна и та же область профессиональной деятельности (различие составляет только ранг образовательного учреждения), и за исключением организатора они могут занимать одни и те же должности, следовательно, должны уметь осуществлять одни и те же роли и функции при исполнении должностных обязанностей.

Таким образом, общество, в лице администраций учреждений, в которых могут работать выпускники, учащихся и их родителей, предъявляет одни и те же требования к квалификации выпускников высших и средних профессиональных учебных заведений. Более того, в настоящее время существует только один Проект профессионального стандарта педагогической деятельности [162], на который опираются комиссии по аттестации педагогических работников, и где зафиксированы требования к специалисту в связи с качеством его работы, а не с уровнем полученного образования. Однако в ГОС ВПО и ГОС СПО различается и квалификация, и модель обучения (табл. 3): подготовка осуществляется по разным образовательным программам, на нее отводится разное время, рекомендуются разные формы организации учебных занятий, выделяются хотя и похожие (рис. 5, 6), но все же отличные виды учебной деятельности.

Таблица 3

**Характеристики, определяющие организацию учебного процесса
в учреждениях высшего и среднего профессионального
педагогического образования по специальности
«Физическая культура»**

Характеризующий признак	Обучающиеся	
	Высшие учебные заведения	Средние учебные заведения
Сроки обучения, предусмотренные ГОС	260 недель: ТО – 156, сессии – 27, практика – 20; ИГА – 8; каникулы – 38	147 недель: ТО – 91, промежуточная аттестация – 5, практика – 18; ИГА – 6; каникулы – 23
Дисциплины, способствующие становлению компетентности, предусмотренные ГОС ВПО, не включенные в ГОС СПО	Теория и методика обучения физической культуре, психология физического воспитания и спорта, физиология физического воспитания и спорта, спортивная метрология, основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте, педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование, дисциплины специализации, концепции современного естествознания, технические и аудиовизуальные средства обучения, менеджмент в физической культуре и спорте	
Формы организации учебного процесса в рамках ГОС	Лекционно-семинарская форма организации учебных занятий, профессиональная практика, курсовое и дипломное проектирование, организация внеаудиторной самостоятельной работы	Класно-урочная форма организации учебных занятий, профессиональная практика, курсовое и дипломное проектирование, организация внеаудиторной самостоятельной работы
Сроки обучения, предусмотренные ФГОС	5 лет (в неделях не указано), трудоемкость 300 зачетных единиц	147 недель: ТО – 95, практика – 18, промежуточная аттестация – 5, ИГА – 6, каникулярное время – 23
Дисциплины ФГОС	Указаны дисциплины для разработки примерных программ, учебников и учебных пособий по гуманитарному, социальному и экономическому циклу, по математическому и естественно-научному циклу, по базовой (общепрофессиональной) части профессионального цикла	В перечне дисциплин ФГОС и ГОС СПО значительных отличий нет. Введены профессиональные модули: – Преподавание физической культуры по основным общеобразовательным программам; – Организация и проведение внеурочной работы и занятий по программам дополнительного образования в области физической культуры;

Характеризующий признак	Обучающиеся	
	Высшие учебные заведения	Средние учебные заведения
		– Методическое обеспечение процесса физического воспитания
Формы организации учебного процесса, предлагаемые ФГОС	Усвоение знаний, освоение умений, овладение опытом в рамках циклов дисциплин (формы организации учебных занятий не определены), практика, курсовое и дипломное проектирование, организация внеаудиторной самостоятельной работы	Классно-урочная форма организации учебных занятий, профессиональная практика, курсовое и дипломное проектирование, приобретение опыта профессиональной деятельности в рамках профессиональных модулей, формы организации не определены, и рекомендуется создать «соответствующую образовательную среду в образовательном учреждении или в организации», организация внеаудиторной самостоятельной работы
Подходы к формированию профессиональной компетентности	Введение дополнительных профессиональных модулей; междисциплинарный подход	Введение дополнительных профессиональных модулей; междисциплинарный подход.
Способы реализации подходов	Внедрение квазипрофессиональной (интеграционной) технологии, имитационное моделирование, «двуплановость» учебной деятельности (игровой и деловой характер), тренинги, разбор профессиональных ситуаций, совместная деятельность, диалогичность общения, «встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов»	Выполнение «обучающимся лабораторных работ и практических занятий, включая как обязательный компонент практические задания с использованием персональных компьютеров» при освоении профессиональных модулей

Так, становление умений в культурно-просветительной, организационно-управленческой и научно-исследовательской деятельности – компонентов готовности выполнять функции работника – предусмотрено только для выпускников с высшим образованием. Поэтому большинство из используемых вузами подходов к формированию профессиональной компетентности невозможно применить в практике среднего профессионального учебного заведения.

Вместе с тем далеко не все выпускники средних профессиональных учебных заведений продолжают обучение на более высоком уровне образования. Такое положение существовало и в советский период. Сейчас вопрос стоит еще острее в связи с тем, что нет согласованной позиции о месте, которое занимает педагогическое образование в англосаксонской модели подготовки, размыты сами определения специалиста с разным уровнем профессионального образования, а при поступлении в вуз выпускник профессионального заведения, как и выпускник школы, должен предъявить результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ).

Тем не менее, отечественное профессиональное образование было и остается значимым звеном в подготовке кадров. По сведениям департамента профессионального образования Министерства образования и науки России, из 5222 государственных образовательных учреждений 2564 относится к учреждениям среднего профессионального образования с общим контингентом обучающихся более 2 миллионов человек. Система среднего профессионального образования доказала свою жизнеспособность и необходимость. Стране нужна не малоквалифицированная дешевая рабочая сила, а крепкие профессионалы. Непопулярность и непрестижность СПО связаны с субъективностью человеческих оценок. Эту простую истину поняли многие – от руководителей предприятий до первых лиц нашей страны.

Иными словами, подготовка компетентного учителя физической культуры со средним образованием – реальное требование общества, с которым нужно считаться. К тому же оно закреплено законодательно введением ФГОС. Однако, как было показано выше, в рамках существующих подходов выполнить это требование достаточно проблематично. При подготовке учителя физической культуры в среднем профессиональном учебном заведении необходимо выделить ту основу, которая обеспечит пригодность к реальному труду независимо от предстоящего места работы и должности, те

виды деятельности, которые специалист должен освоить в первую очередь.

Профессиональную инвариантную деятельность учителя физической культуры структурируют относительно задач и условий (воспитательно-образовательная, физкультурно-спортивная, оздоровительно-рекреационная), относительно объектов (педагогическая, учебно-методическая, исследовательская организационно-управленческая; пропагандистско-просветительская), относительно этапов (изучение объекта, средств, условий деятельности с целью оптимизации технологических процессов управления; планирование физического воспитания, спортивной тренировки, организационно-управленческой деятельности; организация и проведение занятий физическими упражнениями, соревнований, оздоровительных мероприятий, контроль и корректировка деятельности). Если добавить существующее в практике физического воспитания разнообразие методик, становится очевидной нецелесообразность попыток разработать структуру компетенции будущего учителя физической культуры на основе приведенных классификаций.

Логика данной монографии потребовала ее создания в рамках следующего контекста:

1. Поскольку компетентность проявляется и формируется в деятельности, виды которой строго разграничить нельзя, выделение отдельных видов компетентности носит условный характер, допустимый лишь в той мере, в какой каждый случай выделения будет рассмотрением феномена под одним из возможных углов зрения. То есть, если принять уровень выполнения некой профессиональной деятельности как компетентность и при этом определить ее как форму существования конкретной компетентности, то это лишь подчеркивает, что данная деятельность воспринимается и оценивается в соответствующем аспекте ее реализации. Каждый случай профессиональной деятельности, проявляя себя внешне как форма существования конкретного вида компетентности, при более тщательном рассмотрении окажется реальным существованием компетентности и другого вида.

2. Будем рассматривать профессиональную компетентность как универсальное множество (U), а ее виды как подмножества (ϵ семейства) – конъюнктивное покрытие U .

3. Способность выполнять функции и роли формируется по мере приобретения опыта. Вид опыта зависит от сущности и особенностей осваиваемой реальности (при коммуникации формиру-

ется опыт профессионального или социального общения и поведения, в практике – соответствующий опыт деятельности и общения). Поэтому рассмотрим под множествами (видами компетентности) инвариантные виды опыта решения профессиональных задач, которые студент должен освоить за период обучения. К ним отнесем:

- учебно-воспитательную компетентность – способность к деятельности по организации и проведению урочных форм занятий, классному руководству;
- организаторскую компетентность – способность к деятельности по организации и проведению занятий физическими упражнениями в режиме учебного дня, к внеклассным и внешкольным занятиям и мероприятиям;
- управленческо-коммуникативную (communico – связываю, общаюсь) компетентность – способность к управлению межличностными отношениями, выбору оптимального стиля общения и руководства;
- спортивно-техническую компетентность, обеспечивающую высокую культуру движений (рис. 8).

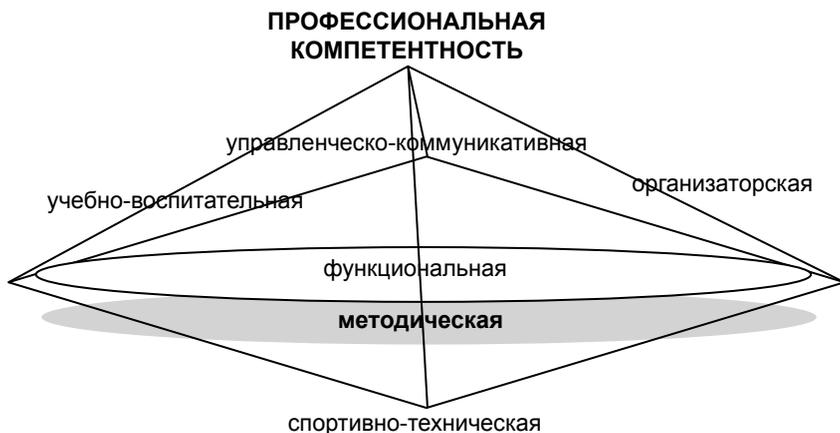


Рис. 8. **Модель профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры**

4. Одной из характеристик деятельности служит процедура – совокупность (элементы) и последовательность (алгоритм). В нашем случае подмножества характеризуются эквивалентной про-

цедурой, по условию покрытие данного универсума не является дизъюнктивным, следовательно, часть элементов, принадлежащих семействам, пересекаются (\cap).

5. К пересечению относятся следующие элементы: анализ исходных данных, их интерпретация и выявление проблемы, прогнозирование результата и перевод его в цели деятельности, поиск возможных способов, проектирование процесса, реализация выбранного способа решения, получение результата и сравнение его с эталоном, рефлексия (reflexio – обращение назад) процесса решения. Заметим, что педагогическая технология предусматривает конструирование исходя из образовательных ориентиров, целей и содержания обучения, имеет место диагностика и коррекция учебного процесса, то есть обладает таким же алгоритмом. Добавим, что элементы пересечения достаточно тесно переплетаются с трактовкой методической компетентности Н.В. Кузьминой (мера освоения базовых компетентностей: проективной, конструктивной, организаторской, гностической, коммуникативной).

6. Кортежи подмножеств равны и упорядочены; отношения взаимнооднозначные; пересекающиеся элементы эквивалентны (обладают свойствами рефлексивности, симметричности, транзитивности), отражают алгоритм любого вида профессиональной деятельности учителя физической культуры, и их мы рассматриваем как ядро функции ($\ker f := f \circ f - 1$). Иными словами – это алфавит, служащий основой способности к построению целостного процесса формирования физической культуры личности обучающихся, фундамент профессиональной компетентности. Одновременно эта основа рассматривается как новое подмножество, назовем его функциональная (function – исполнение) компетентность, обеспечивающая пригодность к эффективной реализации целостности процесса физического воспитания.

7. Первый шаг к реализации – проектирование, технологическая подготовка документов, материалов учебно-методического характера – служит комплексной информационной моделью (образом, аргументом), описывающей системный подход, опыт решения задач по разработке информационной модели, которую назовем **методической компетентностью**. Методическая компетентность (также выделенная в отдельное подмножество) является ядром, скелетом функциональной компетентности и обеспечивает проектно-технологическую подготовку процесса физического воспитания для всех организационных структур.

Таким образом, профессиональная компетентность будущего учителя физической культуры (рис. 8), обучающегося в профессиональном учебном заведении, включает учебно-воспитательную, организаторскую, управленческо-коммуникативную, спортивно-техническую, функциональную и методическую составляющие, которые обуславливают способность выпускника решать задачи физического воспитания детей, подростков и молодежи в различных организационных структурах.

1.3. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Логика изучения тематики вопроса потребовала разработки авторского определения: **«Методическая компетентность учителя физической культуры – это фиксированный в знаниях и умениях опыт осуществления известных и творческих способов профессиональной деятельности по разработке информационного проекта физического воспитания, охватывающий весь процесс, от возникновения замыслов и создания модели до технологической подготовки рабочих материалов и рефлексии проведенной работы»**. К выше представленным обобщенным характеристикам относится кумулятивность, практико-ориентированность, надпредметность знаний и умений, ситуативность и мотивированность их использования.

Необходимость в ее формировании отражена в публикациях, обобщающих практический опыт по выявлению наиболее часто встречающихся затруднений в педагогической деятельности учителей физической культуры (Л.М. Кравцова [98], Л.А. Лопатин [117], А.М. Тихонов [193] и др.). Так, А.М. Тихонов и Т.А. Полякова связывает причины с пробелами в знании техники физических упражнений и умении выделять их основные опорные точки, с низким уровнем объяснительных знаний; с неумением отбирать подводящие упражнения, давать словесную инструкцию в устной и письменной форме [193]. В пример авторы приводят такую ситуацию, когда при

исследовании степени сформированности семантических и понятийных структур, учителя оказались «...на одном уровне... с учениками... 5, 6, 7, 8, 11-х классов» [193], хотя в эксперименте принимали участие педагоги со значительным стажем работы. Такие моменты делают педагога некомпетентным не только в разработке процесса, но и в преподавании предмета по готовым программам, т.е. не владеющим методической деятельностью даже на минимальном уровне.

Косвенным показателем уровня методической компетентности учителей физической культуры может служить популярность (тираж 10000, дополнительный тираж 10000! при цене от 70 до 100 рублей за экземпляр) таких изданий, как, например, поурочные планы «Физкультура. ... класс» Волгоградского издательства «Учитель», которые часто используются в качестве готового методического обеспечения учебных занятий и подменяют собственные разработки.

Таким образом, методическая компетентность является важным структурным компонентом профессиональной компетентности учителя физической культуры, ее следует сформировать за период обучения специалиста в учебном заведении, и с этой целью необходимо установить, что должен уметь делать выпускник в сфере методического обеспечения по окончании учебного заведения, т.е. выделить соответствующие компетенции.

В монографии для определения компетенций и их элементарного состава нами применялся алгоритм моделирования, рекомендованный Б.И. Канаевым [85] и Н.Ю. Звягинцевой [63]. Устанавливались границы познаваемого в образовательном процессе профессионального опыта, освоение которого обеспечивало студентам становление методической компетентности. В проекте профессионального стандарта педагогической деятельности [162] отбирались базовые компетенции, отражающие данный опыт, и описывались как сферы его познания. Затем компетенции рассматривались с позиций элементарного состава, характеризующего содержание обучения. Полученные данные приведены нами в виде функциональной структуры методической компетентности будущего учителя физической культуры (табл. 4). Из таблицы видно, что в методическую компетентность включены следующие компетенции: информационной основы организации методической деятельности в области физического воспитания, разработки программ процесса физического воспитания, конструирования способов деятельности в области физического воспитания, ее рефлексии, оценивания и коррекции.

Таблица 4
Функциональная структура методической компетентности будущего учителя физической культуры

Профессиональная деятельность (образ)	Компетенции, входящие в методическую компетентность	Информационная модель деятельности (аргумент)
Анализ и интерпретация исходных данных	<p>Информационная основа организации методической деятельности в области физического воспитания. <i>Элементы:</i> знание основ методической работы, умение выделять в теории закономерности и принципы, позволяющие эффективно строить процесс обучения; анализировать содержание ФГОС, учебных планов, курса учебного предмета Физическая культура; адаптировать типовые программы и УМК; практические навыки определения физических возможностей обучаемых и умение их интерпретировать; умение видеть и использовать межпредметные связи</p>	<p>Вероятностный профессиональный продукт: авторская модель учебно-методического комплекса физического воспитания. Варианты учебного продукта: письменный разбор ФГОС, письменный анализ структурных элементов Комплексной программы физического воспитания учащихся 1–11 классов, анализ соответствия рабочей программы учебного предмета Физическая культура учебному плану, возрастной динамике учащихся, анализ соответствия видов физических упражнений и форм занятий, рекомендованных в УМКД конкретным условиям образовательного учреждения, реферат, отражающий возможность использования общепедагогических подходов в практике физического воспитания, оформление карточки экспресс-тестов по диагностике исходного уровня физической подготовки учащихся</p>
Отбор содержания и составление программы элементов деятельности	<p>Разработка программ процесса физического воспитания. <i>Элементы:</i> умение выделить проблему и наметить пути решения, сформулировать их в виде цели, конкретизировать цель в поэтапные задачи, умение проектировать целостный процесс по физическому воспитанию с указанием форм</p>	<p>Вероятностный профессиональный продукт: рабочая программа, общий план работы по физической культуре; планы физкультурно-спортивной работы для различных организационных структур; перспективные и этапные планы занятий физическими упражнениями урочной (неурочной) формы; индивидуальные образовательные программы</p>

Профессиональная деятельность (образ)	Компетенции, входящие в методическую компетентность	Информационная модель деятельности (аргумент)
<p>Конструирование управленческих, коммуникативных и организационных аспектов взаимодействия; разработка учебного методического обеспечения уроков и мероприятий в соответствии с программой и планами</p>	<p>организации занятий физическими упражнениями в соответствии с конкретными условиями организационной структуры; умение преобразовывать цели и задачи в связи с изменением ситуации; умение осуществлять планирование собственной деятельности</p>	<p>Варианты учебного продукта: план распределения учебного материала по физической культуре для класса или учебной группы на год, четверть, семестр; план занятий в спортивной секции на полугодие; перспективный план самостоятельных занятий физическими упражнениями для одного учащегося; план организации турпохода; планы физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы на учебный год, положение о соревновании, физкультурно-мероприятии</p>
<p>Конструирование управленческих, коммуникативных и организационных аспектов взаимодействия; разработка учебного методического обеспечения уроков и мероприятий в соответствии с программой и планами</p>	<p>Конструирование способов методической деятельности в области физического воспитания. Элементы: умение определять содержание и отбирать средства обучения, методические подходы и методы обучения, развития и воспитания; разрабатывать структуру занятия, выбирать и сочетать формы организации учащихся, разрабатывать дифференцированный подход на основе учета возможностей, потребностей и интересов обучающихся; умение готовить и применять иллюстративные, instructивные, объяснительные, электронные и др. учебные</p>	<p>Вероятностный профессиональный продукт: планы и конспекты занятий, методические рекомендации для педагогов; сборники заданий и упражнений с методическими указаниями по их использованию для учащихся; опорные плакаты, учебные таблицы, схемы, иллюстрации, справочники, терминологические словари и др. Варианты учебного продукта: планы и конспекты занятий, фазовый и системно-структурный анализ техники физических упражнений, методические схемы поэтапного формирования двигательного навыка и воспитания физических способностей; карточки комплексов упражнений; опорные плакаты, иллюстрации и инструкции по выполнению упражнений; и тактических комбинаций; анализ ошибок, выявляющихся при обучении, с указанием их причин и способов устранения, карточки</p>

Профессиональная деятельность (образ)	Компетенции, входящие в методическую компетентность	Информационная модель деятельности (аргумент)
	<p>средства; умение переводить проприорецептивный образ в наглядный и словесно-логический; умение разрабатывать задания для самостоятельной работы, предвидеть затруднения обучающихся и разрабатывать пути их преодоления</p>	<p>с описанием и иллюстрацией подвижных игр; сценарии физкультурных мероприятий и т.п.</p>
Организация корректирующего контроля	<p>Оценивание и коррекция. Элементы: знание многообразия измерения и оценивания, их влияния на обучение и развитие; умение определять формы и методы контроля, разрабатывать критерии для о оценивания учащихся в области физкультурного образования, для оценки физкультурной работы в организационной структуре</p>	<p>Вероятностный профессиональный продукт: анкеты, КИМы, КОМы, методические рекомендации и аналитические справки по контролю, разработка системы контроля и т.п. Варианты учебного продукта: карточки количественных, качественных и смешанных критериев оценки выполнения упражнения; критериев оценки физической подготовленности; оценки физкультурной деятельности учащегося; комплексной оценки физкультурной работы в организационной структуре</p>
Рефлексия деятельности и обобщение опыта	<p>Рефлексия. Элементы: знание важности и необходимости рефлексии; умения анализировать эффективность применяемых форм, методов, средств обучения, умение анализировать и корректировать собственную деятельность; умения, связанные с самонаблюдением, самоанализом, адекватной оценкой результатов своей профессиональной деятельности</p>	<p>Вероятностный профессиональный продукт: анализ и самоанализ урока и его результатов; индивидуальные программы педагогической деятельности и исследований, публикации научного характера на основе обобщения практического опыта. Варианты учебного продукта: анализ плотности урока, физиологической нагрузки на учащегося, взаимодействия учителя и учащихся; полный анализ урока; публикации в сборниках конференций; выпускные квалификационные работы</p>

Достижение результата обеспечивается корректировкой личностных приращений студента на основе получения объективных данных о текущем и прогнозируемом состоянии освоения компетенций. Для этого нужно иметь шкалу оценки, основанную на измерении, и соответствующие инструменты по выявлению сформированности необходимых свойств (В.И. Загвязинский [61], В.С. Ким [87], А.Н. Печников [154], В.П. Беспалько [26]. Ю.А. Патругин [150] и др.). Н.М. Розенберг раскрывает суть педагогических измерений как познавательный процесс, заключающийся в определении числовых значений величин, характеризующих признаки педагогических объектов или явлений [165]. М.Б. Чельшкова трактует измерение как процесс установления соответствия оцениваемых характеристик обучаемых точкам на шкале, выраженной свойствами числового ряда [213]. При этом она обращает внимание на то, как важно определить, что и чем можно измерить [213], на необходимость определения предмета и инструментов измерения.

Предмет измерения заложен в цели, однако цель описывает планируемый результат качественными признаками, и для его измерения необходимо перевести данную характеристику в объективные показатели. К объективным показателям обычно относят критерии – признаки, по которым производится оценка, суждение (И.Ф. Исаев [80]), признаки выраженности оцениваемого параметра, которые выявляются путем анализа представляемого результата (И.С. Сергеев [170]).

В соответствии с предложенным в данной работе определением и содержанием методической компетентности будущего учителя физической культуры для определения уровня ее сформированности были выделены информационно-интеллектуальные, функционально-практические и личностные группы критериев, причем они могут применяться и для оценки уровня компетентности в целом, и для оценки каждого структурного компонента в отдельности. Кроме того, важным показателем компетентности будет полнота набора и уровень сформированности компетенций.

Параметры, по которым можно оценить группы критериев и установить уровень компетентности выпускника при проведении экспертизы учебной деятельности, определены с опорой на работы Н.Б. Борисовой, М.В. Литвиненко, А.М. Новикова, А.Н. Печникова, Н.Ф. Талызиной, С.А. Хазовой.

Информационно-интеллектуальные критерии – систематизированные знания, касающиеся методического обеспечения процес-

са физического воспитания, и общеучебные умения. Параметры для оценки уровня сформированности:

- конкретность и обобщенность знаний – способность излагать свои знания компактно и развернуть их в ряд последовательных шагов;
- системность знаний – способность к анализу и тематическому обобщению информации, применению системы понятий для решения конкретных задач;
- осознанность и практико-ориентированность знаний – понимание сферы применимости информации, способность осуществлять перенос знаний в другие предметные области, определять дефицит информации и научную область, к которой эта информация относится, умение представлять информацию в разных знаковых системах.

В соответствии с приведенными параметрами выделены уровни сформированности компетентности по когнитивно-интеллектуальным критериям методической компетентности (табл. 5).

Таблица 5

Характеристика уровня сформированности методической компетентности по информационно-интеллектуальным критериям

Уровень сформированности	Характеристика уровня
IV. Высокий (продуктивный)	Студент понимает содержание и задачи методической деятельности, выбирает адекватные способы их решения; объясняет решение с позиции физиологии, психологии, ТМФВиС и др. дисциплин; демонстрирует понимание закономерностей и принципов, действующих в сфере физической культуры; способен самостоятельно определить дефицит знаний, касающихся методической работы, найти информацию и усвоить недостающие знания, предложить нестандартный подход к решению сходных задач при условии консультирования его педагогом
III. Выше среднего (профессиональный)	Студент демонстрирует способность подобрать средства и методы из соответствующей научной области для решения задач методического обеспечения процесса физического воспитания, но испытывает затруднения в обосновании межпредметных связей и действующих в конкретной

Уровень сформированности	Характеристика уровня
	ситуации закономерностей и принципов, не может предложить альтернативные способы решения этой задачи; способен определить дефицит знаний только при условии консультирования его педагогом
II. Средний (типовой – алгоритмический)	Студент осуществляет анализ ситуации только под руководством преподавателя, при выборе способа решения задачи демонстрирует ориентацию на узкоспециализированные знания, допускает ошибки при выборе когнитивной базы, отсутствует осознание внутрипредметных и межпредметных связей
I. Минимальный	Студент не способен анализировать ситуацию по причине отсутствия знаний, или их разрозненности и фрагментарности, или недостаточного умения выполнять умственные действия (анализ, синтез, абстрагирование, классификация, выделение существенных признаков и т.д.), испытывает значительные затруднения с отбором информации для решения задач; отсутствует осознание связей между теоретическими знаниями и реальными ситуациями

Практико-технологические критерии отражают способность применять ранее усвоенные стереотипы деятельности для решения широкого класса эквивалентных профессиональных задач и дают возможность судить о степени сформированности опыта осуществления методической деятельности. Возможные параметры оценки степени становления опыта:

- сложность задач задается сложностью заложенной семантической информации и числом операций в ее решении, безошибочность решения измеряется соответствием ответа эталонному варианту или соответствием процедуры решения рассматриваемой задачной системе;
- широта опыта измеряется общим количеством успешно решенных задач, всесторонность профессионального опыта (степень вариативности) измеряется количеством видов успешно решенных задач;
- оптимальность (освоенность способов выполнения) характеризует степень умственных и временных затрат при достижении результата, измеряется быстротой решения стандартных задач;

- самостоятельность и продуктивность решения задач задается степенью обобщенности условий, субъективной новизной задания, уровнем организации деятельности, измеряется способностью абстрагироваться и сосредоточиться в процессе решения задачи, умением структурировать, перегруппировать и преобразовать материал, способностью предлагать дополнительные детали, идеи, версии или решения.

В соответствии с приведенными параметрами выделены уровни сформированности компетентности по функционально-практическим критериям методической компетентности (табл. 6).

Таблица 6

**Характеристика уровня сформированности
методической компетентности
по практико-технологическим критериям**

Уровень сформированности	Характеристика уровня
IV. Высокий (продуктивный)	Студент демонстрирует осознанность выбора и безошибочность применения способа решения задачи; способен применить усвоенную процедуру для решения нового класса задач; способен разработать нестандартный подход к решению сходных задач, широта и вариативность опыта характеризуется способностью решить свыше 75% разнородных заданий
III. Выше среднего (профессиональный)	Студент демонстрирует безошибочность применения способа решения задачи, но не всегда может его обосновать; способен изменить количество операций и последовательность уже известного способа решения задачи без ущерба для правильности ответа; выполнил от 50% до 75% разнородных заданий, однако имеются недостатки в решении задач конкретного содержательного типа; работа занимает много времени, поэтому студент в большинстве случаев применяет известные способы решения, в первую очередь решает стандартные задания и задачи операционного уровня
II. Средний (типовой – алгоритмический)	Студент выполнил около 50% наиболее простых задач операционного уровня, встречаются объективно неверные ответы; не способен применить усвоенную процедуру для решения

Уровень сформированности	Характеристика уровня
	нового класса задач, поэтому берется выполнять только те задания, где имеется усвоенный эталонный вариант; решение репродуктивное
I. Минимальный	Студент умеет использовать знания при алгоритмической деятельности с внешне заданным алгоритмическим описанием (подсказкой); демонстрирует полную неспособность решать сложные задачи, выполнил менее 50% стандартных задач, допущены грубые ошибки при их выполнении

Поскольку основным критерием развития интеллектуальной сферы личности является умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, степень сформированности личностных показателей отражена в параметрах информационно-интеллектуальных и функционально-практических критериев разной мерой самостоятельности и продуктивности мышления, быстроты ориентировки при решении нестандартных задач, критичности ума (способности отойти от сложившихся взглядов и стереотипов, воздержаться от общепринятого решения задачи, выдвигать различные способы решения и выбирать лучший), критического отношения к выполняемым преобразованиям (поиск противоречий, несхожести, несовпадения, неточностей, иных способов, более простых конструкций и т.п.), различным уровнем аналитико-синтетической деятельности, экономичности мышления.

Здесь приводится несколько дополнительных параметров оценки:

- активность, проявляющаяся в способности довести деятельность до конца;
- рефлексия, проявляющаяся в осознании студентом многообразия проблемных педагогических явлений с позиции накопленного опыта, в осознании прироста, прогрессивного изменения собственных знаний и способов деятельности (умений и навыков), которыми он овладел до опыта, умении комментировать данный процесс;
- способность принять ответственность за результаты своей деятельности, проявляющуюся в понимании студентом, что субъектом принятия решения является он сам.

В соответствии с приведенными параметрами выделены уровни сформированности компетентности по личностным критериям методической компетентности (табл. 7).

Таблица 7

Характеристика уровня сформированности методической компетентности по личностным критериям

Уровень сформированности	Характеристика уровня
IV. Высокий (продуктивный)	Студент не только умеет исследовать существующую проблему, но и при условии консультирования преподавателем способен найти альтернативные пути ее решения; участвует в деятельности независимо от степени ее обязательности; при выборе варианта решения задачи из нескольких возможных ориентирован на минимальные негативные последствия; стремится действовать как можно эффективнее, добиваться качественных результатов; при условии консультирования преподавателем способен дать оценку деятельности в целом и действиям, входящим в нее, принять на себя ответственность за имеющиеся ошибки и исправить их даже при условии, что это не влияет на оценку
III. Выше среднего (профессиональный)	Студент способен рассмотреть существующую проблему и предложить что-то новое в ее решении; демонстрирует активное участие в обязательной деятельности и ситуативное проявление инициативы в виде решения необязательных задач; пытается выбирать оптимальные варианты действий и выполнять деятельность наиболее качественно; при условии консультирования преподавателем осознает отдельные этапы своей деятельности, действия, осуществляемые на этих этапах, однако имеющиеся ошибки исправляются, преимущественно, ввиду внешней необходимости
II. Средний (типовой – алгоритмический)	Студент всегда демонстрирует согласие с предлагаемыми вариантами решения существующей проблемы и формой оценки решения; участвует только в обязательной деятельности, связанной с получением оценки; ситуативное проявление инициативы; способы решения задач выбираются с точки зрения легкости и быстроты исполнения, хотя случается и сознательный выбор оптимальных, с точки зрения возможных последствий, действий;

Уровень сформированности	Характеристика уровня
	студент способен осуществить рефлексию своей деятельности только под руководством и при помощи преподавателя, не умеет адекватно оценивать результаты деятельности; в достижениях видит только собственные заслуги, а в неудачах винит окружающие условия; ошибки исправляются только при условии снижения оценки
I. Минимальный	Студент демонстрирует полную неспособность дать оценку существующей проблеме; стремится избежать участия в деятельности; полное отсутствие инициативы; пассивность при выполнении обязательных заданий, выбор наиболее легких вариантов действий; неспособен адекватно оценить результаты собственной работы и исправить имеющиеся ошибки даже под руководством педагога и при условии снижения оценки

Выявить подготовленность выпускника колледжа к осуществлению методического обеспечения процесса физического воспитания можно и на основе характеристики обобщенного уровня сформированности его методической компетентности (табл. 8).

Таблица 8

Обобщенные характеристики уровня сформированности методической компетентности будущих учителей физической культуры

Уровень сформированности	Характеристика обобщенного уровня методической компетентности
IV. Высокий (продуктивный)	Студент демонстрирует умение исследовать ситуацию в единстве связей и отношений; выделять проблему в методическом обеспечении конкретного мероприятия или учебного занятия, процесса обучения двигательному действию или развития физического качества и др.; переносить алгоритм действий на решение задач методического обеспечения процесса физического воспитания в различных организационных структурах, результаты решения могут отличаться субъективной новизной;

Уровень сформированности	Характеристика обобщенного уровня методической компетентности
	умеет давать оценку методической деятельности, проявляет активность и доводит работу до конца, принимает на себя ответственность за имеющиеся ошибки и исправляет их даже при условии, что это не влияет на оценку
III. Выше среднего (профессиональный)	Студент демонстрирует полное владение теоретической основой компетенций, включенных в методическую компетентность, правильный алгоритм и выполнение всех практических операций по проектированию, планированию, разработке и оформлению документов, подбору материала и изготовлению инструктивных, иллюстративных, контрольно-измерительных и др. пособий, осознанное применение алгоритмов для решения сходных задач, проявление инициативы при условии внешней положительной мотивации; недостаточно развита способность выделить проблему, а также анализировать собственный опыт и опыт других людей
II. Средний (типовой – алгоритмический)	Студент демонстрирует неполное владение теоретической основой методической деятельности, частичное овладение практическими операциями, репродуктивное решение методических задач, участие только в оцениваемой деятельности, ситуативное проявление инициативы в отношении методического обеспечения реальных физкультурно-спортивных мероприятий, равнодушие к качеству результата
I. Минимальный	Студент демонстрирует разрозненные знания в отношении методической деятельности в области физического воспитания, отсутствие опыта решения методических задач, участие только в обязательной учебной деятельности

Для коррекции методической компетентности необходимо регулярно отслеживать динамику ее формирования на протяжении всего периода обучения, что предполагает оценку промежуточных результатов, которые при классно-урочной организации учебных занятий, принятой в средних профессиональных учебных заведениях, оцениваются по пятибалльной шкале. Вместе с тем исследования, проведенные К. Ингенкампом [77], показали, что при использовании пятибалльной оценки преподаватель выставляет отметки

с разбросом с точностью 20% (± 1 балл), поскольку оценка качества ответа выводится путем ее сравнения с субъективным эталоном (представлением о том, как должен выглядеть ответ на ту или иную оценку), полученным в результате сращения академических знаний и собственного опыта педагога. Этот эталон варьируется в зависимости от уровня подготовленности группы, предполагаемых умственных способностей студента или его прежних результатов. Более того, одни и те же знания могут оцениваться разными экзаменаторами отметками «2», «3», «4», а один и тот же экзаменатор в разные моменты времени (например, с интервалом в 1 месяц) по-разному оценивает один и тот же ответ (в экспериментах использовались видеозаписи ответов испытуемых) [77].

В то же время это не свидетельствует о принципиальной недопустимости пятибалльной шкалы. Как считают многие исследователи и педагоги-практики, ее можно использовать в том случае, когда применяются объективные методы контроля (например, задания в форме тестов или практические задачи), а отметки приведены в соответствие с рекомендуемым на данном этапе уровнем усвоения материала, то есть в каждом случае оговаривается уровень. Количественное значение каждой из оценок можно определять через соотношение между фактически выполненным и заданным объемом заданий определенного уровня. Так, В.П. Беспалько при расчете коэффициента усвоения знаний определил такое соотношение: при величине $K < 0,7$ – 1 балл; $K = 0,7$ – 2 балла; $0,75 \leq K < 0,8$ – 3 балла; $0,85 \leq K < 0,9$ – 4 балла; $0,9 \leq K = 1$ – 5 баллов, где $K = m/n$, где m – число правильных ответов; n – число предложенных для решения заданий. Когда же результат оценивается по итогам контрольной работы, включающей задания разного уровня, для каждого из заданий просчитывается коэффициент сложности.

Таким образом, функциональная структура методической компетентности будущего учителя физической культуры включает: *информационные основы организации методической деятельности в области физического воспитания* (умение анализировать содержание ФГОС, учебных планов, курса учебного предмета Физическая культура; умение адаптировать типовые программы и учебно-методические комплексы, умение диагностировать и интерпретировать индивидуальные физические возможности обучаемых; умение видеть и использовать межпредметные связи и др.), *разработку программ процесса физического воспитания* (умение проектировать целостный процесс по физическому воспита-

нию для организационной структуры; осуществлять планирование в отношении класса или группы в целом, для отдельного занимающегося, умение разрабатывать положения для физкультурно-спортивных мероприятий и соревнований, и т.п.), *конструирование способов деятельности в области физического воспитания, ее рефлексии, оценивания и коррекции.*

Таким образом, в соответствии с предложенным в монографии определением и содержанием методической компетентности будущего учителя физической культуры для определения уровня ее сформированности были выделены *информационно-интеллектуальные, функционально-практические и личностные* группы критериев, которые применялись и для оценки уровня компетентности в целом, и для оценки каждого структурного компонента в отдельности в процессе экспериментальной работы.

РЕЗЮМЕ

Современный этап повышения качества и эффективности профессионального педагогического образования в России связан не только с переосмыслением целей, обновлением содержания и оптимизацией технологий, но и с введением для обозначения результатов профессионального образования специальных терминов – «профессиональная компетентность» и «компетенции», дефиниции которых трактуются неоднозначно.

В контексте проведенного освидетельствования мы исходили из того, что компетентность – собирательное понятие, а компетенции служат составляющими. Под компетенциями будущего учителя физической культуры понимаются способности решать задачи педагогической деятельности в условиях изменяющейся профессиональной среды (сложные умения тактического уровня организации деятельности), а под компетентностью – их совокупность как личностный потенциал, позволяющий выпускнику без профессиональной стажировки успешно исполнять должностные обязанности.

Цель и контекст настоящего изучения обусловили следующую дефиницию *профессиональной компетентности будущего педагога в сфере физической культуры*, которая основана на *знаниях и закрепленных умениях, интеллектуально и личностно обусловленном опыте самостоятельного осуществления известных*

и творческих способов профессиональной деятельности, решении педагогических задач.

Итак, структуру профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры со средним образованием целесообразно разрабатывать используя теорию множеств, когда общая модель рассматривается как универсальное множество, а ее компоненты как подмножества – инвариантные виды, которые обеспечивают готовность к реальному труду независимо от предстоящего места работы и должности. К данным подмножествам отнесена *учебно-воспитательная* (способность к деятельности по организации и проведению урочных форм занятий, классному руководству), *организаторская* (способность к деятельности по организации и проведению занятий физическими упражнениями в режиме учебного дня, к внеклассным и внешкольным занятиям и мероприятиям), *управленческо-коммуникативная* (способность к управлению межличностными отношениями, выбору оптимального стиля общения и руководства) и *спортивно-техническая* (двигательная) компетентности, обеспечивающие высокую культуру движений. Приведенные подмножества характеризуются эквивалентной процедурой, часть принадлежащих им элементов пересекается, элементы пересечения воспроизводят алгоритм любого вида профессиональной деятельности, и они были выделены в новое подмножество – *функциональную* компетентность, обеспечивающую реализацию целостности процесса физического воспитания.

Ядром, стержневым элементом профессиональной компетентности учителя физической культуры служит **методическая компетентность**, под которой понимается фиксированный в знаниях и умениях опыт осуществления известных и творческих способов профессиональной педагогической деятельности по разработке информационного проекта физического воспитания, охватывающий целостный процесс от создания модели до технологической подготовки рабочих материалов, рефлексии проведенной работы в области физической культуры.

Содержательно она представлена *когнитивно-интеллектуальной, практико-технологической и личностной* составляющей. Функциональная структура методической компетентности будущего учителя физической культуры включает *компетенции информационной основы организации методической деятельности, разработки программ, конструирования способов деятельности в области физического воспитания, ее рефлексии, оценивания и коррекции.*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева, Г.М. Соловьев, В.А. Магин и др. указывают, что для формирования профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры необходимо создать специальные условия. Этимологически понятие «условия» отражает характер связи между конкретным явлением и его окружением, и толкуется как обстоятельства, предпосылки, определяющие существование или осуществление чего-либо; совокупность факторов, от которых зависит что-то другое; среда, в которой что-либо протекает [222]. В психолого-педагогической литературе понятие «условия» раскрывается как «...определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на учащихся» (С.А. Хазова [202, с. 14]); качество факторов, процессов и явлений образовательной среды,

отражающее требования к организации деятельности (Е.Ф. Бехтенова [27]); совокупность целенаправленно создаваемых и реализуемых в образовательной среде возможностей, обеспечивающих решение поставленной педагогической задачи (В.Н. Кокорев [90]); действия, меры, процедуры, осуществляемые педагогами и студентами в единстве, которые способствуют достижению главной цели – повышению эффективности деятельности студентов (Е.А. Комарницкая [91]) и др.

Авторы выделяют информационные, технологические и личностные; внутренние и внешние; субъективные и объективные; личностные и ситуативные факторы (М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева [34], С.А. Хазова [203] и др.). В сущности, это две группы условий: личностно-психологические особенности обучаемого, которые необходимы для возникновения и развития у него моделируемых свойств, и факторы, обеспечивающие эффективность механизма педагогического воздействия на эти особенности.

Для обозначения условий употребляют прилагательные «дидактические», «педагогические», «организационно-педагогические» и «психолого-педагогические». Формулировка «дидактические» условия указывает на оптимальную организацию учебного процесса, остальные трактовки связаны со всеми факторами, повышающими эффективность образования: организационными – обеспечение образовательного пространства и развивающей среды; материальными – обеспечение средствами обучения; психологическими – коммуникативное обеспечение, построение межличностных и деловых отношений и т.п.; «человеческим фактором» – интерес к работе и учебе, удовлетворенность ее процессом и результатом, сказывающиеся на мотивационной устойчивости к трудовой и учебной деятельности; социальным окружением, обуславливающим мировоззрение и отношение к профессии; индивидуальными особенностями участников образовательного процесса, влияющими на время и качество подготовки средств обучения, на время трансляции учебной информации или время ее восприятия.

В контексте монографии выбор условий определяется целями их конструирования, сущностной характеристикой планируемого результата и особенностями среды, в которой протекает процесс достижения цели. Под организационно-педагогическими условиями понимается комплекс целенаправленных мер, который позволяет успешно сформировать у студентов за время обучения в среднем профессиональном учебном заведении опыт самостоятельного

осуществления профессиональной деятельности по методическому обеспечению физического воспитания.

При внедрении в практику названные условия дифференцированы в две группы: внешние и внутренние. К *внешним условиям* отнесены: открытость и стратегическая направленность образовательного процесса на потребности развития общества, связь с работодателем; создание творческой группы педагогов, способных принять инновации и готовых работать в новых условиях; совершенствование учебно-материальной базы. К *внутренним условиям* отнесены: тестовые задания на проверку знаний; проблемные вопросы и практические задачи, которые касаются требований к организации самого образовательного процесса.

Первым условием является – иерархически многоступенчатое, компетентностно ориентированное проектирование целей как диагностируемых результатов, отражающих разные уровни освоения содержания педагогического образования в области физического воспитания. Как философская категория, цель – это состояние системы, достигаемое путем обратной связи. Под педагогической целью понимается предвидение результата взаимодействий педагога и учащихся. Так, В.И. Байденко [29], В.П. Беспалько [26] и др. определяют педагогическую цель как ожидаемый диагностируемый результат. А.В. Хуторской [209] трактует целеполагание как установление задач учебной деятельности на определенные этапы.

Таким образом, цели должны рассматриваться ожидаемыми результатами учебного процесса, могут использоваться в качестве средства признания результатов достаточными или недостаточными.

В исследованиях разных авторов, связанных с подготовкой учителей, ставятся цели формирования и развития педагогических ценностей, профессионализма. Если рассматривать цель в трактовке Б.Т. Лихачева, как идеал [114], то профессионализм, включающий педагогические ценности, мотивы, смыслы, можно считать тем идеалом, к которому должен стремиться студент. Однако, как указывает А.С. Бермус [25], в практике учебного заведения должно оцениваться умение студентов решать проблемы, которые ставит перед ним та образовательная среда, внутри которой они находятся. И, хотя цели, не поддающиеся описанию и измерению, имеют место в педагогике (например, В. Оконь [148]), в данном случае наблюдается незавершенность процесса их проектирования,

где общие цели профессионального образования трактуются как непосредственные задачи на конкретные виды и периоды учебной деятельности. Для осуществления реального процесса обучения приведенные цели чрезмерно масштабны, поэтому малопригодны. Вряд ли можно выделить определенные виды учебной деятельности и установить конкретные сроки становления того или иного профессионального интереса, мотива или ценности. На практике они подменяются содержанием программного материала или целями деятельности преподавателя.

Таким образом, необходимой мерой при моделировании процесса формирования методической компетентности является методически обоснованное целеполагание, постановка диагностируемых целей, формулирование целей в виде прогнозируемых результатов, что обеспечивает эффективность педагогического воздействия.

В работах ученых (В.Т. Чичикина, В.В. Краевского, А.В. Хуторского, В.П. Лукьяненко) представлены три направления целеполагания – *по уровням* (глобальные, стратегические, тактические, общие, этапные, транспредметные, предметные, промежуточные, оперативные и др.), *по целевому предмету* (что развивают в личности), *по дидактическим функциям* (познавательные, развивающие, воспитательные, операционные и т.д.).

В монографии нами при построении иерархии целей обучения (рис. 9) исходными моделями послужили многоуровневые схемы, отражающие диалектику всеобщего, общего, особенного, единичного. Во-первых, это модель А. Келли, П. Херста, Р. Питера и Д. Поупа, включающая уровень долгосрочных целей, отражающих взгляды общества на воспитание и характеризующихся наличием соподчиненных подцелей, и уровень конкретных целей, отражающих планируемые результаты учащихся. Во-вторых, это схема «дерева целей» В.Т. Чичикина, включающая уровень высших, стратегических, тактических и оперативных целей. В-третьих, это модель В.В. Краевского и А.В. Хуторского, включающая допредметные, межпредметные и предметные цели.

На уровне долгосрочных целей (общих ориентиров) выделено два подуровня (рис. 9). Высшая цель формулировалась как развитие менталитета личности, поскольку направленность человеческой деятельности определяют моральные, этические, культурные и др. ценности (С.А. Смирнов [151]), а данную категорию принято рассматривать одной из ценностей образования.

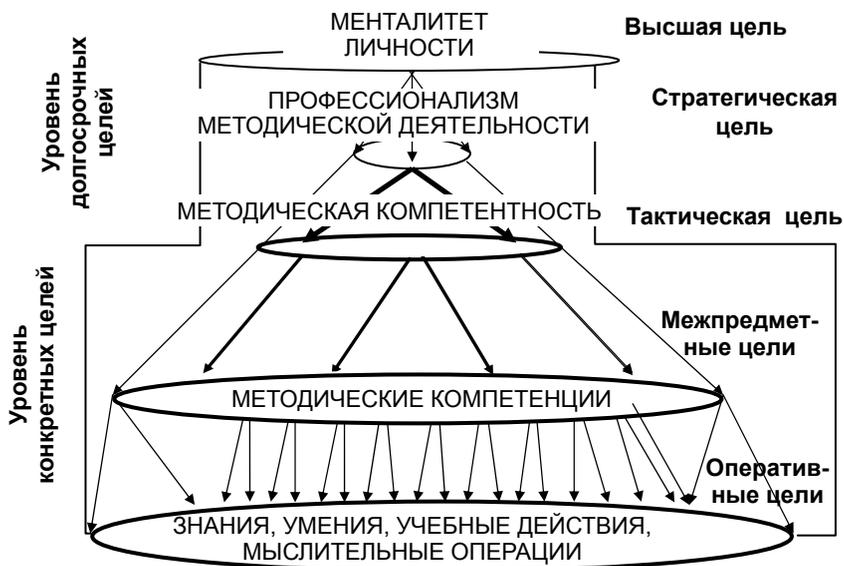


Рис. 9. Модель иерархии целей при формировании методической компетентности будущих учителей физической культуры

На стратегическом подуровне находятся цели, отражающие самостоятельность и своеобразие различных видов профессионального образования, поэтому в контексте работы такой целью является профессионализм методической деятельности в различных физкультурно-спортивных отраслях.

Уровень конкретных целей рассматривался, с одной стороны, как средство достижения долгосрочных целей, с другой – как непосредственный результат подготовки в учебном заведении, поэтому здесь устанавливались диагностируемые цели. Уточним, что к показателям диагностичности цели была отнесена ее определенность, конечность (завершенность), краткосрочность (ограниченность во времени) и технологичность (указание и описание результата деятельности студента, рекомендации по способам достижения) (В.П. Беспалько [26], А.М. Новиков [144], С.А. Смирнов [151]). К функциям этих целей относится управление образовательным процессом и определение степени достижения конечного результата.

Целеполагание на уровне конкретных целей состояло из четырех стадий: I – определение тактической (допредметной) и предметных целей; II – признание целей (обоснование, объяснение), закрепление в официальных выражениях (легитимизация – придание статуса нормативной установки); III – ситуационный анализ ресурсов (особенностей контингента, специфики изучаемых предметов, имеющихся средств обучения, возможностей педагогов и т.п.); IV – последовательная декомпозиция целей с прогнозированием результатов и сроков. К наиболее приемлемым формулировкам были отнесены обороты речи, принятые в рамках эффективного целеполагания Б. Блума: конкретизация цели, в конечном итоге, должна быть реализована совокупностью представлений, знаний и умений, освоенных учащимися.

При постановке тактической цели изучался государственный заказ (образовательный стандарт [48; 199]); выявлялись потребности потенциальных работодателей и субъектов обучения (Проект профессионального стандарта педагогической деятельности [162], должностные обязанности учителей физической культуры, требования к развитию личности в отношении перспектив дальнейшего профессионального образования выпускника). Тактическая цель являлась вершиной дерева диагностируемых целей, устанавливала в общем виде то, чему нужно и можно учить, поэтому формулировалась как формирование методической компетентности. Вместе с тем и в данном случае она носит достаточно общий характер, отражает содержание обучения методической деятельности на уровне его теоретического представления (надпредметное содержание), поэтому требовалась ее дальнейшая детализация, привязка к обучению в рамках отдельных дисциплин.

Предметные цели – это комплексные цели, отражающие специфику учебных курсов. Они определяются на основе требований образовательной программы и места дисциплин в профессиональной подготовке. Их декомпозиция приводит к появлению оперативных задач, обусловленных особенностями контингента, информационно-материальным оснащением дисциплины и профессиональными возможностями педагога. Формулируются оперативные цели на языке знаний, умений, навыков, учебных действий и мыслительных операций. Вместе с тем при постановке и декомпозиции предметных целей возникает проблема, на которую указывает С.В. Нагайцева, С.Д. Неверкович, О.И. Исаков и др.: обострение противоречия между монопредметным преподаванием и

необходимостью комплексного применения знаний, оторванность курсов, привязанных к собственному объекту изучения, от генеральной цели всего образовательного процесса. Исходя из этого, предметными целями служили не разрозненные знания и умения, а формирование компетенций – сложных умений тактического уровня организации деятельности, полученных путем изучения явлений и процессов физического воспитания в единстве связей и отношений, путем синтеза предметных знаний и умений на основе опыта работы с общими для разных курсов объектами.

Вторым условием является отбор междисциплинарного содержания обучения с учетом переноса умений из одной деятельности в другую; выделение «сквозных» умений и полипредметных тем, позволяющих всесторонне рассмотреть их в рамках конкретных учебных дисциплин.

Поскольку методологической основой подготовки студентов служат научные категории, факты, теории, образы, действия, подлежащие усвоению в рамках отдельных учебных дисциплин, а цель подготовки ориентирует на совокупное умение выпускника, востребовав усвоенное, создавать варианты целостных проектов и реализовать их в процессе физического воспитания. Задача должна решаться одновременно различными учебными курсами (на это нацеливают и новые стандарты, вводя одни и те же компетенции в различные учебные курсы). Иными словами, это накопленное умение возникает путем освоения межпредметного содержания специфическими способами, чего в настоящее время не наблюдается. Заметим, что введение «междисциплинарных курсов» ФГОС также вряд ли даст однозначный положительный результат. Дело в том, что разделением цели образовательной программы до конкретных задач в рамках дисциплин, разделов и отдельных занятий занимаются разработчики стандартов, учебников, программ, преподаватели курсов, а все эти задачи «...должны «агрегироваться», «композироваться» – объединяться в единое целое представление об образовательной программе всего в одной единственной голове – голове обучающегося» (А.М. Новиков, 2006, 2010 [144, 145]).

В.В. Краевский и А.В. Хуторской предложили решать проблему посредством «сквозного присутствия» учебных элементов, отличающихся, в зависимости от специфики предмета, полнотой и аспектами представления [99]. И хотя идея межпредметности не нова в образовании, вопрос состоит в том, как она понимается и реализуется. Междисциплинарность заключается не в согласовании мате-

риала нескольких курсов, а в пересмотре содержания и структуры различных дисциплин, отборе и конструировании учебного материала вокруг одних и тех же объектов. Компетенции формируются через освоение опыта работы с общими для разных учебных дисциплин объектами и явлениями физического воспитания, благодаря чему запускается интеграционный механизм, появляется кумулятивный эффект, происходит синтез предметных знаний и умений в компетенции.

В контексте данного изучения в соответствии с содержанием и структурой методической компетентности выделялись полипредметные темы и ключевые понятия, сквозные умения, которые декомпозировались в вопросы, позволяющие всесторонне рассмотреть их в рамках конкретных учебных дисциплин (см. таблицы 9, 10, 11). Организация обучения в рамках опытно-экспериментальной работы не предполагала дополнительных аудиторных часов, а реализовалась за счет изменения удельного веса отдельных тем и разделов дисциплин, позволившего включить необходимую дополнительную информацию в базовые курсы, за счет изменения способов освоения учебного материала во время аудиторной работы, за счет изменения содержания и форм самостоятельной деятельности студентов.

Третьим условием является использование проблемно-поисковых, диалоговых, проектно-технологических, исследовательских методов и ситуационно-проблемной организации учебной деятельности для становления методической деятельности в области физической культуры.

Чтобы научиться применять полученные во время обучения знания и умения в реальной работе, выпускнику требуется довольно длительная адаптация, поскольку учитель физической культуры решает педагогические задачи, проектирует процесс, разрабатывает планы, конспекты и положения, изготавливает средства для занятий и мероприятий, а не играет в волейбол, пересказывает учебник или сдает экзамен. То есть проблема состоит в том, что традиционные способы обучения не предусматривают линейного перехода учения в труд, овладение специальностью происходит в рамках и средствами учебной деятельности, которая отличается от профессиональной деятельности по содержанию и характеру (мотивам, целям, действиям, средствам, предмету, результату). И для успешного овладения профессией необходимо организовать деятельность студентов, содержательно соответствующую осваиваемым профессиональным функциям и ролям.

Современные ученые считают результативным использование методов, рекомендованных еще античными философами. Так, Сократ наставлял, что лучший способ изучить что-либо – открыть это самостоятельно, а Софокл справедливо полагал, что учиться следует посредством практики. В настоящее время, как пишет академик А.М. Новиков [144], проектно-технологический тип культуры общества актуализирует в образовании деятельности теории учения, такие как теория проблемного обучения М.И. Махмутова, теория проективного образования Г.Л. Ильина, теория контекстного обучения А.А. Вербицкого, компетентный подход в обучении. В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская и др. указывают, что компетентность не является непосредственным следствием обучения, а формируется как саморазвитие и обобщение опыта студента. С точки зрения В.А. Исаева [79], становление компетентности происходит на основе ориентации студентов на разнообразие профессиональных ситуаций, за счет использования метода проектов, проблемных методов и презентации идей, а учебная деятельность должна активизироваться посредством действия, изучения и обмена опытом, постановки и творческого решения проблем.

Однако данные подходы и методы редко используются в практике средних профессиональных заведений, поскольку считается, что для их реализации студент должен обладать особыми дарованиями: высокой степенью развития интеллекта, личностных и индивидуально-психологических свойств.

Из психологических свойств, необходимых для эффективного освоения учебного материала, большинство ученых отдает первенство потенциальной готовности к переходу на более высокие уровни интеллектуального развития. Показателем является способность овладевать заданным содержанием обучения. Синонимами являются учебные способности, восприимчивость к обучению, «развиваемость», «обучаемость» (А.К. Маркова [128]), зона ближайшего развития (Л.С. Выготский), система интеллектуальных качеств ума (З.И. Калмыкова). К составляющим относятся умения в самоорганизации и ориентировке в новых условиях, фонд действенных знаний (тезаурус), обобщенность мышления, прочность сохранения освоенного, сформированность умственных действий, гибкость в переключении на новые способы работы, выносливость интеллекта, общая эрудиция и др. Вместе с тем почти любое индивидуальное и личностное свойство – это не застывшая форма,

а динамический процесс, который может развиваться и которым можно целенаправленно управлять. Так, например, быстрота и легкость овладения техникой двигательного действия обусловлена не только двигательной одаренностью, но и сложностью изучаемого упражнения (количеством движений и фаз, сложностью его ритмической структуры действия), а также теми способами, при помощи которых осваивается движение. То есть, темп продвижения в обучении во многом зависит от эффективности применяемых педагогом методов и стимулов обучения, от активности обучающихся, их желания мыслить нестандартно. На наш взгляд, данный тезис верен и для мыслительных умений.

Изучение индивидуальных психологических особенностей обнаружило разную степень готовности студентов к освоению учебного материала, что наглядно продемонстрировано результатами констатирующего эксперимента (третий параграф данной главы). Изучение личностных особенностей студентов колледжа позволило выявить у них отдельные атрибуты взрослого обучающегося – стремление к самостоятельности, самоуправлению (и в большинстве случаев студенты считают себя таковыми, обладают позицией); наличие социального и профессионального опыта в области будущей профессии (занимались спортом, помогали в проведении соревнований и т.п.); наличие цели, хотя и отсроченной во времени (обучаются для решения конкретной жизненной проблемы). Исходя из этого, к предпосылкам овладения методической деятельностью была отнесено: обучаемость студента, его предыдущий опыт (обученность), позиция и уровень притязаний; установка на освоение предстоящей профессиональной деятельности (представление о ней и расположенность к ней), мотивация учения.

Учет индивидуальных способностей потребовал использования в рамках опытно-экспериментальной работы разноуровневого дифференцированного подхода (разный уровень освоения материала в рамках одной программы). Указанные меры позволили привести в соответствие количество подаваемой учебной информации, специфику учебной деятельности и характер педагогических воздействий с индивидуальными способностями студентов.

Личностные особенности контингента актуализировали реализацию принципов андрагогического подхода, положения которого приводятся в работах М.Т. Громковой, [50], и С.И. Змеева [71]. Опыт студента служил одним из источников обучения; совместные проекты и разбор проблемной ситуации, (принцип совместной деятель-

ности) помогали освоению зоны потенциального развития; на учебных занятиях решались практические профессиональные задачи (принцип актуализации результатов обучения и приоритета самостоятельной учебной деятельности); принцип развития образовательных потребностей проявлялся в самооценке учебных достижений, осмыслении параметров обучения и своих действий.

Условием эффективности педагогического процесса рассматривалась мотивация учебной деятельности в направлении достижения целей обучения. Поскольку цель приравнивается к мотиву (от move – двигать – побудитель) в том случае, если она значима для студента [59], при проведении занятий в экспериментальных группах применялось совместное со студентами обсуждение будущих результатов, использовались диалоговые методы. При этом повышалась не только активность, но и осознанность учебной деятельности, развивались умения самоорганизации и рефлексии, познавательная самостоятельность студента. Так, предложенные самими студентами, были ориентированы на прикладную и творческий интерес, что обуславливало их личную значимость.

Следует добавить, что в основе метода проектов лежат идеи прагматичности (направленности на результат, наличие потребителя продукта) и реалистичности (ограничение имеющимися в распоряжении учебного заведения ресурсами), педагогическая идея возможности достичь результата путем решения задач, предусматривающих использование некоего множества методов и средств обучения, интегрирующих знания и умения из различных областей. Сущностью метода проектов является комплексная деятельность студента по получению конкретного продукта за заданный промежуток времени.

Педагогическая ценность метода состоит в приобретении студентами новых знаний, способов мышления и действий, способностей строить отношения, умения действовать самостоятельно. При этом не возникает проблемы перегрузки студентов информацией, поскольку отбирается только та, которая нужна здесь и сейчас. В процессе работы у обучающегося формируется система представлений о собственных возможностях и умениях их реализовывать, что особенно актуально при подготовке специалистов в системе профессионального физкультурного образования. Кроме того, специфика деятельности учителя физической культуры состоит в том, что он самостоятельно выбирает и апробирует альтернативные формы педагогического процесса. А работа над проектом как

раз и развивает необходимые при этом умения исследования, планирования, самоорганизации, сотрудничества, помогает освоению не только профессиональных, но и социальных ролей, например исполнителя или лидера. При этом проект может быть один для всей группы, а пути его реализации для каждого студента разные. Возможно выполнение студентами разных проектов.

В качестве единицы содержания контекстного обучения О.Н. Мачехина [132] предлагает рассматривать конкретные ситуации во всей их неоднозначности и противоречивости, и построить на них формы обучения. Для того чтобы выпускник мог действовать в условиях изменчивости социально-профессиональной действительности, ему необходимо уметь решать задачи более разноплановые и сложные, чем обычно встречаются в реальности. Иными словами, выпускник должен иметь «запас маневра», который обеспечивается посредством отбора заданий с учетом принципа необходимого разнообразия (адекватности) (А.Н. Печников [155]), и предполагающих высокую степень самостоятельности и активности учебной деятельности. С этой целью целесообразно использовать методы проблемного обучения и ситуационную организацию учебной деятельности, позволяющие организовать учебные ситуации различной степени сложности и различного конкретного ролевого и функционального контекста.

Ситуационные задачи считались проблемными, когда к ним не давалось конкретного образца решения, или условия были сформулированы в общем виде и требовалось активное применение теоретических знаний, дополнительное привлечение научной, справочной и др. литературы с целью приобретения новой информации о предмете и способах выполнения задания. Данный подход можно назвать задачным по модели решения, проблемным по характеру содержания учебного материала, развивающим по характеру его усвоения.

Таким образом, при формировании методической компетентности логично использовать ситуационную форму организации учебной деятельности, исследовательские, проектно-технологические, проблемно-поисковые, диалоговые методы обучения, которые являлись не только способом становления методической деятельности, но и педагогическим механизмом превращения знаний в средство развития личности. В результате у студента появилось умение применять теоретические знания для решения практических задач методического обеспечения физического воспитания, самостоя-

тельно обосновывать способы решения с позиции физиологии, психологии, гимнастики и др. учебных дисциплин, выбирать адекватные средства и формы, опираясь на понимание закономерностей, сформированное в рамках этих дисциплин. Реализация же компетенций путем погружения студента в реальную профессиональную среду, участие в проектной деятельности предметной (цикловой) комиссии физической культуры и спорта ГБОУ СПО «Георгиевский колледж» содействовало формированию кумулятивного эффекта, способности мыслить профессионально, критически и системно, активно применять эти качества.

Четвертым условием является этапный характер становления методической компетентности с циклической сменой на каждом этапе ведущей учебной деятельности: познавательной, аналитической, ориентировочной, преобразовательной, рефлексивной.

Поскольку методические компетенции по своей сути являются умениями, в основании их становления находятся закономерности этапного формирования деятельности.

На первом подготовительном (1, 2 курс) этапе (табл. 9) ставились цели развития личностных качеств, интеллектуальных способностей и общеучебных умений; формирования представления о профессиональной методической деятельности учителя физической культуры, создания положительного отношения и устойчивого интереса к ней, установки на профессиональную компетентность при ее осуществлении; освоение отдельных операций, овладение умением подготовить отдельные методические материалы, которые в дальнейшем могли стать частью какого-либо методического комплекта.

Например, изучая реальное методическое обеспечение базовых школ (познавательная деятельность) в процессе деловой экскурсии студенты приобретали коммуникативные навыки, развивали самостоятельность и организованность. Составление отчета по собранному материалу, анализ и сравнение способов методической работы разных учителей физической культуры (аналитическая и ориентировочная деятельность), написание доклада и участие в «круглом столе» (преобразовательная практическая деятельность) способствовали развитию критичности, самостоятельности и продуктивности мышления, активности в деятельности, умению представлять информацию в различных формах, обосновывать и публично излагать свое мнение.

Междисциплинарная модель формирования методической компетентности на I этапе

Дисциплины ГОС СПО	Прогнозируемые результаты	Теоретическая составляющая	Процессуальная составляющая, обеспечивающая становление индивидуального опыта студента
<p>Основы философии, основы социологии и политологии, социальная психология, нормативно-правовые основы в сфере ФКиС, экологические основы природопользования, информатика, педагогика</p>	<p>Сформировано по-лип предметное знание ключевых понятий; умение осуществлять менеджмент времени, поиск, отбор и критический анализ информации из разных источников (в т.ч. в сети Internet) и различных научных областей; логично и структурировано представлять ее в различных формах, обосновывать и публично излагать свое мнение. Повышение уровня развития личностных качеств (воли, усидчивости, организованности и т.п.), системности, критичности, самостоятельности мышления.</p>	<p>Общее понятие о системах и принципах их управления. Понятие о человеческой деятельности как основе образовательного процесса: инвариантные стороны (познавательная, коммуникативная, преобразовательная, эстетическая и т.п.), деятельная, логическая и временная структура деятельности; культура учебного труда, приемы работы обучающегося</p> <p>Системная модель труда учителя ФК: должностные обязанности, роли, функции; виды и компоненты профессиональной деятельности; уровни освоения деятельности и компетентность. Роль образования в информатизации общества.</p> <p>Требования, предъявляемые к специалисту на рынке труда, и сферы приложения общих</p>	<p>Решение обобщенных типовых задач по обнаружению систем в изучаемых науках (например, функциональные системы живого организма), описанию их структуры и подсистем. Освоение алгоритма построения познавательной деятельности, способов перекодирования информации. Учебный тренинг: планирование самообразования по темам учебных дисциплин с заполнением «Матрицы достижения цели». Анализ возникшей проблемы, связанной с отсутствием необходимой информации, знаний и умений. Индивидуальная работа по устранению проблемы: освоение методов поиска, отбора, структурирования, минимизации информации. Деловая экскурсия в базовые школы с целями изучения методической работы, анализа и сравнения способов деятельности учителей ФК. На основе собранного материала: написание доклада и участие в «круглом столе» на тему «Мой любимый</p>

Окончание табл. 9

Дисциплины ГОС СПО	Прогнозируемые результаты	Теоретическая составляющая	Процессуальная составляющая, обеспечивающая становление индивидуального опыта студента
	Сформирована мотивация – заинтересованность и положительное отношение к овладению методической компетентностью.	и профессиональных компетенций. Значение, цели и сущность методической работы учителя ФК как автономного вида деятельности. Роль и значение проектной и исследовательской деятельности в методической работе педагога. Понятие о проекте как цикле продуктивной деятельности по изменению системы	учитель». Учебный тренинг по построению алгоритма исследовательского проекта. Создание и публичная защита группового проекта «Реальность и перспективы развития физического воспитания в учебном заведении». Устранение проблем, появившихся при подготовке, посредством освоения способов совместных действий, анализа, сопоставления и осмысления информации, построения системы аргументов, методов работы с аудиторией и способов представления информации

Профессионально-практические задания на этом этапе были связаны с построением системы основных понятий физической культуры, отражающей структурную взаимосвязь между категориями; с составлением терминологических словарей и кроссвордов; с отбором стандартных упражнений для оценки физической подготовленности и физического развития; с описанием техники упражнения, изображенного на иллюстрации, выделением ее элементов, фаз и главного звена; с вычерчиванием целевой и операционной структуры; с объяснением техники как системного образования в единстве координационных и иерархических взаимосвязей; с приведением в соответствие задач и способов их реализации при обучении технике физического упражнения; с проектированием принципиальной схемы поэтапного освоения конкретных физических упражнений на основе выделения фаз и уровней формирования двигательного навыка и т.п. Кроме того, студенты пытались разработать и оформить простейшие виды дидактических средств, например, наглядные пособия с графическим представлением двигательного действия; написать инструкцию по правилам поведения в спортивном зале и санитарному режиму спортивного сооружения; составить опорный плакат для представления теоретического материала на уроке физической культуры и др.

Второй этап (табл. 10) был связан с систематизацией знаний о методической деятельности учителя физической культуры; выявлением необходимых при овладении этой деятельностью взаимосвязей между теоретическими, чувственно-эмпирическими и практико-методическими знаниями; формированием умений связать теорию с решением профессиональных задач, обосновать способы их решения с позиции разных дисциплин и выбрать средства для их решения, опираясь на закономерности физиологии, педагогики, психологии и др.; формированием способности осуществлять целостное методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса по базовому предмету «Физическая культура»: формированием ООД, овладением профессиональными методиками (например, планированием этапов сложной структуры, распределением учебного материала по четвертям для параллельных классов; разработкой организационно-методических указаний, составлением планов учебных занятий и конспектов); овладением умения изготавливать конкретный методический продукт (например, групповой проект по разработке и оформлению пособия по круговой тренировке).

Междисциплинарная модель формирования методической компетентности на II этапе

Циклы дисциплин ГОС СПО	Прогнозируемые результаты	Теоретическая составляющая	Процессуальная составляющая, обеспечивающая становление индивидуального опыта студента
ОПД, ДПП, ДДП	<p>Сформирована ориентировочная основа (программа) деятельности по методическому обеспечению учебного предмета ФК: наличие понимания сущности работы, полноценного знания содержания и алгоритма выполнения операций и действий по основным опорным точкам. Сформированы навыки по выполнению необходимых операций и действий, умение самостоятельно осмыслить требования, заложенные в программно-нормативной документации, и на этой основе спланировать образовательный процесс по базовому учебному предмету ФК на один учебный год.</p>	<p>Компоненты педагогической деятельности и связанные с ними методические компетенции. Виды продукта методического обеспечения. Понятие об учебно-методическом комплексе как о модели, с помощью которой можно воспроизвести образовательный процесс по предмету ФК, методы его разработки. Структура программы, цели и содержание, требования к результатам освоения. Проблемы в области целеполагания и формирования содержания по предмету ФК. Понятие отбора содержания и методов образовательного процесса; факторы его оптимизации. Цели обучения в свете новой концепции специального физкультурного образования. Конверсия общепедагогических подходов к практике преподавания предмета ФК.</p>	<p>Изучение и анализ документов, регламентирующих содержание образования по предмету ФК, готовых пособий и дидактических материалов. Освоение принципов и способов построения разных систем упражнений и задач по обучению технике движений и развитию двигательных способностей, по разработке домашних заданий, контрольных материалов разного назначения. Освоение разных методов планирования (графического, структуризации; «сценариев», «дерева целей»); освоение методики разработки обобщенной схемы (временной последовательности и дозировки) поэтапного формирования навыка с учетом динамики психологических, физиологических и педагогических изменений, способов оценивания</p>

Циклы дисциплин ГОС СПО	Прогнозируемые результаты	Теоретическая составляющая	Процессуальная составляющая, обеспечивающая становление индивидуального опыта студента
	<p>разработать обобщенные алгоритмы изменения его подсистем и привязать их к реальным условиям, подготовить рабочие материалы, необходимые для их реализации, оценить результаты</p>	<p>Задачи деятельности учителя в процессе обучения двигательному действию. Технологии обучения с акцентом на формирование знаний, познавательного-развивающей и поисковый характер учебной деятельности. Содержание, структура, особенности и частные методики контроля в ФВ</p>	<p>для каждого этапа; методики оценки результатов собственной деятельности. Разработка обобщенной модели операций, осуществляемых учителем в процессе обучения ФУ; разработка планирующей документации на год, четверть, отдельный урок; разработка критериев оценки промежуточных и итоговых результатов по предмету ФК. Создание и пополнение собственного банка дидактических материалов на разных носителях (опорных и станционных плакатов, иллюстраций, инструкций, карточек и т.п.). Изучение, анализ и сравнение профессионального опыта учителей в процессе участия в мастер-классах</p>

Междисциплинарная модель формирования методической компетентности на III этапе

Циклы дисциплин ГОС СПО	Прогнозируемые результаты	Теоретическая составляющая	Процессуальная составляющая, обеспечивающая становление индивидуального опыта студента
ОПД, ДПП, ДДП	Сформирована способность самостоятельно строить целостные обобщенные и конкретные модели физической культуры личности ее составляющих; проектировать и осуществлять технологическую подготовку процесса физического воспитания для различных видов и типов образовательных учреждений, для отдельных обучающихся; сопоставлять результаты по заранее установленным критериям; осуществлять рефлексию проделанной работы; анализировать и обобщать опыт.	Понятие о специфических технологиях физкультурного образования. Проектирование и технологическая подготовка физкультурно-спортивной и рекреационно-оздоровительной работы. Процесс физического воспитания в образовательном учреждении как специфическая педагогическая система. Подходы к построению «деревя целей» по ФВ; реконструкция целей в связи с конкретными условиями образовательного учреждения. Анализ учебных занятий и мероприятий в ФВ; подготовка, структура и содержание его документального обеспечения. Понятие мониторинга в ФВ. Потребность и возможности создания системного учебного процесса ФВ в образовательном учреждении: содержание и структура комплекса.	Разработка интервью и сбор материала об инновационных формах построения внеклассной работы по ФВ, подготовка и участие в диспуте «Дискуссия в учительской о проблемах и перспективах практической реализации современных подходов к организации физкультурно-спортивной деятельности». Освоение умений строить «деревя целей» целостного процесса по ФВ, определять соответствующие им формы организации занятий, наполнять формы конкретным содержанием, разрабатывать положения, материалы для привлечения к занятиям ФУ, сценарии и т.п. Освоение техники анализа урока, физкультурно-спортивного мероприятия, построения структуры мониторинга. Участие в создании реальных проектов: спортивного праздника

Циклы дисциплин ГОС СПО	Прогнозируемые результаты	Теоретическая составляющая	Процессуальная составляющая, обеспечивающая становление индивидуального опыта студента
	<p>Сформированы необходимые личностные качества и интеллектуальные способности. Смысл и необходимость в методической деятельности приняты на личностном уровне</p>	<p>Диагностика, анализ и оценка профессиональной методической деятельности учителя ФК. Рефлексия профессиональной деятельности учителя как основа его саморазвития. Систематизация и обобщение педагогического опыта</p>	<p>«Вместе дружная семья – взрослые и дети» для подшефной школы; спартакиады для сотрудников колледжа; презентации специальности на Дне открытых дверей. Участие в конкурсе проектов «Я – реформатор школьной системы ФВ» (группы создавали авторскую концепцию реформирования общего плана и пропагандистско-информационного обеспечения процесса ФВ). Систематизация и обобщение опыта по организации и проведению «круговой тренировки», разработка собственного варианта, составление комплекта необходимых материалов и рекомендаций по применению; презентация и защита работы с Multimedia-поддержкой. Составление анкеты по самооценке студента-практиканта</p>

Третий этап (см. табл. 11) ориентирован на освоение умения готовить методические документы и материалы по целостному методическому обеспечению процесса физического воспитания, сопоставлять результаты и осуществлять рефлексию, на преобразование компетенций в методическую компетентность посредством погружения студента в реальную профессиональную среду, соединение теоретических знаний обучающегося с его потребностями и ценностными ориентациями и принятие смысла методической деятельности на личностном уровне.

Вместе с тем следует признать, что деление на этапы, стадии, компоненты, как и вообще на знания, умения и опыт, весьма условно, кроме отличий существует и тесная взаимосвязь, так как под опытом понимается совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений и привычек.

И.П. Иванова [73] при анализе творческой деятельности определяет опыт как материально-духовный продукт, предполагающий единство теоретических знаний, умений и методов поиска путей практического решения проблем и ведущий к преобразованию личности. Хотя компоненты не сводимы друг к другу, они и не существуют друг без друга. Без знаний нет умений, так как умение предполагает использование ранее полученных знаний. Без личного практического опыта знание теряет свое фундаментальное значение и превращается в набор теоретических данных (С.А. Хазова [203]). Как подтверждают современные когнитивные теории, знание (система личностных информационных конструкторов, через которые идет рассмотрение и оценка мира) детерминирует деятельность, обуславливает поведение, деятельность же порождает опыт как новое системное знание (рис. 10).

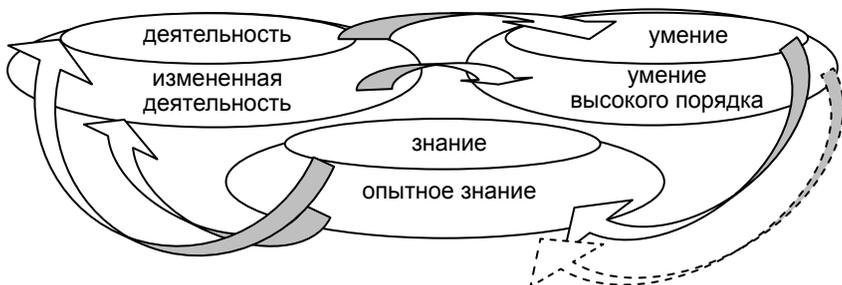


Рис. 10. Модель формирования опыта

Чтобы научить выполнению двигательного действия, учителю физической культуры требуется знание всех дидактических единиц, относящихся к технике как понятию (теоретическое знание, познавательная деятельность), аналитико-теоретическое и чувственно-эмпирическое знание (понимание, аналитическая деятельность) техники данного упражнения и его деятельностной (актуальной) стороны (как реализуется в различных ситуациях, какими методами и приемами формируется и совершенствуется – ориентировочная деятельность). Однако без практического опробования, адаптации, преобразования, рефлексии различных приемов обучения (преобразовательная и рефлексивная деятельность) они так и останутся знаниями. И только на основе целостного системного цикла формируется опыт, изменяющий мышление и порождающий новое знание об особенностях техники, знание алгоритмов ее формирования, которое может стать основой нового опыта.

М.И. Станкина [183] под опытом понимает качество личности, сформированное в процессе ее деятельности, обучения и воспитания, обобщающее знания, умения, навыки и привычки (рис. 11).

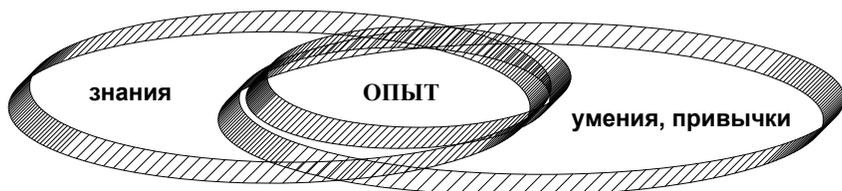


Рис. 11. Опыт как качество личности

В связи с этим к психолого-педагогическим механизмам становления компетентности была отнесена актуализация (соединение знаний с личными потребностями), интериоризация (присвоение деятельности); экстериоризация (перевод деятельности во внешне наблюдаемую); рефлексивное обобщение опыта и принятие его в качестве новой ориентировочной основы деятельности; идентификация своей компетентности на основе самооценки владения опытом. Это обусловило необходимость в смене на каждом этапе ведущей учебной деятельности: познавательной, аналитической, ориентировочной, преобразовательной, рефлексивной.

2.2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Потребность в развитии у студентов критичности, самостоятельности и продуктивности мышления, позволяющих работать в условиях постоянной изменчивости социально-профессиональной среды, выдвигает на первый план реализацию развивающей функции обучения. При этом способность осуществлять методическую деятельность появится у выпускника лишь в том случае, если образовательный процесс будет технологичным.

Хотя термин «технология» и стал привычным для педагогической теории и практики образования, до сих пор в его употреблении, понимании и подходах к проектированию наблюдаются существенные различия. Нет общепринятой трактовки термина «технология», таксономии технологий по степени их обобщенности, остается открытым вопрос о правомерности использования понятий «образовательная технология», «технология воспитания», «технология развития», «инновационные педагогические технологии». Некоторые ученые считают, что введение термина «технология» связано с подменой понятия «методика».

Термин «технология обучения» введен на конференции ЮНЕСКО в 1970 г. В современной литературе существуют различные подходы к его пониманию. В то же время многие авторы выделяют и общие черты: алгоритмизированный характер предварительно спроектированного учебного процесса; обусловленность обучения мотивами; эффективные средства, создающие новую модель обучения, и особенности их использования; гарантия качества результата; системность, научность, воспроизводимость, возможность тиражирования и переноса процесса в новые условия (М.М. Левина [109], Г.К. Селевко [169], С.А. Смирнов [179], Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов [214]). Все отмеченные характеристики отвечают критерию законосообразности, поэтому в качестве инвариантного признака, отражающего технологичность процесса обучения, предлагается законосообразность (В.А. Сластенин, М.Я. Виленский, П.И. Образцов, [37]; С.А. Смирнов [152; 179], А.И. Уман [196] и др.). К общим признакам относится также диагностическое целеобразование, эффективность, проектируемость и

алгоритмируемость, системная целостность и управляемость. Так, согласно теории контекстного обучения А.А. Вербицкого [32], технология – это реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса, разрабатываемый и осуществляемый в соответствии с закономерностями познавательной деятельности, а также с учетом логики развертывания научного знания и логики его использования в качестве ориентировочной основы в будущей профессиональной деятельности.

В процессе работы у преподавателя складывается собственный опыт, где из предложенных средств, методов и форм отбираются наиболее удачные приемы, действия, средства, комментарии и т.п., которые педагог использует в сходных ситуациях. Поэтому деятельность конкретного преподавателя может рассматриваться как технология, если в его работе детально проработаны и реализованы основные составляющие процесса. Наличие описания этого процесса в виде последовательности операций позволяет транслировать технологию и повторять ее другими педагогами без ущерба для результатов обучения. Таким образом, технология обучения, в отличие от методики, задает конкретные результаты обучения, показывает конкретные пути их достижения и обосновывает гарантию достижения этих результатов.

В отношении терминов «технология развития» и «технология образования» В.А. Сластенин, М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман [37], С.А. Смирнов [151, 152, 179], Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов [214] и др. оправданно полагают, что в случае, когда однозначно не выявлены критерии оценки сформированности качеств личности, данные термины использовать некорректно. Вместе с тем в самом обучении уже заложен потенциал для развития личности. Как указывает Л.С. Выготский, правильно организованное обучение вызывает такие процессы развития, которые вне обучения сделались бы невозможными [40], к тому же для контроля уровня развития отдельных сфер личности давно определены конкретные параметры, например, для физического развития детей и подростков.

В настоящей работе под технологией формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях, понимается педагогический процесс, который, при реализации предусмотренных в нем методов и форм, общей организации, последовательности этапов и шагов, гарантирует за период подготовки студентов в образовательном учреждении освоение ими профес-

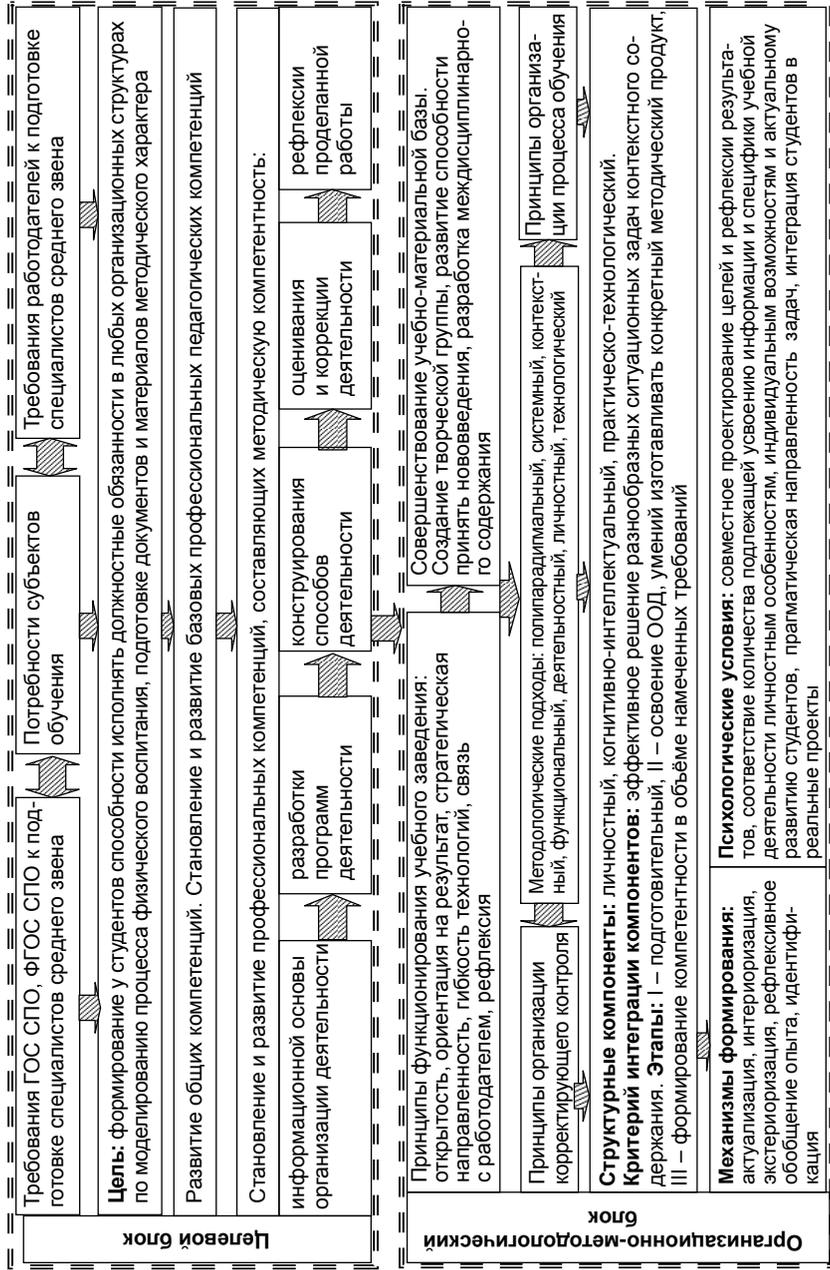
сиональной методической деятельности на более высоком уровне, чем это имеет место в традиционных моделях обучения.

Логика проектирования в деятельности педагога в сфере физической культуры позволяет выделять: *целевой, организационно-методический, содержательный, процессуальный и результативный компоненты*. Технологичное построение предполагает приведенные блоки объединить в педагогическую систему и представить ее в виде модели формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях. Данная модель приведена на рисунке 12.

В монографии нами описываются прогнозируемые результаты (целей), а также критерии и параметры для их выявления, определяются базовые подходы содержания обучения и способы достижения планируемых последствий, что позволит процесс формирования методической компетентности строить технологично, а также реализовать технологию в практике других образовательных учреждений.

Методологические подходы складываются в рамках различных теорий и предполагают разные аспекты рассмотрения вопросов образования. Соответственно в литературе выделяют личностный, культурологический, аксиологический, деятельностный, профессионально-технологический и др. подходы. Вместе с тем современная педагогика допускает «полипарадигмальный» подход (Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева [219], В.В. Журавлева [58]), где построение законченной модели образовательного процесса возможно в рамках нескольких методологических систем. Существуют частные парадигмы, каждой из которых присущ свой, специфический набор представлений о целях, содержании и процессе воспитания и обучения. Поскольку подходы не исключают друг друга, к мерам, обеспечивающим успешность формирования методической компетентности, отнесен отбор совокупности методологических подходов.

И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин [28], рассматривая иерархичность методологического анализа, выделяют философский, общенаучный, конкретно-научный и собственно методический уровень. И.А. Зимняя, анализируя место компетентностного подхода в системе современных подходов, использует тот же способ [68]. Поэтому его логично применить и в работе, связанной с организацией подготовки компетентного специалиста.



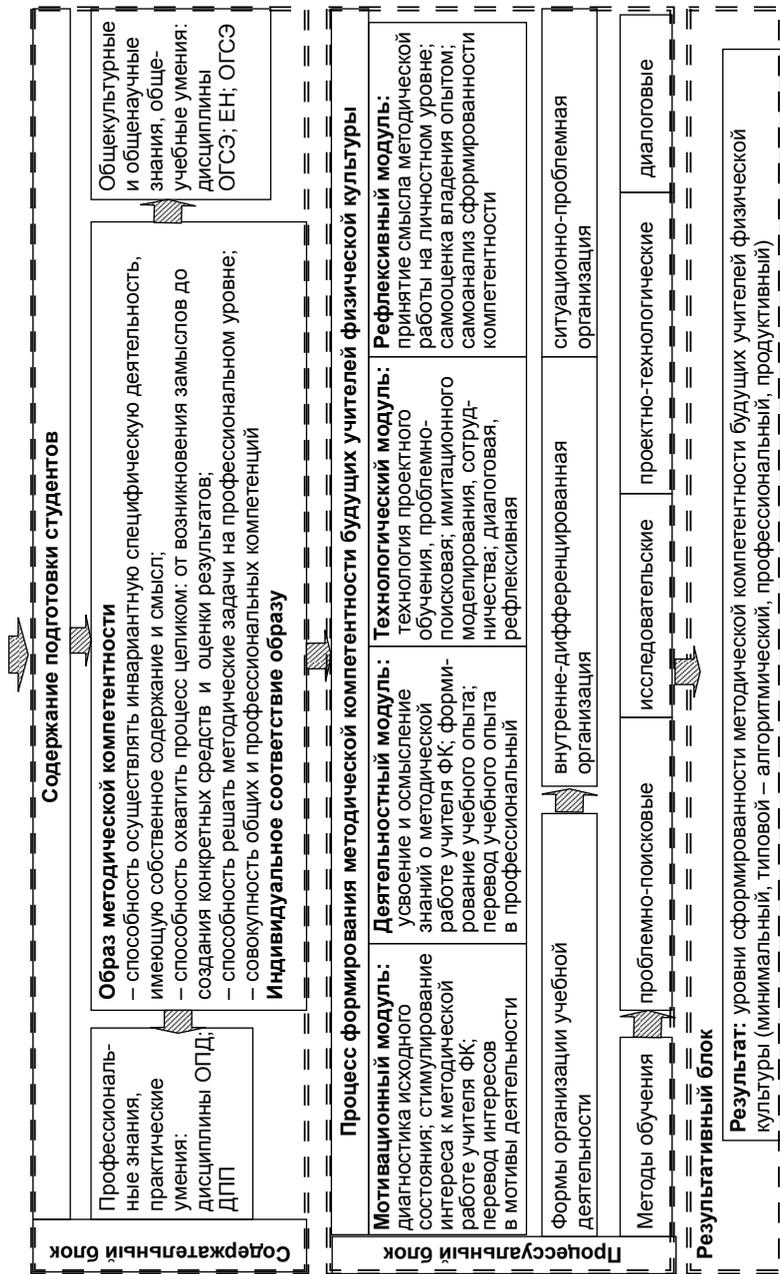


Рис. 12. Модель формирования методической компетентности

На философском уровне в соответствии с современными научными представлениями о пространственно-временных характеристиках мира и всеобщей связи явлений выделен системный подход. Не претендуя на неоспоримость и полноту изложения, обозначим основные критерии системного мышления, и через них рассмотрим возможные подходы к формированию методической компетентности на остальных уровнях (табл. 12).

Таблица 12

Матрица подходов к формированию методической компетентности

Критерий	Признак критерия	Принципы и способы построения деятельности
Понимание функции целого, уровней, частей	Система определяет функции включенной подсистемы (каждый нижний уровень характеризуется тем же, чем и уровни, находящиеся над ним)	Проектирование подходов и целей в иерархии и преемственности Контекстный и функциональный подходы (учет требований и динамики метасистем). Потенциально-актуальный подход
Понимание свойств целого, уровней, частей	Системные свойства частей, уровней и целого появляются на основе взаимодействия и взаимовлияния, организованности и упорядоченности отношений их элементов	Единство и целостность целей, принципов и содержания. Междисциплинарный подход. Технологический подход – построение определенной структуры процесса для производства нового качества – методической компетентности
Понимание субстанции и процесса	Действительность – проявление процесса, лежащего в ее основе	Процессуально-результативный подход. Деятельностный подход. Теория проективного обучения
Понимание реальности (знания)	Понимание зависит от способа постановки вопросов	Системно-структурный подход. Системоделятельный подход. Проблемные, исследовательские, проектные методы усвоения

Первый критерий – это понимание функций целого и его частей. В отличие от картезианского мировоззрения, где считается, что поведение сложной системы можно вывести на основе анализа деятельности отдельных частей, здесь функции компонентов системы

не присущие им самим (не внутренние), и могут быть поняты только в контексте целого. В отношении образования М.С. Каган отмечает, что при рассмотрении конкретной дидактической системы, единственный эффективный путь решения задачи – подход к изучаемой системе как части некой метасистемы. Следовательно, образовательная система любого уровня должна проектироваться так, чтобы каждый нижний уровень был функционально подчинен целому.

Критерий предусматривает реализацию потенциально-актуального подхода, в рамках которого содержание компетентности задает некий образ, программу, и функционального и контекстного подходов, рассматривающих образовательные системы в обуславливающей связи с социальной средой, поскольку процесс обучения направлен на подготовку к исполнению будущих должностных обязанностей.

Второй критерий – понимание свойств части, уровня и системы в целом, иерархичности уровней. Акцентируем три момента в осмыслении этого критерия. Первый момент – в данном контексте иерархия подразумевает не социальные отношения доминирования и подчинения, а различные уровни организованной сложности. Вторым моментом – различные уровни, части, как и вся система, характеризуются целостностью, то есть рассматриваются как нечто самостоятельное, обладающее собственными эмерджентными (от англ. emerge возникать, появляться), «внезапными свойствами» (Фритьюф Капра [201]), которые не наблюдаются ни в отдельных частях, ни на других уровнях. И третий момент – целостность поддерживается за счет собственной структуры – конфигурации взаимосвязей и взаимоотношений, необходимых для поддержания и развития частей и целого.

Тогда, во-первых, поскольку поведение системы зависит не от природы ее компонентов, а от структуры, от характера связей, можно применять одни и те же понятия к различным частям и уровням. Например, цикл занятий или отдельное занятие можно рассматривать как систему, включающую в себя те же структурные элементы и этапы, что и процесс обучения в целом. Во-вторых, проектируемая дидактическая система должна представлять собой целостность с присущим ей собственным эмерджентным свойством, которым не обладают ни отдельные части, ни другие уровни – потенциалом для подготовки компетентных в методической работе специалистов. В-третьих, если преобразования сосредоточить на отдельных элементах педагогической системы, то, как пи-

шет В.А. Сластенин, между ними возникает противоречие и даже выпадение преобразованных элементов [177].

Критерий обуславливает принцип системности – соответствия (адекватности) целей, принципов, содержания, форм, методов взаимодействия, средств обучения и оценивания его результатов. Необходимо также упорядочить внутренние взаимосвязи и взаимозависимости между элементами (принцип целостности процесса): зависимость процесса обучения от личностных особенностей и профессионального мастерства преподавателя; зависимость результатов от мотивации, личностной значимости; зависимость процесса обучения от критериев оценки эффективности учебной деятельности и т.п. В основу разработки образовательного процесса логично положить технологический подход. Критерий также подтверждает необходимость использования принципа междисциплинарности для создания целостного представления у студента о будущей профессиональной деятельности.

Третий критерий – переосмысление понятий «субстанция» и «процесс». В рамках картезианского мировоззрения реальность состоит из фундаментальных структур, взаимодействующих за счет сил, запускающих процессы, а в системной науке она рассматривается как проявление процесса, лежащего в ее основе. Существование и развитие систем – это многосторонний и обоюдосторонний процесс, исключающий выделение первичного и вторичного, целостность появляется только когда элементы взаимодействуют, то есть система работает. Применительно к данной работе критерий обуславливает процессуально-результативный подход (в понимании связи двух сторон процесса по С.Л. Рубинштейну и И.А. Зимней) с обязательным включением оценочных процедур; деятельностный подход – принятие деятельности необходимым условием существования и развития дидактической системы и ее подсистем. Актуален и личностно-центрированный подход К. Роджерса, так как учебная деятельность может служить аналогом феноменального поля (поля индивидуального опыта).

Четвертый критерий касается представлений человека об окружающем мире, способов понимания объективности научного знания. Так, по мысли Ж. Лиотара, вхождение общества в информационную эпоху изменило природу и статус самого знания. Если придерживаться идеи научно-технической революции, единственно верным будет считаться описание действительности, независимой от наблюдателя и процесса познания. При системном мышле-

нии то, что называется действительностью, зависит от восприятия наблюдателя, методов наблюдения и измерения. В реальности объекты и явления не существуют отдельно друг от друга, разделение – это иллюзия, существующая только в уме.

Проиллюстрируем современные взгляды на объективность научного знания. Вернер Карл Гейзенберг пишет, что все наблюдаемое нами не есть природа как таковая, но природа в свете наших вопросов (В. Гейзенберг. Физика и философия. М., Наука, 1989). «Никто не владеет целым» (Ж. Лиотар; цитата по Л.Н. Харченко [204]). Э. Гуссерль еще в начале прошлого века предупреждал о необоснованности противопоставления мира пространственно-временных вещей «субъективному» миру цвета, звука, запаха. «Беда современных наук как раз и состоит в игнорировании своего собственного смыслового фундамента, жизненного мира» (цитата по Л.Н. Харченко [204]). Системное мышление состоит в переходе «...от объективной науки к структуре, в которой эпистемология – «способ постановки вопросов» – становится составной частью научных теорий, научные понятия и теории ограничены и приближительны и не смогут обеспечить полного и окончательного понимания» (Фритьоф Капра [201]).

Применительно к контексту монографии критерий нацеливает на организацию учебного процесса с учетом трех моментов. Первый момент – при рассмотрении любых объектов, явлений или процессов необходимо помнить, что все они по сути системы, система же не может быть изучена без изучения ее частей и связей между ними, равно как и части не изучаются вне системы (изучение целого, чтобы понять его элементы). С этой целью при отборе и расположении учебного материала обычно рекомендуют применять системный и структурный подход. Заметим, что структурный подход не является самостоятельным, термин используют там, где внимание автора направлено на изучение структуры системы. Уточним также, что системное обучение не отрицает анализ как метод познания, однако необходимо помнить, что с помощью анализа человек приобретает знание, а с помощью синтеза – понимание. Раздробленная система теряет свои свойства, поэтому чтобы ее понимать, нужно наблюдать ее работу. Второй момент – любое научное знание, равно как и любая наука – это всего лишь один, а не единственно правильный способ рассмотрения действительности. Третий момент – при выявлении и оценивании результатов обучения наряду с традиционными научными измерениями (истинно/лож-

но), вводятся дополнительные операционные, например, технические (эффективно/неэффективно) или экономические (выгодно/нерентабельно), обеспечивающие прагматическую направленность подготовки специалиста. Реализация всех этих моментов помогает преодолевать сложившиеся стереотипы и развивать у студента самостоятельность и критичность мышления.

Обучение включает два аспекта: содержание (чему учить), каким образом обеспечить системность, полноту знаний и умений (как учить). Содержание подготовки задавал «идеальный образ» – несколько аспектов методической компетентности, рассматриваемых с различных точек зрения:

- как способность осуществлять инвариантную (относительно предметных областей развертывания, типа и уровня образовательного учреждения) деятельность учителя физической культуры, которая имеет собственные методы, смысл, роль и содержание;
- как способность при осуществлении методической деятельности охватить все процессы по изменению системы, от возникновения, отбора и трансформации замыслов до создания конкретных дидактических средств и оценки полученных результатов;
- как способность решать проблемы методического обеспечения процесса физического воспитания на профессиональном уровне;
- как совокупность общих и профессиональных компетенций, имеющих собственное содержание и структуру.

Информационное обеспечение обучения в экспериментальных группах составило интегрированное междисциплинарное содержание (табл. 9, 10, 11), разработанное на основе анализа параметров приведенных моделей, сопоставительного анализа содержания учебных дисциплин и выбора соответствующих схем освоения теоретической информации и практических действий студентов. При разработке содержания учитывалось также следующее:

- фундамент методической подготовки учителя физической культуры закладывается, прежде всего, в курсе теории и методики физического воспитания и спорта, поэтому особое внимание следует уделять междисциплинарности, прагматичности и практико-ориентированности этого курса;

- следует сделать акцент на усиление методико-практической составляющей дисциплин, которые вносят наибольший вклад в методическую подготовку будущего учителя, таких как общепрофессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки;
- помимо решения собственных задач учебные занятия по курсам общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин необходимо ориентировать на совершенствование навыков учебного труда, развитие познавательных потребностей и творческих способностей студентов, формирование общих (универсальных, метапредметных) компетенций, поскольку без них невозможно осуществить становление методической компетентности.

Вопрос о том, как учить, чтобы обеспечить индивидуальное соответствие образу методической компетентности, решался следующим образом. Концептуальным условием являлась контекстность, поскольку, как отмечает А.А. Вербицкий [32], знания становятся осмысленными и действенными, если они служат не целью, а необходимым средством работы с профессиональным содержанием. Вместе с тем традиционная профессиональная подготовка, носящая, по сути, прикладной характер, и раньше считалась контекстной, однако это не решало проблему готовности выпускника к реальной работе. Исходя из этого, представляется важным определить конкретные инструменты реализации контекстного обучения.

Н.Ф. Талызина рекомендует для становления профессиональной компетентности давать студентам решать конкретные задачи, а цели образования описывать как типовые задачи, или адекватные им умения (виды деятельности) [190]. В.А. Адольф [4] и др. считают целесообразным оценивать профессиональное становление специалиста по результатам решения задач, присущих данному виду деятельности. Обращение к данным и др. работам, а также представление о профессиональной компетентности, как о способности действовать за пределами учебных условий и ситуаций, переносить знания и умения в область их реального применения, приводит к убеждению, что одним из наиболее действенных методов ее становления является опыт решения учебных контекстных задач. К тому же это поможет сократить расхождение между учебным и профессиональным опытом.

Здесь следует определиться с пониманием самого термина «задача», поскольку многие авторы при описании учебного процес-

са трактуют его как последовательное решение задач, существует мнение, что студенты уже с первого курса приобретают опыт решения задач, при выявлении результатов вводится такой критерий как демонстрация решения «типовых задач». Вместе с тем то, что обозначено задачей как «...процесс и результат действия по глаголу «задавать»» [222], по сути может являться и целью, и упражнением, и поручением, и проблемой. В рамках данного исследования под задачей понимается та общая процессуальная дидактическая конструкция, которую описывает А.Н. Печников [154]. Условие задачи включает исходный предмет (предмет задачи, находящийся в исходном состоянии) и требование к результату (модель требуемого состояния предмета задачи), а решение – это воздействие на предмет задачи, обуславливающее переход из исходного состояния в искомое, при котором «решателю» необходимо привлечь дополнительные, отсутствующие в предмете, задачи, операнды – знания об объектах и связях между ними, о способах распознавания и преобразования объектов [154].

Исходя из такого понимания задачи, обучение ее решению не может ограничиться копированием готового. По мнению основоположника философской антропологии М. Шелера, образованность должна проявляться в сущностном знании – способности осмыслять и понимать суть вещей и явлений. В подготовке к педагогической действительности сущностное знание может появиться, например, при решении задач, возникающих в ходе анализа реальной профессиональной ситуации и проектирования дальнейших действий. Как отмечает А.М. Новиков [144], логика процесса решения задачи соответствует общей логике создания проекта в его современном понимании как завершеного цикла продуктивной деятельности. С точки зрения В.А. Сластенина, именно посредством метода проектов обеспечивается системность складывающихся профессиональных умений. То есть условием эффективного решения задач в области методической деятельности следует считать применение проективного подхода Г.Л. Ильина [75].

Следует сказать, что данный подход при решении задач одновременно выступает и как проблемный. Это связано с тем, что проектирование основано на эвристических приемах, характеризующихся неоднозначным алгоритмом достижения результата деятельности, и позволяющих прогнозировать его с помощью своей системы мыслительных действий: оценки ранее применяемых правил и способов; наблюдений за тем, как это делают другие; нахож-

дения новых способов разрешения ситуации. При приобретении компетентностного опыта теоретические знания уже не выступают в качестве цели познавательной деятельности. Они выполняют новые функции, связанные с созданием образа конечного продукта и выделением информации, подлежащей преобразованию и анализу, с проектированием деятельности. А к функциям умений относится проектирование средств деятельности, определение этапов и операций по решению ситуативной задачи (А.В. Хуторской [211]).

Применение проблемного метода формировало у студентов способность понимать информацию, представленную в разной форме (тексты, диаграммы, схемы, таблицы и пр.), обобщать информацию из разных источников; характеризовать проблему (определять переменные и связи между ними, строить гипотезы, критически оценивать информацию); разрабатывать форму представления информации; принимать решения в соответствии с условиями поставленной проблемы и планировать результаты; анализировать и оценивать решение; при необходимости искать дополнительную информацию; выбирать форму представления полученного результата и излагать его понятно для других людей. Иными словами, проблема обусловила появление задач разной направленности, например, касающихся поиска и обработки информации (поисково-аналитические), оценки ситуации, выделения, анализа и исследования свойств системы (аналитико-синтетические); разработки стратегии деятельности (информационно-аналитические); разработки проектов (проектно-конструкторские); планирования организации профессионального взаимодействия (организационно-подготовительные); диагностики и коррекции процесса и результата деятельности (операционно-практические) и др.

В качестве основного метода обучения студентов экспериментальных групп использовалось решение учебных задач проблемно-поискового и исследовательского характера, а в качестве модели их решения – проектно-технологическая деятельность, которая служила ориентационной основой способа действий учителя по методическому обеспечению процесса физического воспитания.

В контексте монографии под методом проектов понималась учебно-профессиональная деятельность студента, включающая анализ и перевод проблемы в цель, устранение ее путем решения задач и получения реального (видимого) результата – оформленного определенным образом информационного продукта, а также

субъектного результата – изменения сознания студента, становления методических компетенций и опыта их реализации в связи с конкретными условиями. При этом процесс решения задачи с использованием модели проектной деятельности обязательно включал процедуру рефлексии, поскольку она служит необходимым инструментом развития мышления. Так, А.М. Новиков [144] пишет, что освоение обучающимся опыта рефлексии не менее важно, чем усвоение очередной теоремы, химической формулы или литературного произведения. По мнению А.В. Хуторского, время, отводимое на рефлексию, должно быть сопоставимо с деятельностью по изучению учебной дисциплины в «чистом» виде [208]. Фактически, рефлексивное обобщение накопленного опыта является основным механизмом формирования сущностного знания, основой понимания педагогических явлений и решения многообразия профессиональных задач.

При рефлексии результатов рассматривалось, достигнута ли цель, все ли задачи реализованы, какой опыт был приобретен и т.п. Например, студентам предлагалось самостоятельно сформулировать несколько выводов, которые можно сделать на основе педагогического наблюдения и анализа урока физической культуры, и оформить их в виде памятки специалисту, или записать те мысли, которые показались самыми важными во время аудиторной работы, или подробно описать содержание выполненного ими самими задания и перечислить собственные достижения (чему научился, что возьму на вооружение), или озвучить свою интерпретацию информации и возможности ее применения, обсудить идеи и опыт, который хотелось бы передать другим и др.

По виду деятельности и форме представления результатов при становлении методической компетентности в ходе работы над монографией были выделены модельно-перспективные задачи (альтернативный способ организации системы физического воспитания для конкретной общеобразовательной школы; модель активизации двигательной активности школьника; модель поэтапного обучения технике физического упражнения и др.), конструктивно-практические задачи (педагогическое наблюдение, конструирование и описание игры, составление положения для соревнований, разработка и изготовление методического комплекта по круговой тренировке), информативно-исследовательские задачи (анализ и обобщение опыта); сценарные (сценарий учебного занятия,

классного часа, физкультурного праздника и т.п.); аналитически-творческие (описание решения реальной профессиональной проблемы).

Из приведенных примеров видно, что все они требовали интегрирования знаний и умений различных научных и творческих областей. К наиболее интересным проектам студенты отнесли те из них, которые выполнялись совместными усилиями и были внедрены в практическую деятельность, например сценарий совместного мероприятия «Вместе дружная семья – взрослые и дети», подготовка презентации для Дня открытых дверей. Данная форма деятельности предусматривала разную степень самостоятельности и активности студента, когда в модели могли сворачиваться те или иные операции, а задача решалась в течение одного учебного занятия, или процедура соблюдалась полностью, однако обязательным моментом являлась рефлексия.

Практическая работа студентов предполагает решение ситуативно-проблемных задач, ответы на проблемные вопросы и другие виды учебной деятельности. Конкретные ситуации, в которых может оказаться выпускник при исполнении должностных обязанностей, служили завязкой, сюжетной канвой для вхождения в роль, акцентировали необходимость развития соответствующих компетенций. Интеллектуальное затруднение, когда студент не может достичь цели известными ему средствами и способами, и преодолеть которое он может лишь в результате собственной мыслительной активности, озадачивало, интриговало и стимулировало самостоятельную поисковую деятельность. А, как указывает С.Д. Неверкович [140], осознание противоречия между имеющимися знаниями, умениями и навыками и требованиями решаемой задачи актуализирует системный анализ и синтез знаний и умений. Новизна же условий, в которых используются имеющиеся знания, или противоречие между многообразием путей решения и необходимостью выбрать один из них, развивают абстрагирование, конкретизацию и варьирование.

Приведем несколько примеров.

Формирование компетенции оценивания и коррекции.

Ситуация: диагностика актуального уровня физкультурной образованности учащихся.

Мотивация (реальная проблема): в практике работы учебных заведений у административных работников, классных руководителей, учащихся и их родителей существует устойчивое мнение по

поводу несправедливости выставления оценки по предмету «Физическая культура».

Анализ ситуации: будущие учителя физической культуры (студенты) должны иметь аргументы, для того чтобы объяснить и отстаивать свою позицию.

Выделение проблемы: недостаток общепедагогических и предметных знаний и практических умений, касающихся непосредственно вопросов диагностики; недостаток информации по различным аспектам особенностей контингента обучающихся; отсутствие собственного фонда оценочных средств и др.

Перевод проблемы в цели: научиться обосновывать комплексную оценку обучающегося по предмету физическая культура, научиться изготавливать справочный наглядный (иллюстрации, нормативные таблицы и др.) и контрольно-измерительный материал, который можно использовать в реальной работе.

Аудиторная работа.

Полипредметный вопрос: Система мониторинга в физическом воспитании.

Учебные вопросы в рамках отдельных дисциплин.

Дисциплины блока ОГСЭ, ОПД. Тема: Общее понятие о системах и принципах их управления, виды систем в различных научных областях. Форма проведения учебного занятия: комбинированный урок – теоретическая информация, выполнение практических заданий по построению систем.

Дисциплины: психология; педагогика; теория и методика физического воспитания и спорта; врачебный контроль, лечебная физическая культура и массаж. Тема: Многообразие способов измерения и оценивания. Форма проведения учебного занятия: комбинированный урок – теоретическая информация, выполнение практических заданий по подбору форм и методов диагностики, заполнение диагностических карт.

Дисциплины: психология; педагогика. Тема: Влияние оценки на обучение и развитие учащихся. Форма проведения учебного занятия: бинарная лекция.

Дисциплина: теория и методика физического воспитания и спорта. Темы: Формы и методы контроля и оценки физического образования; Разработка и внедрение эффективных средств и методов диагностики физического образования учащихся в работу преподавателей физической культуры. Форма проведения учебного занятия: проблемная лекция (первый уровень проблемности).

Дисциплины: теория и методика физического воспитания и спорта, врачебный контроль, лечебная физическая культура и массаж. Тема: Содержание и критерии интегральной оценки физкультурного образования учащихся. Форма проведения учебного занятия – практическая работа по разработке содержания и критериев показателей физического развития (соматометрические и соматоскопические исследования), физической подготовленности (тесты физической подготовленности), функциональной работоспособности (функциональный тест, расчет по формуле PWC170), обученности (содержание теоретического и практического материала), самостоятельной физкультурной деятельности (навыки самоконтроля и контроля, умения по организации физкультурной деятельности) для учащихся одной параллели классов или учебной группы колледжа.

Дисциплины: спортивные и подвижные игры, гимнастика, легкая атлетика. Тема: Способы контроля результатов учебной деятельности в рамках определенного вида спорта. Форма проведения учебного занятия – практическая работа по разработке и адаптации показателей теоретической, общей и специальной физической, технической и тактической подготовленности обучающихся.

Самостоятельная внеаудиторная работа студента.

Исследовательская работа по выявлению наличия взаимосвязи между различными составляющими физической культуры (состоянием здоровья, физической подготовленностью и развитием, способностью к адаптации и способностью контролировать эти процессы) и проектирование альтернативной системы комплексной диагностики физического воспитания в учебном заведении (рис. 13).

Поиск, систематизация, анализ и обобщение информации, необходимой для создания собственной картотеки инструментов диагностики, непосредственный отбор упражнений и заданий, оформление материала в виде готового методического продукта: тестовые задания по контролю знаний; кроссворд для контроля знания терминологии; таблица нормативов (показателей) для отслеживания динамики развития физических качеств; набор мини-плакатов, включающих наглядную схему техники выполнения контрольного упражнения с поясняющим текстом и описанием методики и условий контрольного испытания; карточки количественных, качественных и смешанных критериев оценки выполнения упражнения; контрольно-измерительные материалы для диагностики поэтапного формирования двигательного навыка.

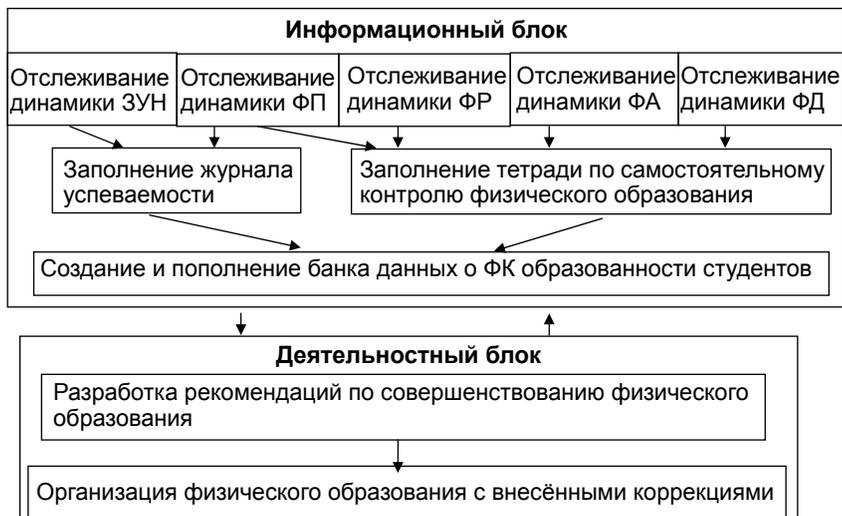


Рис. 13. Система комплексной диагностики физического воспитания в учебном заведении

Аудиторная работа: защита самостоятельно изготовленно-го банка оценочных средств, участие в игровых занятиях (приложение 3).

Таким образом, успешное решение всего круга задач позволяло овладеть знанием ориентировочной основы диагностической деятельности (ООД), технологическими умениями, соответствующими ситуационной и надситуационной активности (по классификации деятельности А.М. Новикова) – умениями операционного и тактического уровня организации деятельности, включающими как исполнительские, так и контрольно-корректировочные и рефлексивные действия.

При анализе ситуаций, связанных с необходимостью повышать эффективность учебных занятий по предмету «Физическая культура» (*компетенции организации информационной основы деятельности*), основная проблема заключалась в неспособности студентов преобразовать общетеоретические и общепедагогические подходы в практические методы и формы организации взаимодействия. В рамках решения проблемы устранялись противоречия между необходимостью и неспособностью оценить значе-

ние определенного педагогического подхода для образовательной практики, между абстрактностью педагогических методов и конкретностью работы учителя физической культуры. Деятельность студентов была связана с выявлением сущностных характеристик подходов, определением решаемых с их помощью образовательных задач; направлена на анализ и определение конкретных форм и методов реализации подходов; на разработку обобщенного алгоритма и конкретной модели операций, которые должен выполнить учитель физической культуры.

В рамках полипредметного вопроса о конверсии общепедагогических подходов в практику преподавания предмета «Физическая культура», проводилась аудиторная теоретическая и практическая работа по следующим темам:

- программированное обучение и особенности его использования на уроках физической культуры (педагогика, теория и методика физического воспитания и спорта);
- основы организации и проведения круговой тренировки; учет методических требований при построении круговой тренировки; особенности применения круговой тренировки в связи с возрастными и индивидуальными особенностями (педагогика, психология, теория и методика физического воспитания и спорта);
- особенности применения круговой тренировки на учебных занятиях разной спортивной направленности (гимнастика, легкая атлетика, спортивные и подвижные игры).

Самостоятельная внеаудиторная работа студента должна включать поисково-исследовательскую деятельность по темам: Круговая тренировка и ее генезис; Преимущества и недостатки применения кругового метода на учебных занятиях по физической культуре. Кроме того студентам необходимо осуществлять *реальную профессиональную методическую деятельность* по изготовлению методического комплекта, например: «Круговая тренировка по воспитанию собственно силовых (и др.) способностей на учебных занятиях по физической культуре гимнастической (и другой) направленности». В рамках работы студенты должны решать практические задачи, связанные с отбором необходимых упражнений и составлением комплексов, изучением особенностей гимнастического зала, и, на этой основе, составлением общей схемы расположения станций, выбирать вариант круговой тренировки и

примерную дозировку упражнений в соответствии с возрастными особенностями контингента обучающихся и задачами уроков, оформлять общую схему и изготавливать станционные плакаты и карточки учета личных достижений, разрабатывать и оформлять указания по практической организации занятий.

Таким образом, процесс формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры может быть представлен четырьмя модулями: *мотивационный* (диагностика готовности студентов к освоению методической деятельности, стимулирование интереса к ней и перевод интереса в мотивы); *деятельностный* (усвоение сущностного знания о методической работе, формирование учебного опыта и его перевод в профессиональный); *технологический* (используемые технологии – информационные, раскрывающие содержательный аспект обучения; процессуальные, обеспечивающие организацию процесса обучения); *рефлексивный* (самоанализ и самооценка владения опытом). При этом указанные компоненты не отражают последовательность процедур по получению результата, а пронизывают весь процесс, носят сквозной характер. Модель формирования исследуемого феномена представляет совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, организационно-методологического, содержательного, процессуального и результативного.

2.3. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ПАРАМЕТРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Разработанная модель формирования методической компетентности учителей физической культуры (рис. 12) – выпускников колледжа – прошла апробацию в условиях реального образовательного процесса будущих учителей физической культуры в течение полного цикла профессиональной подготовки (3 года: 2–4 курс) на базе ГБОУ СПО «Георгиевский колледж» г. Георгиевска Ставропольского края.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы изучалась способность выпускников и учителей физической культуры, имеющих стаж работы по специальности, осуществлять методическое обеспечение процесса физического воспитания. Исследование проводилось с использованием обсервационных (прямое и косвенное наблюдение), опросно-диагностических (анкетирование, экспертное оценивание, беседа) и праксиметрических (анализ продуктов деятельности) методов. Его результаты помогли уточнить и дополнить теоретические выводы, разработать модель формирования методической компетентности. Полученные данные также послужили одним из источников при отборе материала и разработке учебных заданий по становлению методической компетентности.

Во время эксперимента были изучены материалы, использующиеся для обеспечения процесса физического воспитания в восьми общеобразовательных школах г. Георгиевска и Георгиевского района, проведено педагогическое наблюдение и анализ 54 уроков физической культуры студентов-практикантов и учителей, работающих в данных школах. Результаты, полученные обсервационным методом, позволили выделить наиболее характерные методические ошибки, снижающие эффективность уроков физической культуры: постановка задач, значимых не для школьника, а для самого учителя; неконкретная постановка задач – постановка задач более высокого рангового уровня, которые не решаются за одно учебное занятие; подмена задач содержанием учебного материала; отсутствие продуктивных методов при разучивании нового материала; недостаточное умение отбирать подводящие упражнения; недостаток или отсутствие наглядных дидактических средств при разъяснении учебных заданий; отсутствие предварительного осмысления методов организации учащихся; отсутствие подведения итогов урока; отсутствие объяснения мотивации при оценке деятельности учеников; недостаточный учет особенностей телосложения и способностей учеников при оценивании результатов их деятельности на уроке; отсутствие объяснения способов и порядка выполнения домашнего задания.

Данные, полученные праксиметрическим методом, также показали, что целеполагание, определение методов контроля, разработка учебных заданий, оформление инструктивного, иллюстративного, объяснительного, и др. материала, необходимого при проведении учебных занятий, составляют проблему и для выпускников, и для учителей, работающих не первый год.

Кроме того, проводилось анонимное анкетирование, в котором приняли участие 37 учителей и преподавателей физической культуры, работающих в учреждениях общего и профессионального образования Ставропольского края. Количественные данные приведены в таблице 13, где в третьем столбце указано количество респондентов, ответивших на вопрос, в четвертом – процентное соотношение респондентов, ответивших на вопрос, к общему числу участников опроса.

Таблица 13

Количественные данные анкетирования специалистов

№	Содержание анкеты	Кол-во	%
1	Возникают ли у вас трудности при проектировании процесса физического воспитания? (да, нет)	37	100
2	Возникают ли у вас трудности при подготовке дидактических и методических пособий по предмету «Физическая культура»? (да, нет)	37	100
3	Разработан ли учебно-методический комплекс по предмету «Физическая культура» в вашем учебном заведении (УМК)? (да, нет)	37	100
4	Внедряете ли вы в практику такие готовые пособия как «Поурочные планы» или «Конспекты уроков»? (да, нет)	37	100
5	Укажите названия периодических изданий, учебных или иных пособий, которые вы используете при подготовке к учебным занятиям.	10	27
6	Укажите, какие виды пособий вы разработали самостоятельно за последние пять лет.	5	13,5
7	Укажите, какую направленность имеют учебные занятия, проводимые вами по предмету «Физическая культура» (образовательную, оздоровительно-реабилитационную, тренировочную).	31	84
8	Обоснуйте, почему вы выбрали именно эту направленность.	29	93,5
9	Укажите, что вы принимаете во внимание при планировании учебного материала на один год по предмету «Физическая культура».	37	100
10	Перечислите моменты, которые вы учитываете при конструировании одного учебного занятия по предмету «Физическая культура» (кроме четвертного плана).	14	38
11	Перечислите дидактические средства, которые вы используете на учебных занятиях, и укажите, с какими целями (кроме физических упражнений).	9	24

№	Содержание анкеты	Кол-во	%
12	Перечислите признаки, по которым вы определяете, что частные задачи урока поставлены диагностично.	1	2,7
13	Перечислите критерии, которые вы учитываете при выставлении итоговых оценок по учебному предмету.	37	100
14	Укажите, что берется вами в расчет при выставлении оценки учащемуся за его работу на уроке (кроме нормативов физической подготовленности).	19	51
15	Перечислите названия технологий проведения урочной и внеурочной работы, которыми вы владеете.	3	8
16	Перечислите средства, которые вы используете для мотивации дополнительных занятий физическими упражнениями, и (или) при проведении внеурочных форм занятий.	6	16
17	Перечислите показатели, по которым осуществляется мониторинг эффективности физического воспитания в вашем учебном заведении.	4	11
18	Перечислите критерии, которые использует администрация вашего учреждения для оценки уровня физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы.	29	78
19	Предложите дополнительные показатели или альтернативу.	8	22
20	Обеспечивает ли необходимый уровень формирования физической культуры личности учащегося система физического воспитания учреждения, в котором вы работаете? (да, нет)	37	100

Качественный анализ результатов анкетирования показал следующее. Хотя 34 респондента (92% из 100% ответивших на 1 вопрос) считает, что проектирование учебно-воспитательного процесса не связано с какими-либо трудностями, три респондента (16%) не смогли указать направленность учебных занятий, которые они проводят, 29 респондентов из 31 ответившего на вопрос (6,5%) затруднились указать, почему была выбрана именно эта направленность, и 12 человек из 29 из учителей (41,4%), обосновавших ответ, перепутали направленность урока с его целями (7 и 8 вопрос).

При анализе ответов на вопросы, связанные с планированием и конструированием (9, 10 вопрос), можно отметить, что 62% учителей не берут в расчет индивидуально-личностные особенности обучающихся и их актуальный и потенциальный уровень обучен-

ности. В связи с этим характерно, что на 12 вопрос, касающийся определения понятия диагностично поставленной цели урока, ответил один респондент; итоговые оценки по предмету «Физическая культура» выставляются многими учителями как среднеарифметическое всех полученных отметок (13 вопрос); при выставлении текущих оценок около половины учителей ориентированы только на нормативы физической подготовленности (14 вопрос); на вопрос о допустимости использования готовых планов и конспектов уроков (4 вопрос) дали положительный ответ 49% опрошенных; вспомнить же название периодических изданий, учебников или учебно-методических пособий (5 вопрос), которые можно использовать для подготовки к учебным занятиям, смогли только 27% учителей-практиков.

На второй вопрос, связанный с подготовкой пособий и материалов методического характера, 31 из 37 респондентов ответили, что не испытывают затруднений (84% из 100%). При этом 81% учителей (30 человек) не имеет учебно-методических комплексов (исключение составили 19% преподавателей, работающих в системе профессионального образования), 76% не смогли припомнить, какие средства, кроме физических упражнений, они используют на учебных занятиях (11 вопрос), 84% – средства, которые они используют для обеспечения внеклассной работы (16 вопрос), 76,5% – примерное название пособий, разработанных ими самостоятельно (6 вопрос).

Из 100% респондентов, ответивших на 20 вопрос, 86% педагогов считают, что процесс физического воспитания учреждений, в которых они работают, обеспечивает необходимый уровень формирования физической культуры личности учащегося. Вместе с тем, названия технологий, которые можно применять на уроках, или при организации внеклассной деятельности (15 вопрос), вспомнили только 8% педагогов; 11% респондентов смогли перечислить показатели, по которым осуществляется мониторинг эффективности процесса физического воспитания в их образовательных учреждениях (17 вопрос). На вопрос о критериях, используемых для оценки уровня физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы (18 вопрос), ответило 78% респондентов, однако, по мнению большинства учителей, об успешности работы говорит количество подготовленных спортсменов и проведенных соревнований; что-либо дополнить или предложить альтернативу смогли 22% респондента.

Таким образом, данные, полученные эмпирическим путем, свидетельствуют о недостаточной способности осуществлять методическую деятельность как выпускниками, обучающимися по специальности 050720, так и учителями физической культуры, имеющими практический опыт. При этом, как показало анкетирование и беседы, многие из них считают, что хорошо умеют выполнять методическую работу, поэтому вряд ли самостоятельно будут заботиться о развитии своей методической компетентности после окончания учебного заведения, что подтверждает теоретический вывод о необходимости специальной работы по ее формированию уже в период получения профессии.

В формирующем эксперименте приняли участие две группы студентов, обучающихся по специальности 050720 Физическая культура ГБОУ СПО «Георгиевский колледж» (n = 23), (n = 25). Для удобства анализа на итоговом этапе исследования они были объединены в одну экспериментальную группу (n = 48). Для получения сравнительно-сопоставительных данных была выделена контрольная группа студентов, обучающихся по специальности 050720.52 Физическая культура ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (n = 20; n = 28); контрольная группа студентов по специальности 050720 Физическая культура ГБОУ СПО СК техникум «Ставропольское училище олимпийского резерва» (n = 17; n = 22). На итоговом этапе исследования они также были объединены в одну контрольную группу (n = 49). В экспериментальных группах осуществлялась реализация разработанной модели формирования методической компетентности, в контрольных группах использовался традиционный подход.

С целью определения однородности групп на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы с помощью специальной методики (приложение 3) проводилась входная диагностика. В числовом виде результаты диагностики отражены в таблице 14, в наглядном – на рисунках 14, 15, 16, 17.

Анализ результатов входной диагностики показал, что по уровню развития критичности и продуктивности мышления, способности преобразовать структуру и самооценке, студенты ЭГ и КГ значимо не отличаются друг от друга. Поскольку у всех студентов, приступивших к освоению профессии, имеется однородный опыт занятий в спортивных секциях, учебные группы имеют одинаковый возрастной состав, уровень образования и развития интеллектуальной сферы личности. У всех студентов отсутствуют профессионально-

педагогические методические знания и умения. При проведении опытно-экспериментальной работы мы имеем однородную выборочную совокупность.

Таблица 14

Распределение студентов контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) групп по уровням развития критериев мышления

Критерий	Группа	Количество студентов, обладающих уровнем, в %		
		Низкий	Средний	Высокий
Критичность мышления	КГ 1 (n = 20)	55 (n = 11)	40 (n = 8)	5 (n = 1)
	КГ 2 (n = 17)	41,2 (n = 7)	47 (n = 8)	11,8 (n = 2)
	ЭГ 1 (n = 23)	60,9 (n = 14)	30,4 (n = 7)	8,7 (n = 2)
	ЭГ 2 (n = 25)	52 (n = 13)	40 (n = 10)	8 (n = 2)
Способность преобразовать структуру	КГ 1 (n = 20)	30 (n = 6)	30 (n = 6)	40 (n = 8)
	КГ 2 (n = 17)	29,4 (n = 5)	29,4 (n = 5)	41,2 (n = 7)
	ЭГ 1 (n = 23)	26,1 (n = 6)	34,8 (n = 8)	39,1(n = 9)
	ЭГ 2 (n = 25)	28 (n = 7)	36 (n = 9)	36 (n = 9)
Продуктивность мышления	КГ 1 (n = 20)	40 (n = 8)	35 (n = 7)	25 (n = 5)
	КГ 2 (n = 17)	35,3 (n = 6)	41,2 (n = 7)	23,5 (n = 4)
	ЭГ 1 (n = 23)	43,5 (n = 10)	30,4 (n = 7)	26,1 (n = 6)
	ЭГ 2 (n = 25)	40 (n = 10)	36 (n = 9)	24 (n = 6)
Самооценка	КГ 1 (n = 20)	10 (n = 2)	40 (n = 8)	50 (n = 10)
	КГ 2 (n = 17)	6 (n = 1)	47 (n = 8)	47 (n = 8)
	ЭГ 1 (n = 23)	4,3 (n = 1)	43,5 (n = 10)	52,2 (n = 12)
	ЭГ 2 (n = 25)	12 (n = 3)	36 (n = 9)	52 (n = 13)

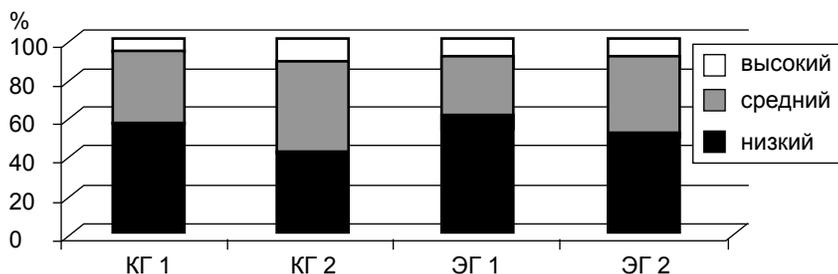


Рис. 14. Диаграмма распределения студентов КГ и ЭГ по уровням развития критичности мышления

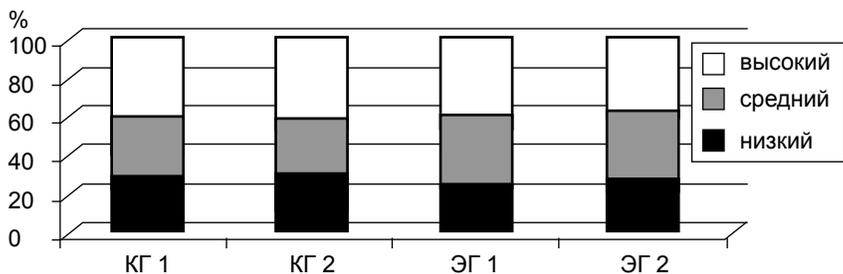


Рис. 15. Диаграмма распределения студентов КГ и ЭГ по уровням развития способности преобразовать структуру

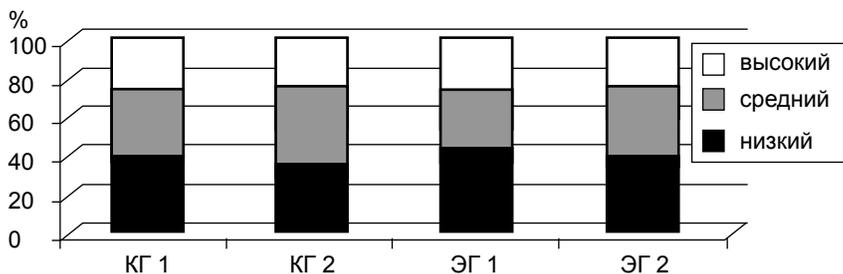


Рис. 16. Диаграмма распределения студентов КГ и ЭГ по уровням развития продуктивности мышления

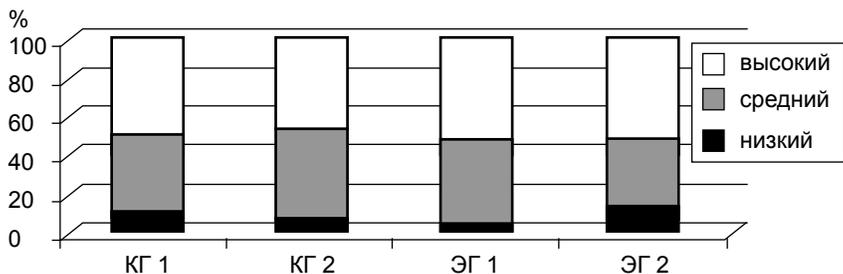


Рис. 17. Диаграмма распределения студентов КГ и ЭГ по уровням развития умений самооценки

При этом следует отметить, что только около 40% студентов, поступивших в средние профессиональные учебные заведе-

ния для освоения специальности 050720 Физическая культура, владеют умением увидеть и преобразовать структуру; более чем у 70% студентов продуктивность мышления находится на низком и среднем уровне; около 90% студентов обладают консервативным мышлением, при котором доминируют сложившиеся общепринятые стереотипы восприятия реальности. Наряду с этим около половины студентов оценили собственные способности высоким уровнем, что обнаружило слабое умение осуществлять рефлексию. Такое качество мыслительной деятельности в дальнейшем может затруднять адаптацию человека к новым условиям социальной, в том числе учебной и профессиональной действительности. В начале проведения формирующего эксперимента это обнаружилось настороженностью студентов к нововведениям, дискомфортом и ощущением неуверенности при включении их в необычные организационные формы, а иногда и демонстративным неприятием незнакомых требований и видов учебной работы.

Как показало более детальное исследование, во многом это было обусловлено тем, что в общеобразовательных учреждениях, в которых ранее обучались студенты, редко использовались методы, активизирующие учебно-познавательный процесс, негативно рассматривалось высказывание собственных мнений, взглядов и позиций, учащиеся часто рассматривались как копилка знаний, необходимых для сдачи ЕГЭ.

На протяжении всего периода работа по внедрению экспериментальной модели в процесс профессиональной подготовки студентов БГОУ СПО «Георгиевский колледж» сопровождалась диагностическими исследованиями. Контроль и оценка успешности освоения методической компетентности осуществлялась с использованием методов опроса и стандартизированного контроля знаний; экспертной оценки решения учебных заданий и профессиональных задач содержательно-технологического характера, оценки заданий по разработке и оформлению методического продукта; оценки в ходе итогового (междисциплинарного) экзамена по специальности; оценки активности и продуктивности участия студентов в «круглых столах», конференциях, учебных и реальных проектах и т.п. Параметры критериев оценки приведены в таблицах 5, 6, 7, 8. Результаты заносились в рабочие протоколы и обсуждались на совместных заседаниях предметных (цикловых) комиссий, что позволяло на всех этапах отслеживать и корректировать основные аспекты становления методической компетентности.

Анализ промежуточных данных показал, что становление методической компетентности на различных этапах имеет особенности динамики. На подготовительном этапе быстрее всего растут способности анализировать, систематизировать и разворачивать информацию; быстро приобретаются профессиональные навыки практического характера; медленнее развивается критичность, активность и системность мышления. Хуже всего формируются способности формулировать проблему, определять цели, обусловленные данной проблемой, ранжировать их по степени важности и очередности решения, принимать и обосновывать решение.

На втором этапе происходит интенсивное формирование и развитие профессиональных умений операционного уровня организации деятельности, например, умений переводить проприорецептивный образ в наглядный и словесно-логический, моделировать алгоритм определенного вида работы, ранжировать готовые (заданные преподавателем) цели по видам, срокам, масштабам и т.п.; наблюдается высокий прирост умений тактического уровня организации деятельности, например, умений разрабатывать проекты на уровне их абстрактного представления: строить «дерево» определенного вида целей, формулировать цели, подбирать обобщенные средства и методы для их решения. Из способностей, характеризующих мыслительную деятельность, наблюдался прирост системности мышления, поскольку структурированное представление учебного материала способствует овладению умением преобразовать задачу в графическую и образную форму.

Вместе с тем более 50% студентов не могли провести ситуационный анализ и самостоятельно выявить проблему, наметить пути ее решения, соглашались с вариантом, предложенным преподавателем, при решении задач применяли изученные способы. Около 55% студентов при выполнении работ, дифференцированных по уровню сложности, в первую очередь старались выполнять стандартные задания. Около 60% студентов, даже когда могли обнаружить дефицит собственных знаний и умений, испытывали трудности в самостоятельном устранении проблемы. Все это свидетельствовало о недостаточном проявлении самостоятельности и активности.

На последнем этапе подготовки произошел значительный качественный прирост практически всех показателей методической компетентности. Это было связано с тем, что здесь наиболее полно реализовались условия, стимулирующие проявление активности,

самостоятельности и своеобразия мышления. Студенты непосредственно участвовали в реальной профессиональной деятельности, где создавалась среда, стимулирующая собственные оригинальные идеи и проекты. Приветствовался и поощрялся поиск необычных, нетрадиционных подходов к решению задач.

На итоговом этапе опытно-экспериментальной работы эффективность предложенной модели проверялась в ходе контрольного эксперимента, где студентам было предложено выполнить две письменные контрольные работы. Цель первого среза – выявление и сравнение уровня компетентности в методическом обеспечении учебного предмета «Физическая культура» у студентов контрольных и экспериментальных групп, второго – в обеспечении целостного процесса физического воспитания. Результаты, полученные при проверке работ, анализировались в двух аспектах: обобщенный уровень сформированности методической компетентности; ее структурная полнота и всесторонность (наличие знаний и умений по группам компетенций), отражающие способность выпускника обеспечить единство образовательного процесса и системность собственной работы

Контрольно-измерительный материал включал контрольные задания, количественные параметры их оценки с учетом коэффициента сложности и значимости вида работы в предстоящей профессиональной деятельности, общая интервальная шкала уровня достижения результата, масштаб которой был подобран аналитическим путем (таблица 15), бланки для самооценки и экспертной оценки результата в количественной и аналитической форме.

Таблица 15

Распределение норм оценки по шкале

Уровень	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Количество набранных баллов	0–35	36–45	46–54	55–60
% выполненного задания	≤ 58%	60–75%	77–90%	≥ 91,6%

В содержательном аспекте контрольные задания отбирались с таким расчетом, чтобы каждая группа компетенций была пред-

ставлена двумя стандартными заданиями, выявляющими наличие теоретических знаний (часть А), и двумя практическими задачами, или одной задачей и одним проблемным вопросом по проверке умений применять эти знания и в профессиональной ситуации, то есть умений непосредственно осуществлять методическую деятельность (часть В). Такой подход обеспечивал валидность контроля, позволял выявить уровень сформированности методической компетентности, проанализировать структурный профиль и факторный состав групп компетентций. После обработки контрольных работ определялось и сравнивалось количество студентов, относящихся к тому или иному уровню сформированности методической компетентности. Полученные результаты приведены в таблицах 16 и 17 и на диаграммах (рис. 18 и 19).

Таблица 16

Распределение студентов контрольной и экспериментальной группы по уровням сформированности компетентности по результатам первого среза

Уровень	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Кол-во студентов КГ	8	27	15	0
% студентов КГ	16%	54%	30%	0%
Кол-во студентов ЭГ	3	14	28	3
% студентов ЭГ	6,25%	29,16%	58,33%	6,25%

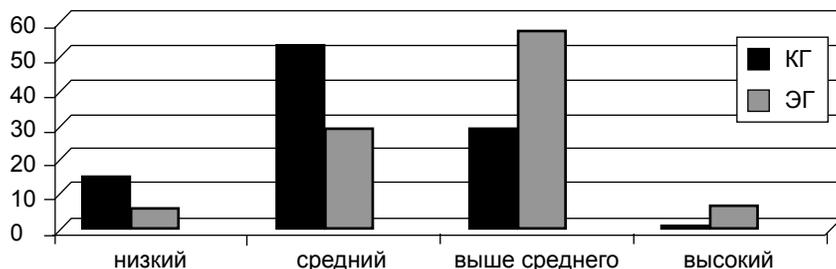


Рис. 18. Сравнительная диаграмма уровней сформированности компетентности у студентов контрольной и экспериментальной группы

Таблица 17

Распределение студентов контрольной и экспериментальной группы по уровням сформированности компетентности по результатам второго среза

Уровень	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Кол-во студентов КГ	7	30	12	1
% студентов КГ	14%	60%	24%	2%
Кол-во студентов ЭГ	3	13	30	2
% студентов ЭГ	6,25%	27,08%	62,5%	4,17%

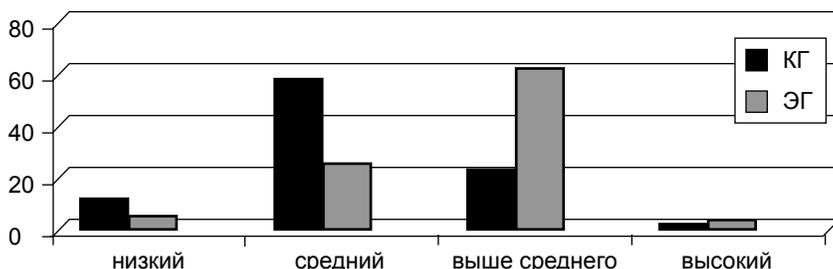


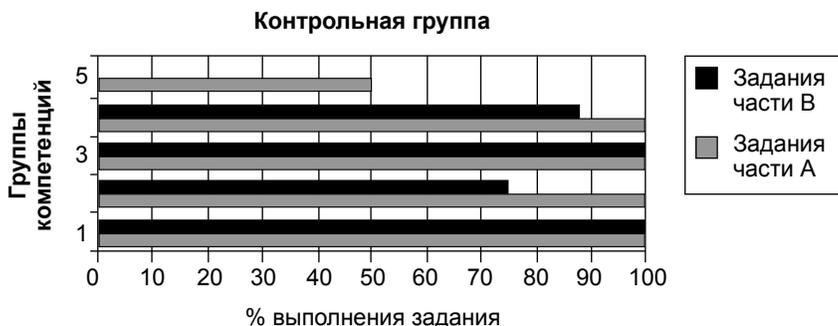
Рис. 19. Сравнительная диаграмма уровней сформированности компетентности у студентов контрольной и экспериментальной групп

Результаты анализа структурного профиля методической компетентности отражены в таблице 18 и 19, на рисунках 20, 21, 22, 23.

Таблица 18

Процент выполнения заданий студентами, обладающими компетентностью выше среднего уровня сформированности

Группа студ.	Группа компетенций	1		2		3		4		5	
		А	В	А	В	А	В	А	В	А	В
КГ	Ср. балл	4/4	8/8	4/4	8/6	4/4	8/8	4/4	8/7	4/2	8/0
КГ	% выполн.	100	100	100	75	100	100	100	88	50	0
ЭГ	Ср. балл	4/2	8/8	4/4	8/8	4/4	8/8	4/4	8/8	4/2	8/4
ЭГ	% выполн.	50	100	100	100	100	100	100	100	50	50



Условные обозначения: 1 – компетенция организации информационной основы деятельности; 2 – компетенция разработки программ деятельности; 3 – компетенция конструирования способов деятельности; 4 – компетенция оценивания и коррекции; 5 – компетенция рефлексии.

Рис. 20. Диаграмма структурного профиля компетентности у студентов КГ, имеющих уровень ее сформированности выше среднего

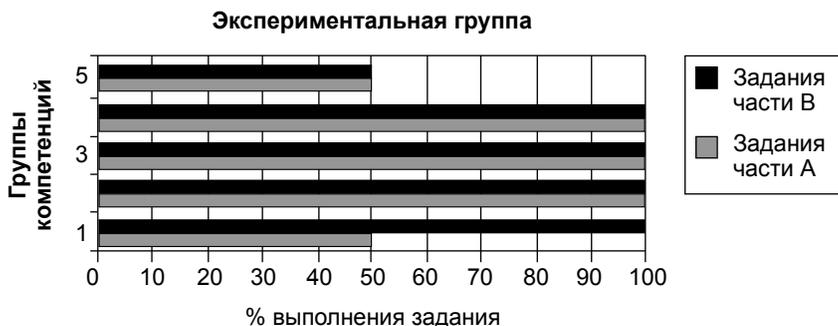


Рис. 21. Диаграмма структурного профиля компетентности у студентов ЭГ, имеющих уровень ее сформированности выше среднего

Исследование дополнило анкетирование, позволяющее выявить, понятен ли студентам смысл формирования методической компетентности на личностном уровне. Результаты анкетирования отражены в таблице 20 и на рисунке 24.

Таблица 19

Процент выполнения заданий студентами, имеющими средний уровень сформированности методической компетентности

Группа студ.	Группа компетенций	I		II		III		IV		V	
		А	В	А	В	А	В	А	В	А	В
КГ	Ср. балл	4/4	8/6	4/4	8/2	4/4	8/8	4/4	8/4	4/2	8/0
КГ	% выполн.	100	75	100	25	100	100	100	50	50	0
ЭГ	Ср. балл	4/2	8/6	4/2	8/7	4/4	8/8	4/2	8/7	4/2	8/2
ЭГ	% выполн.	50	75	50	88	100	100	50	88	50	25

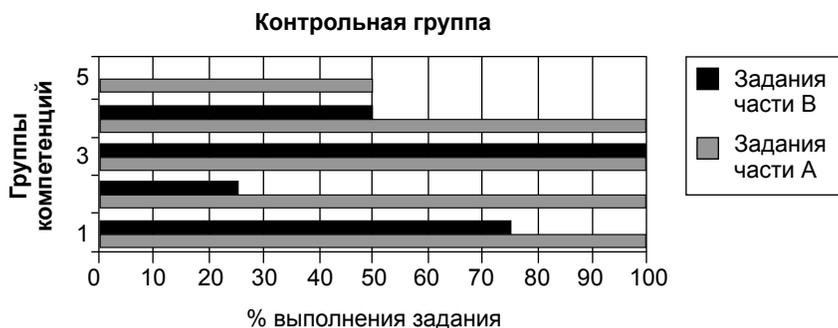


Рис. 22. Диаграмма структурного профиля компетентности у студентов КГ, имеющих средний уровень ее сформированности

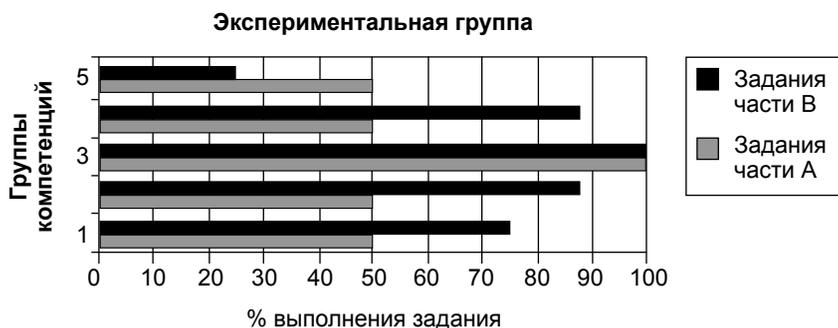
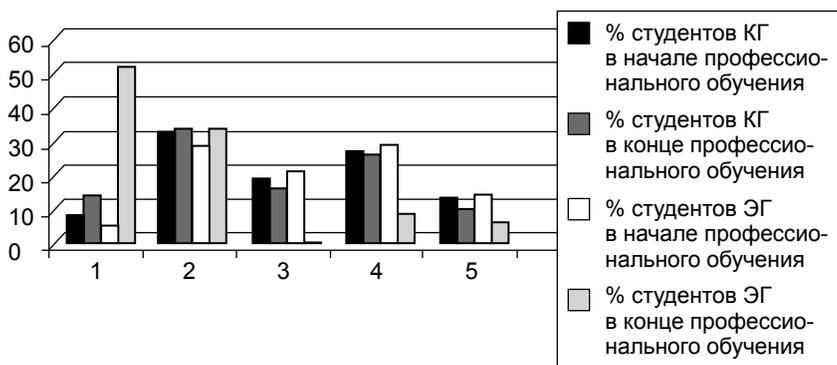


Рис. 23. Диаграмма структурного профиля компетентности у студентов ЭГ, имеющих средний уровень ее сформированности

**Изменение отношения к формированию
методической компетентности за период обучения у студентов
контрольной и экспериментальной групп**

Группа	Экспериментальная		Контрольная	
	В начале	В конце	В начале	В конце
Я не смогу успешно работать, не имея методической компетентности	6,25%	52,08%	8,1%	14%
Мне скорее необходимы методические умения для успеха в работе, чем нет	29,16%	33,33%	32,4%	34%
Неопределенное отношение	20,83%	0%	19%	16%
Методическая компетентность вряд ли повлияет на успешность моей работы	29,16%	8,34%	27%	26%
В реальном труде я вполне смогу обойтись совсем без методических умений	14,6%	6,25%	13,5%	10%



Условные обозначения: 1 – ярко выраженное положительное отношение;
2 – слабо выраженное положительное отношение;
3 – нейтральное отношение; 4 – слабо выраженное отрицательное отношение; 5 – ярко выраженное отрицательное отношение к формированию методической компетентности.

Рис. 24. Сравнительная диаграмма изменения отношения к формированию методической компетентности за период обучения студентов контрольной и экспериментальной групп

Приведенные в таблицах и на диаграммах данные демонстрируют, что в конце профессионального цикла обучения в ЭГ выявлено достоверно больше студентов с достаточным уровнем (высокий, выше среднего) методической компетентности, чем в контрольной группе. Так, по методическому обеспечению учебного предмета «Физическая культура» достаточный уровень компетентности сформирован у 64,58% студентов ЭГ и у 30% студентов КГ. По методическому обеспечению целостного процесса физического воспитания в образовательном учреждении достаточный уровень компетентности сформирован у 66,67% студентов ЭГ, и у 26% студентов КГ.

Сопоставление структурных моделей компетентности показало, что, несмотря на то, что все выпускники, имеющие достаточный и средний уровень ее сформированности, обладают одним и тем же набором групп компетенций, проявление компетентности у разных групп выпускников имеет особенности. Так, у студентов ЭГ в контрольных работах доминировали ответы, связанные с решением практических задач или поиском выхода из проблем, а у студентов КГ – ответы, связанные с выполнением стандартных заданий. Мы склонны это объяснить использованием разных методов обучения и форм организации занятий. У студентов КГ способность осуществлять профессиональную деятельность формировалась, в основном, путем усвоения готовых теоретических знаний, а у студентов ЭГ – в процессе самостоятельного открытия. Соответственно у разных групп студентов сформировался разный личный опыт и разные формы поведения. У студентов КГ опыт связан с воспроизведением готовых моделей, поэтому они пытались приспособить, вместить (как бы втиснуть) изменчивые условия в неизменные статичные шаблоны, воспринимаемые ими как единственно возможные, или, по крайней мере, как наиболее правильные. При выполнении контрольных работ они либо выполняли все задания подряд, либо старались в первую очередь выбрать знакомые или наиболее простые. Студенты ЭГ в первую очередь брались за задания, выполнение которых занимало меньше времени и оценивалось более высоким баллом. Оценка их меньше всего зависела от точного знания формулировок, от воспроизведения чужого мнения, что свидетельствует о наличии опыта построения собственных конструктов, более развитой способности увидеть и преобразовать структуру.

Из приведенных данных анкеты-шкалы видно, что к концу профессионального обучения в обеих группах снизилось количество студентов с отрицательным и неопределенным отношением к формированию методической компетентности и увеличилось количество студентов с положительным отношением. Вместе с тем результаты, полученные в КГ, не свидетельствуют о существенных сдвигах. В ЭГ число студентов со слабо выраженным положительным отношением почти не увеличилось, однако количество студентов с ярко выраженным положительным отношением выросло с 6,25% до 52,08%, более чем в три раза снизилось количество студентов, имеющих слабо выраженное отрицательное отношение, в два раза снизился процент студентов, которые считают, что методические умения вообще не нужны учителю физической культуры, и не осталось студентов, не имеющих собственного мнения по этому вопросу.

Таким образом, данные указывают на успешность реализованной опытно-экспериментальной работы по формированию методической компетентности у будущих учителей физической культуры во время их обучения в колледже.

РЕЗЮМЕ

В рамках настоящего монографического исследования под организационно-педагогическими условиями следует понимать комплекс целенаправленных мер, который позволяет успешно сформировать у студентов за время обучения в среднем профессиональном учебном заведении опыт самостоятельного осуществления профессиональной деятельности по методическому обеспечению физического воспитания.

Успешность формирования методической компетентности будущего учителя физической культуры в среднем профессиональном учебном заведении обеспечивается следующими организационно-педагогическими условиями:

- иерархически многоступенчатое, компетентностно ориентированное проектирование целей как диагностируемых результатов, отражающих разные уровни освоения содержания педагогического образования в области физического воспитания;

- отбор междисциплинарного содержания обучения с учетом переноса умений из одной деятельности в другую; выделение «сквозных» умений и полипредметных тем, позволяющих всесторонне рассмотреть их в рамках конкретных учебных дисциплин;
- использование проблемно-поисковых, диалоговых, проектно-технологических, исследовательских методов и ситуационно-проблемной организации учебной деятельности для становления методической деятельности в области физической культуры;
- этапный характер становления методической компетентности с циклической сменой на каждом этапе ведущей учебной деятельности: познавательной, аналитической, ориентировочной, преобразовательной, рефлексивной.

Модель формирования методической компетентности у будущих учителей физической культуры, обучающихся в среднем профессиональном учебном заведении, включает блоки: целевой (требования ГОС СПО и ФГОС СПО, работодателей к подготовке специалистов среднего звена в области физической культуры; потребности субъектов обучения); организационно-методологический (принципы и методологические подходы; структурные компоненты: личностный, когнитивно-интеллектуальный, практическо-технологический; психолого-педагогические механизмы формирования: актуализация, интериоризация, экстериоризация, рефлексивное обобщение опыта, идентификация); содержательный (профессиональные знания, практические умения: дисциплины ОПД, ДПП); процессуальный (мотивационный, деятельностный, технологический и рефлексивный модули процесса формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры) и результативный (критерии, показатели, уровни сформированности методической компетентности будущих учителей физической культуры).

В ходе контрольного эксперимента в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной группой, выявлено на 34,58% больше студентов с достаточным уровнем сформированности компетентности по методическому обеспечению учебного предмета «Физическая культура», и на 40,67% – по методическому обеспечению целостного процесса физического воспитания. При этом у студентов КГ более выражена интеллектуально-когнитивная со-

ставляющая компетентности, соответствующая знанию ориентировочной основы методической деятельности, у студентов ЭГ – практико-технологическая, соответствующая умению осуществлять деятельность. Данные анкетирования обнаружили значительную динамику положительного отношения к формированию методической компетентности у студентов ЭГ, у студентов КГ существенных сдвигов по данному показателю не наблюдается.

Полученные в ЭГ результаты мы склонны объяснять эффективностью опытно-экспериментальной работы по формированию методической компетентности.

1. Важным направлением совершенствования подготовки будущего учителя физической культуры со средним профессиональным образованием является формирование его профессиональной компетентности как основанного на знаниях и закрепленного в умениях интеллектуально и личностно обусловленного опыта самостоятельного осуществления известных и творческих способов профессиональной деятельности, решения педагогических задач. В контексте проведенного исследования мы исходили из того, что компетентность – собирательное понятие, а компетенции служат составляющими. Под компетенциями будущего учителя физической культуры понимаются способности решать задачи педагогической деятельности в условиях изменяющейся профессиональной среды (сложные умения тактического уровня организации деятельности), а под компетентностью – их совокупность как личностный потенциал, позволяющий выпускнику без профессиональной стажировки успешно исполнять должностные обязанности.

Профессиональная компетентность будущего учителя физической культуры, обучающегося в среднем профессиональном учебном заведении, включает: учебно-воспитательную, организаторскую, управленческо-коммуникативную, спортивно-техническую, функциональную и методическую составляющие, которые обуславливают способность выпускника решать задачи физического воспитания детей, подростков и молодежи в различных организационных структурах.

2. Методическая компетентность является важным структурным компонентом профессиональной компетентности учителя физической культуры и представляет фиксированный в знаниях и умениях опыт осуществления известных и творческих способов профессиональной педагогической деятельности по разработке

информационного проекта физического воспитания, охватывающий целостный процесс от создания модели до технологической подготовки рабочих материалов, рефлексии проведенной работы в области физической культуры.

Функциональная структура методической компетентности будущего учителя физической культуры включает следующие компетенции: *информационной основы организации методической деятельности в области физического воспитания* (умение анализировать содержание ФГОС, учебных планов, курса учебного предмета «Физическая культура»; умение адаптировать типовые программы и учебно-методические комплексы, умение диагностировать и интерпретировать индивидуальные физические возможности обучаемых; умение видеть и использовать межпредметные связи и др.), *разработки программ процесса физического воспитания* (умение проектировать целостный процесс по физическому воспитанию для организационной структуры; осуществлять планирование в отношении класса или группы в целом, для отдельного занимающегося, умение разрабатывать положения для физкультурно-спортивных мероприятий и соревнований, и т.п.), *конструирования способов деятельности в области физического воспитания, ее рефлексии, оценивания и коррекции*.

3. В соответствии с предложенным в монографии определением и содержанием методической компетентности будущего учителя физической культуры для определения уровня ее сформированности были выделены *информационно-интеллектуальные, функционально-практические и личностные* группы критериев, которые применялись и для оценки уровня компетентности в целом, и для оценки каждого структурного компонента в отдельности в процессе экспериментальной работы.

В соответствии с приведенными выше критериями методической компетентности для коррекции ее сформированности были разработаны уровневые характеристики: *высокий (продуктивный)* – умение исследовать ситуацию и выделять проблему в методическом обеспечении конкретного мероприятия или учебного занятия, процесса обучения двигательному действию или развития физического качества и др., умение переносить алгоритм действий на решение задач методического обеспечения процесса физического воспитания в различных организационных

структурах, давать оценку методической деятельности, принятие на себя ответственности за имеющиеся ошибки и исправление их даже при условии, что это не влияет на оценку; *выше среднего (профессиональный)* – полное владение теоретической основой компетенций, включенных в методическую компетентность, правильный алгоритм и выполнение всех практических операций по проектированию, планированию, разработке и оформлению документов, подбору материала и изготовлению инструктивных, иллюстративных, контрольно-измерительных и др. пособий, осознанное применение алгоритмов для решения сходных задач, проявление инициативы при условии внешней положительной мотивации; *средний (алгоритмический)* – неполное владение теоретической основой методической деятельности, частичное овладение практическими операциями, репродуктивное решение методических задач, участие только в оцениваемой деятельности, ситуативное проявление инициативы в отношении методического обеспечения реальных физкультурно-спортивных мероприятий, равнодушие к качеству результата; *низкий* – разрозненные знания в отношении методической деятельности в области физического воспитания, отсутствие опыта решения методических задач, участие только в обязательной учебной деятельности.

4. Успешность формирования методической компетентности будущего учителя физической культуры в среднем профессиональном учебном заведении обеспечивается совокупностью детерминант – организационно-педагогическими условиями:

- иерархически многоступенчатое, компетентностно ориентированное проектирование целей как диагностируемых результатов, отражающих разные уровни освоения содержания педагогического образования в области физического воспитания;
- отбор междисциплинарного содержания обучения с учетом переноса умений из одной деятельности в другую; выделение «сквозных» умений и полипредметных тем, позволяющих всесторонне рассмотреть их в рамках конкретных учебных дисциплин;
- использование проблемно-поисковых, диалоговых, проектно-технологических, исследовательских методов и ситуационно-проблемной организации учебной деятель-

ности для становления методической деятельности в области физической культуры;

- этапный характер становления методической компетентности с циклической сменой на каждом этапе ведущей учебной деятельности: познавательной, аналитической, ориентировочной, преобразовательной, рефлексивной.

Цели первого этапа – развитие интеллектуальных способностей, личностных качеств и общеучебных умений; создание представления о методической работе и установка на профессиональную компетентность при ее осуществлении; освоение отдельных действий и операций.

Цели второго этапа – формирование умений связать теорию с решением профессиональных задач, обосновать способы их решения с позиции разных дисциплин и выбрать средства для их решения, опираясь на закономерности физиологии, педагогики, психологии и др.; овладение профессиональными методиками (например, планированием со сложной структурой этапов), формирование умения изготовить методический продукт (например, групповой проект по разработке и изготовлению комплекта для проведения круговой тренировки); формирование способности осуществлять целостное методическое обеспечение базового предмета «Физическая культура».

Основная цель третьего этапа – преобразование компетенций в методическую компетентность посредством погружения в реальную профессиональную среду, соединение теоретических знаний обучающегося с его потребностями и ценностными ориентациями и принятие смысла методической деятельности на личностном уровне.

Результаты итогового этапа исследования подтвердили правильность выдвинутых гипотетических положений и эффективность разработанной модели. Исследование выявило также технологичность предложенной модели, которая состоит в том, что она отличается целенаправленностью, структурной и содержательной целостностью, относительной универсальностью и результативностью. При этом характер изучаемого материала не вносит существенных изменений в содержание модели, что подтверждает ее гибкость и универсальность.

В тоже время наше исследование не охватывает всего содержания рассматриваемой проблемы. Ее дальнейшее рассмотре-

ние может затронуть новые педагогические условия эффективно-го формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры, обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях, разработку технологий ее формирования с учетом внедрения новых ФГОС СПО, а также запросов и потребностей студентов.

1. *Абдулина, Л.М.* Использование педагогических факторов в процессе учебных занятий по педагогическим дисциплинам / Л.М. Абдулина // Советская педагогика. – 1981. – № 7. – С. 114–122.
2. *Абрамова, В.В.* Формирование профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры : дис. ... канд. пед. наук / В.В. Абрамова. – Ростов-н/Д, 2006. – 229 с.
3. *Абросимов, В.Н.* Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – № 6. – С. 15–19.
4. *Адольф, В.А.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2007. – 204 с.
5. *Адольф, В.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
6. *Азарова, Р.Н.* Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, Б.В. Кузов. – М., 2007. – 56 с.
7. *Алмазова, Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук / Н.И. Алмазова. – СПб., 2003. – 446 с.
8. *Андропова, Н.В.* Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя : дис. ... канд. псих. наук / Н.В. Андропова. – Казань, 2000. – 253 с.
9. *Архангельский, С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учебно-методическое пособие / С.И. Архангельский. – М., 1980. – 368 с.
10. *Архипова, Г.С.* Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.С. Архипова. – Чита, 2006. – 21 с.

11. *Ахулкова, А.И.* Формирование профессиональной компетентности у будущих преподавателей педагогического колледжа в вузе средствами технологии обучения : дис. ... канд. пед. наук / А.И. Ахулкова. – Орел, 2004. – 197 с.
12. *Бабанский, Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
13. *Байдено, В.И.* Болонский процесс: середина пути / В.И. Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2005. – 379 с.
14. *Байдено, В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В.И. Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
15. *Байдено, В.И.* Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. – М. : ИЦПКПС, 2005. – 43 с.
16. *Байдено, В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
17. *Байдено, В.И.* Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара : монография / В.И. Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 97 с.
18. *Байдено, В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В.И. Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2005. – 114 с.
19. *Байдено, В.И.* Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарсон // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14–32.
20. *Бальсевич, В.К.* Спортивный вектор физического воспитания в российской школе / В.К. Бальсевич. – М. : НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 112 с.
21. *Бальсевич, В.К.* Физическая культура в школе: пути модернизации преподавания / В.К. Бальсевич // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 26–31.
22. *Бальсевич, В.К.* Основные параметры прогноза качественных характеристик специалистов отрасли «Физическая культура и

- спорт» / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Довузовская подготовка как этап развития кадровой инфраструктуры в отрасли «Физическая культура и спорт» : сборник научных трудов. – М. : Спорт-АкадемиПресс, 2001. – С. 28–71.
23. *Барулин, В.С.* Социальная философия : учебник / В.С. Барулин. – М., 2000. – 560 с.
 24. *Безрукова, В.С.* Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 93 с.
 25. *Бермус, А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/htm>.
 26. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1987. – 192 с.
 27. *Бехтенова, Е.Ф.* Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования) : дис. ... канд. пед. наук / Е.Ф. Бехтенова. – Новосибирск, 2006. – 276 с.
 28. *Блауберг, И.В.* Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1973. – 272 с.
 29. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). – М. : ИЦПКПС, 2002. – 408 с.
 30. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). – М. : ИЦПКПС, 2006. – 211 с.
 31. *Быков, Ю.А.* Теоретические и методические аспекты формирования профессионала-педагога в период обучения в физкультурном вузе / Ю.А. Быков // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 12. – С. 67.
 32. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
 33. *Визитей, Н.Н.* Физическая культура личности (проблемы человеческой телесности: методологические, социально-философские, педагогические аспекты) / Н.Н. Визитей. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 110 с.
 34. *Виленский, М.Я.* Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя : учебное пособие / М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева. – М. : Прометей, 1993. – 117 с.
 35. *Виленская, Т.Е.* Теория и технология здоровьесбережения в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Виленская. – Краснодар, 2007. – 49 с.

36. *Виленский, М.Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 275 с.
37. *Виленский, М.Я.* Концептуальные основы проектирования и конструирования гуманитарно-ориентированного содержания образования по физической культуре в вузе : монография / М.Я. Виленский, В.В. Черняев. – М., 2004. – 306 с.
38. *Войтенко, Т.П.* Игра как метод обучения и личностного развития : методическое пособие для педагогов начальной и средней школы / Т.П. Войтенко. – Калуга, 1997. – 32 с.
39. *Воровщиков, С.Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент : монография / С.Г. Воровщиков. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
40. *Выготский, Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 503 с.
41. *Гаврилов, Д.Н.* Результаты педагогического эксперимента по спортивно-ориентированному физическому воспитанию и профилактике заболеваний школьников общеобразовательных школ города Набережные Челны / Д.Н. Гаврилов, Ю.В. Гордеев, М.А. Савенков // Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2007 – С. 49–54.
42. *Гальперин, П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966.
43. *Галямина, И.Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода : материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. / И.Г. Галямина. – М. : ИЦПКПС, 2005. – 106 с.
44. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997. – 160 с.
45. *Гогунов, Е.Н.* Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре / Е.Н. Гогунов // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–45.
46. *Горлова, Ю.В.* Организационно-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к преподаванию предмета «Физическая культура» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Горлова. – Курск, 2006. – 26 с.

47. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033100 Физическая культура, 2005. – 39 с.
48. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальности 0307 Физическая культура (повышенный уровень среднего профессионального образования), 2002. – 87 с.
49. *Гребенкина, Л.К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования / Л.К. Гребенкина. – Рязань : Изд-во РГПУ, 2000. – 204 с.
50. *Громкова, М.Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учебное пособие для системы доп. проф. образования; учебное пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
51. *Делор, Ж.* Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – UNESCO, 1996. – 46 с.
52. *Демин, В.А.* Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.
53. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 31 с.
54. *Евдокимова, Н.В.* Становление понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике» [Электронный ресурс] / Н.В. Евдокимова. – Режим доступа: http://student.km.ru/ref_show_frame.
55. *Елканов, С.Б.* Основы профессионального самовоспитания учителя / С.Б. Елканов. – М., 1989. – 189 с.
56. *Емельянов, Ю.Н.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. ... дис. д-ра психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.
57. *Железняк, Ю.Д.* Подготовка специалиста по физической культуре и спорту в системе педагогического образования / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5. – С. 47–53.
58. *Журавлева, В.В.* Развитие базовой компетентности учителя профильного обучения : дис. ... канд. пед. наук / В.В. Журавлева. – Ставрополь, 2009. – 173 с.
59. *Заботин, В.В.* О содержании и регулятивности интеллектуальных целей структуры познавательной деятельности / В.В. Заботин. – Владимир, 1975. – 148 с.

60. *Загвязинский, В.И.* Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
61. *Загвязинский, В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2006. – 192 с.
62. *Запесоцкий, А.С.* Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
63. *Звягинцева, Н.Ю.* Формирование инновационной компетентности будущего педагога / Н.Ю. Звягинцева // Вестник Адыгейского университета. Серия «Педагогика и психология». – Вып. 4. – Майкоп : Изд-во АГУ. – 2009. – С. 49–53.
64. *Зеер, З.Ф.* Психология профессионального образования : учебное пособие / З.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
65. *Зеер, Э.Ф.* Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста : научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Воронеж, 1999. – 245 с.
66. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 40 с.
67. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://maratak.narod.ru/proect1.h>.
68. *Зимняя, И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
69. *Зимняя, И.А.* Проблемы качества образования. Кн. 2 / И.А. Зимняя. – М., 2003. – С. 7.
70. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
71. *Змеев, С.И.* Технология обучения взрослых : учебное пособие для студентов педагогических вузов / С.И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
72. *Иванов, В.В.* Психолого-педагогическая подготовка преподавателей / В.В. Иванов // Высшее образование в России. – 1997. – № 3. – С. 73–77.
73. *Иванова, О.Н.* Формирование опыта творческой деятельности учащихся: На материале учреждений дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Иванова. – Саратов, 2003. – 203 с.

74. *Игуменов, В.М.* Интеграционные процессы подготовки кадров по видам борьбы и восточных единоборств / В.М. Игуменов // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 2. – С. 2–5.
75. *Ильин, Г.Л.* Научно-педагогические школы: проективный подход : монография / Г.Л. Ильин. – М., 1999. – 51 с.
76. *Имашев, А.М.* Динамика изменения состояния и структура функциональной компетентности будущих учителей физической культуры в двигательной педагогической функции / А.М. Имашев, А.З. Шамгуллин // Теория и практика физической культуры – 2008. – № 11. – С. 90–92.
77. *Ингенкамп, К.* Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
78. *Исаев, А.П.* Формирование понятий как фактор развития методологии науки о физическом воспитании / А.П. Исаев, Е.А. Черепов, С.А. Кабанов, Т.В. Потапова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 2. – С. 70–72.
79. *Исаев, В.А.* Образование взрослых: компетентностный подход : монография / В.А. Исаев. – Великий Новгород, 2005. – 69 с.
80. *Исаев, И.Ф.* Колледж как инновационное образовательное учреждение / И.Ф. Исаев, Н.Л. Шеховская. – Белгород, 1997. – 115 с.
81. *Исаева, Т.Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.
82. *Исаева, Т.Е.* Преподаватель как субъект качества образования / Т.Е. Исаева // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23.
83. *Исаков, О.И.* Подготовка будущих специалистов по физической культуре и спорту к проектной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / О.И. Исаков. – Майкоп, 1999. – 189 с.
84. *Каган, В.И.* Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (единая методическая система института: теория и практика) (научное методическое пособие) / В.И. Каган, И.А. Сычеников. – М. : Высшая школа, 1987. – 147 с.
85. *Канаев, Б.И.* Педагогический анализ результатов образовательного процесса: практико-ориентированная монография / Б.И. Канаев. – М. ; Тольятти : ИНОРАО, 2003. – 291 с.
86. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – 703 с.
87. *Ким, В.С.* Тестирование учебных достижений : монография / В.С. Ким. – Усурийск : Изд-во УГПИ, 2007. – 214 с.
88. *Климов, Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие / Е.А. Климов. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

89. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Докл. Р.В. Хуторского на отделении философии образования и теории педагогики РАО. 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/news/compet/htm>.
90. *Кокорев, В.Н.* Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе : дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Кокорев. – Тобольск, 2007. – 210 с.
91. *Комарницкая, Е.А.* Моделирование методического обеспечения образовательного процесса в многопрофильном колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Комарницкая. – Калининград, 2011. – 27 с.
92. Комментарий к Трудовому Кодексу Российской Федерации. Постатейный. С практическими разъяснениями и постатейными материалами. Действующая редакция 2011–2012 гг. – М. : Книжный мир, 2011. – 720 с.
93. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Родионовой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.
94. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках реализации Программы «Модернизация образования: перспективные разработки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://metod.dvpion.ru/asp/article/download.asp?id=5>.
95. *Конаржевский, Ю.А.* Технология педагогического анализа учебно-воспитательного процесса. Библиотека администрации школы / Ю.А. Конаржевский. – Часть II. – М. : Педагогический поиск, 1997. – 77 с.
96. *Костылева, Н.Е.* Психолого-педагогические условия эффективности управления развитием профессиональной компетентности учителей в процессе гуманизации и демократизации школы : дис. ... канд. пед. наук / Н.Е. Костылева. – Казань, 1997. – 252 с.
97. *Костюченко, В.Ф.* Государственные стандарты высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта третьего поколения: какими им быть? (Приглашение к дискуссии) / В.Ф. Костюченко, А.В. Минаев, Е.Ф. Орехов, В.С. Степанов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 12. – С. 2–7.
98. *Кравцова, Л.М.* Развитие готовности будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности со школьниками / Л.М. Кравцова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 3. – С. 70–72.

99. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
100. Крайний, В.Л. Формирование учебной деятельности будущего учителя физической культуры / В.Л. Крайний // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С. 17–20.
101. Кудзоева, В.И. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук / В.И. Кудзоева. – Волгоград, 2006. – 164 с.
102. Кудрявцев, М.Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности / М.Д. Кудрявцев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С. 40–44.
103. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М. : АПН, 1990. – 149 с.
104. Кутепова, Л.С. Методическая компетентность как компонент профессиональной подготовленности учителя физической культуры / Л.С. Кутепова, Р.Р. Магомедов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 2. – С. 26–30.
105. Кульчицкий, В.Е. Развитие профессиональной компетентности преподавателя физической культуры военного вуза : дис. ... канд. пед. наук / В.Е. Кульчицкий. – Ставрополь, 2007. – 152 с.
106. Куприянова, Л.Г. Педагогическое мастерство: принципы оценки / Л.Г. Куприянова // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 78–80.
107. Ларионова, О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Ларионова. – М., 2007. – 42 с.
108. Лебедева, И.А. Путешествие в страну игр: Сюжетно-ролевая игра / И.А. Лебедева. – Н. Новгород, 1998. – 58 с.
109. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
110. Леднев, В.С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжак. – М., 2002. – 59 с.
111. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
112. Лещихин, С.В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальной школы в области физической культуры : дис. ... канд. пед. наук / С.В. Лещихин. – Ставрополь, 2006. – 139 с.

113. *Литвиненко, М.В.* Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: методическое пособие / М.В. Литвиненко. – М. : Изд-во МИИГАиК, 2006. – 68 с.
114. *Лихачев, Б.Т.* Педагогика : учебное пособие / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей – Юрайт, 1998. – 498 с.
115. *Лобанова, Н.Н.* Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования: проблемы, поиски, опыт / Н.Н. Лобанова // Сборник материалов научно-практической конференции. – СПб. : ИОВ РАО, 1992. – С. 12–19.
116. *Лобачев, В.В.* Формирование деятельностных компетенций будущего учителя физической культуры в контексте квазипрофессиональной технологии обучения / В.В. Лобачев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 6. – С. 49–51.
117. *Лопатин, Л.А.* Ролевой подход к определению качества подготовки учителя физической культуры / Л.А. Лопатин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 3. – С. 50–51.
118. *Лубышева, Л.И.* Концепция формирования физической культуры человека / Л.И. Лубышева. – М. : ГЦОЛИФК, 1992. – 120 с.
119. *Лукьянова, М.И.* Психолого-педагогическая компетентность учителя / М.И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
120. *Лукьянова, М.И.* Развитие психолого-педагогической компетентности учителя : дис. ... канд. пед. наук / М.И. Лукьянова. – М., 1996. – 196 с.
121. *Лях, В.И.* Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов / В.И. Лях, А.А. Зданевич. – М. : Просвещение, 2007. – 171 с.
122. *Лях, В.И.* Концепция физического воспитания детей и подростков / В.И. Лях, Г.Б. Мейксон, Л.Б. Кофман // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 5–10.
123. *Магин, В.А.* Модернизация высшего профессионального образования в области физической культуры : монография / В.А. Магин. – Ставрополь : Сервисшкола, 2006. – 264 с.
124. *Магин, В.А.* Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе физической культуры / В.А. Магин, Н.Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 9. – С. 44–47.
125. *Магомедов, Р.Р.* Управление качеством образования в сфере физического воспитания учащихся общеобразовательной школы :

- монография / Р.Р. Магомедов, Г.А. Литвина. – Ставрополь : Сервисшкола, 2015. – 160 с.
126. *Малькова, З.А.* Современная школа США / З.А. Малькова. – М. : Педагогика, 1971. – 321 с.
 127. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
 128. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.
 129. *Маркова, А.К.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А.К. Маркова, А.Г. Лидере, Е.Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1992. – 63 с.
 130. *Маруев, С.А.* Компетенции специалиста: модели и методы исследования / С.А. Маруев // Проблемная лекция. – М., 2005. – 32 с.
 131. *Маслов, В.И.* Тенденции развития содержания профессионального физкультурного образования (теоретический аспект) / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская // Вестник учебных заведений физической культуры. – 2003. – № 1. – С. 51–55.
 132. *Матвеев, А.П.* Теоретико-методологические основы формирования учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе : дис. ... д-ра пед. наук в виде научного доклада / А.П. Матвеев. – М., 1997. – 73 с.
 133. *Мачехина, О.Н.* Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход : дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Мачехина. – М., 2007. – 171 с.
 134. Методическое письмо о преподавании учебного предмета «Физическая культура» в условиях введения федерального компонента Государственного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/d/ob.edu/noc/rub/standart/mp/22doc>.
 135. *Митина, Л.М.* Психология профессионального развития : монография / Л.М. Митина. – М., 1998. – 200 с.
 136. *Митина, Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М., 1994. – 116 с.
 137. *Митина, Л.М.* Учитель на рубеже веков: психологические проблемы [Электронный ресурс] / Л.М. Митина. – Режим доступа: <http://www.vita-centr.ru/Other/333.doc>.
 138. *Митрофанов, К.Г.* Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: К вопросу о содержании и границах понятия компетенция в современном образовании [Электронный ресурс] / К.Г. Митрофанов, В.В. Шаповал // Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках реализации

- Программы «Модернизация образования: перспективные разработки». – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/disser.html>.
139. *Монахов, В.М.* Проектирование траектории становления будущего учителя / В.М. Монахов, А.И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66–83.
 140. *Назаренко, Л.Д.* Моделирование профессиональной подготовки тренера по спортивной аэробике / Л.Д. Назаренко, Н.В. Гущина // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 7. – С. 15–17.
 141. *Неверкович, С.Д.* Игровые методы подготовки кадров : учебное пособие / С.Д. Неверкович, В.В. Давыдов. – М., 1995. – 101 с.
 142. *Неверкович, С.Д.* Методология проектирования образовательных программ в XXI веке / С.Д. Неверкович // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма. Научные труды XIII-й Международной научно-практической конференции. Том 1. – Ростов-на-Дону, 2010. – С. 134–139.
 143. *Нечаев, Н.Н.* Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.
 144. *Николаев, Ю.М.* Теоретико-методологические основы физической культуры : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ю.М. Николаев. – СПб., 1998. – 60 с.
 145. *Новиков, А.М.* Методология образования / А.М. Новиков. – Издание второе. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
 146. *Новиков, А.М.* Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики: Педагогика / А.М. Новиков. – М. : ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
 147. Общероссийский классификатор занятий. ОК 010-93. – М. : Издательство стандартов, 1995. – 444 с.
 148. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР). – М. : Издательство стандартов, 2004. – 504 с.
 149. *Оконь, В.* Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 381 с.
 150. *Паничев, С.А.* Дедуктивный подход к структурированию содержания естественно-научного содержания высшего образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С.А. Паничев. – Тюмень, 2004. – 36 с.
 151. *Патругин, Ю.А.* Об изменении качественных признаков / Ю.А. Патругин // Моделирование социальных процессов. – М. : Наука, 1970. – 247 с.

152. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие для студ. средних педагогических учебных заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. – М. : Академия, 1999. – 544 с.
153. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебное пособие / С.А. Смирнов. – М. : Академия, 1999. – 512 с.
154. Перечень профессий рабочих и должностей служащих для профессиональной подготовки учащихся образовательных учреждений, направленный письмом Минобразования РФ от 21 мая 2001 г. № 511/13-13.
155. *Печников, А.Н.* Теоретические основы психолого-педагогического проектирования автоматизированных обучающих систем / А.Н. Печников. – Петродворец : ВВМУРЭ им. А.С. Попова, 1995. – 322 с.
156. *Пешков, А.А.* Формирование готовности будущих специалистов к реализации спортивно ориентированного физического воспитания (на примере лыжных гонок) / А.А. Пешков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 66–68.
157. *Пидкасистый, П.И.* Искусство преподавания, первая книга учителя / П.И. Пидкасистый, М.А. Портнов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 184 с.
158. *Пискунов, А.И.* Педагогическое образование: цель, задачи и содержание / А.И. Пискунов, Г.И. Саранцев // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59–62.
159. *Пономарев, Г.Н.* Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблема психолого-педагогического исследования в условиях вуза / Г.Н. Пономарев, Е.А. Митин, М.А. Шансков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 40–44.
160. *Попова, Е.В.* Психолого-педагогическая компетентность учителя как научно-педагогическая проблема / Е.В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов-на Дону, 1999. – С. 127–136.
161. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 28.12.2006 № 63 О внесении изменений и дополнений в постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 17 марта 2004 г. № 2 «О применении судами Российской Федерации трудового кодекса Российской Федерации» // Российская газета. 31 декабря 2006.
162. *Поташник, М.М.* Управление качеством образования. Практикоориентированная монография и методическое пособие / М.М. По-

- ташник, Е.А. Ямбург, О.Ш. Матрос. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
163. *Присяжная, А.Ф.* Прогностическая компетентность преподавателя и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 77.
164. Проект профессионального стандарта педагогической деятельности / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. – 2007. – № 7. – 34 с.
165. *Равен, Джон.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. – 400 с.
166. *Редько, Л.Л.* Управление качеством непрерывного уровневого образования в региональном учебно-научно-педагогическом комплексе / Л.Л. Редько. – М. : Илекса, 2001. – 320 с.
167. *Рогов, Е.И.* Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 354 с.
168. *Розенберг, Н.М.* Проблема измерений в дидактике / Н.М. Розенберг. – Киев : Вища школа, 1979. – 175 с.
169. *Романович, В.А.* Спортивно ориентированное воспитание в Октябрьской школе / В.А. Романович, В.И. Световец. – М. : Изд-во АНО НИЦ «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. – 264 с.
170. *Садовская, Е.А.* Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: методические указания к практическим занятиям по дисциплине «Педагогика высшей школы» / Е.А. Садовская. – Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. – 50 с.
171. *Свищев, И.Д.* Компетентностный подход в разработке учебной программы «Теория и методика дзюдо» / И.Д. Свищев, Н.Г. Попов // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 6. – С. 74–78.
172. *Селевко, Г.К.* Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 2000. – 256 с.
173. *Сергеев, И.С.* Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. М., 2007. – 132 с.
174. *Сериков, В.В.* Оценка качества образовательной деятельности школ / В.В. Сериков. – Волгоград, 2000. – 40 с.
175. *Сериков, С.Г.* Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся / С.Г. Сериков. – Челябинск : ЧГНОЦ УрО РАО, 2002. – 226 с.

176. *Сериков, Г.Н.* Компетенции учителя физической культуры в обеспечении здоровьесбережения учащихся / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 3. – С. 65–69.
177. *Симонов, В.П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ ХАУ в области управления образовательным процессом : учебное пособие / В.П. Симонов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 264 с.
178. *Скаткин, М.Н.* Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
179. *Скок, Г.Б.* Как программировать собственную педагогическую деятельность: учебное пособие для преподавателей / Г.Б. Скок. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 102 с.
180. *Сластенин, В.А.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
181. *Сластенин, В.А.* О современных подходах к подготовке педагога / В.А. Сластенин, Н.Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 55–62.
182. *Смирнов, С.А.* Еще раз о технологиях обучения / С.А. Смирнов // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 113–124.
183. *Соловьев, Г.М.* Понятийный аппарат как основа теории и практики физической культуры / Г.М. Соловьев // Физическая культура и спорт в системе инновационного потенциала образования студентов : сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции. – Ставрополь, 2009. – С. 32–39.
184. *Сорокина, Т.М.* Развитие педагогической компетенции будущих учителей начальной школы / Т.М. Сорокина. – Новгород : Изд-во НГПУ, 2002. – 169 с.
185. Социальная работа: личность и профессия: Материалы международной научно-практической конференции 28–29 мая 2002. – Ульяновск : Изд-во УлГУ, 2002. – 215 с.
186. *Станкин, М.И.* Профессиональные способности педагога. Акмеология воспитания и обучения: книга для учителей школ, преподавателей средних специальных и высших учебных заведений / М.И. Станкин. – М., 1998. – 368 с.
187. *Столяров, В.И.* Актуальные проблемы истории и философско-социологической теории физической культуры и спорта / В.И. Столяров. – М. : ГЦОЛИФК, 1984. – 103 с.

188. *Столяров, В.И.* Концепция спартианского движения / В.И. Столяров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
189. *Струнин, И.А.* Профессиональная двигательная подготовка будущих учителей физической культуры : дис. ... канд. пед. наук / И.А. Струнин. – М., 1994. – 151 с.
190. *Субетто, А.И.* Интеграционная модель выпускника вуза на базе системодействительностного и компетентностного подхода / А.И. Субетто. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 28 с.
191. *Субетто, А.И.* Онтология и феноменология педагогического мастерства. Книга первая / А.И. Субетто. – Тольятти, 1999. – 208 с.
192. *Субетто, А.И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб. – М. : ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
193. *Талызина, Н.Ф.* Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина // В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения при Политехническом музее. – М. : Знание, 1986. – 108 с.
194. *Татур, Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю.Г. Татур. – М. : ИЦПКПС, 2004. – 127 с.
195. *Тихонов, А.М.* Модель процесса профессионального образования по физической культуре в системе базовых дисциплин предметной подготовки / А.М. Тихонов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 5. – С. 17–21.
196. *Тихонов, А.М.* Содержание профессионального образования и условия его реализации на факультете физической культуры педагогического вуза / А.М. Тихонов, Т.А. Полякова // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 11. – С. 53–56.
197. *Торунова, Э.Л.* Методика формирования у студентов физкультурного вуза системно-целостного подхода к профессиональной деятельности в процессе практики / Э.Л. Торунова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 52–56.
198. *Туленков, С.В.* К вопросу о формировании профессиональной культуры будущего педагога / С.В. Туленков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 69–71.
199. *Уман, А.И.* Технологический подход к обучению: теоретические основы / А.И. Уман. – М., 1997. – 208 с.
200. *Фатеев, В.А.* Формирование готовности будущего учителя физической культуры к реализации лично ориентированного под-

- хода / В.А. Фатеев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2007. – № 6. – С. 63–65.
201. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Квалификацию (степень) «бакалавр». – М., 2011. – 25 с.
 202. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050141 Физическая культура. – М., 2009. – 43 с.
 203. Физическая культура студента : учебник / под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2001. – 448 с.
 204. *Фритьюф, К.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / К. Фритьюф. – М. : София, 2003. – 336 с.
 205. *Хазова, С.А.* Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] : монография / С.А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru>.
 206. *Хазова, С.А.* Формирование опыта профессионально-творческого мышления у будущих специалистов по физической культуре и спорту : дис. ... канд. пед. наук / С.А. Хазова. – Майкоп, 2004. – 178 с.
 207. *Харченко, Л.Н.* Гуманизация и гуманитаризация образования в современной России: противоречивость и парадоксальность / Л.Н. Харченко // Состояние и перспективы развития современного гуманитарного образования в изменяющейся России : сборник материалов международной научно-практической конференции. – Невинномысск : Изд-во НГГТИ, 2010. – С. 293–298.
 208. *Хозяинов, Г.И.* Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога / Г.И. Хозяинов // Новое в теории и практике обучения. – Вып. 3. – М. : Знание, 1981. – 65 с.
 209. *Хозяинов, Г.И.* Педагогическое мастерство преподавателя / Г.И. Хозяинов. – М. : Высшая школа, 1988. – 168 с.
 210. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
 211. *Хуторской, А.В.* Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
 212. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика : учебное пособие / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.
 213. *Хуторской, А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской //

- Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
214. *Хуторской, А.В.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru>.
 215. *Челпанов, И.В.* Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования / И.В. Челпанов. – М. : ИЦПКПС, 2005. – 97 с.
 216. *Челышкова, М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М.Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
 217. *Чернилевский, Д.В.* Технологии обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М. : Экспедитор, 1996. – 228 с.
 218. *Чичикин, В.Т.* Проблемы содержания физкультурного образования / В.Т. Чичикин // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 12. – С. 25–27.
 219. *Шамова, Т.И.* Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Знание, 1979. – 96 с.
 220. *Шишов, С.Е.* Компетентный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58.
 221. *Шиянов, Е.Н.* Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – М. ; Ставрополь, 1991. – 205 с.
 222. *Шиянов, Е.Н.* Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е.Н. Шиянов, Н.Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.
 223. *Шмелев, А.Г.* Гипертекстовый психодиагностический словарь методических терминов [Электронный ресурс] / А.Г. Шмелев. – Режим доступа: <http://ht.ru/on-line/dictionary>.
 224. *Эльконин, Б.Д.* Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара, 2001. – С. 22–27.
 225. ABBYY® Lingvo® 12 © 2006 ABBYY Software.
 226. *Stoof, A.* Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс] / Angela Stoof, Rob L. Martens, J.G. Jeroen van Merriënboer ; пер. с англ. Е. Орел // OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. – Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.



Приложения

Таблица 1
Подготовка компетентного учителя физической культуры на основе дисциплинарной модели содержания профессионального образования

Уровень компетенции	Сфера становления	Содержание компетентности		Отношение к профессиональной деятельности	Требования к проявлению компетенций
		Информационно-интеллектуальная составляющая	Функционально-практическая составляющая		
1	2	3	4	5	6
Общие компетенции	ОГСЭ; ЕН общие гуманитарные, социально-экономические, математические и естественно-научные дисциплины	Теоретические знания в области истории, философии, мировой художественной культуры и литературы, политические и правовые знания, основы экономических и экологических знаний, общенаучные знания, включающие математику и информатику.	Умения познавательной деятельности – на-блюдать, подмечать, слушать; распознавать, приращивать, обобщать и структурировать знания, работать с разными семиотическими системами. Методические умения – использовать различные источники информации; систематизировать, абстрагировать, визуализировать информацию, осуществлять перенос способов получения информации с одного вида деятельности на другие.	Определяют ориентацию мышления и деятельности. Обуславливают: нравственность, фундаментальность образования; возможность работы с интеллектуальными системами, осмысленность и целесообразность профессиональной деятельности, готовность к деятельности в условиях возрастающей неопределенности и сложности, смены	Студент демонстрирует способности применять теоретические знания и системные умения в ходе представления информации в различных формах, способствовать осуществлению критического анализ информации СМИ и литературных источников, участвовать в диалогах публичной дискуссии, учебно-исследовательской работе

1	2	3	4	5	6
Базовые профессиональные компетенции	ОПД – профессиональные дисциплины	Методические знания о мыслительных операциях, способах анализа текстов, использовании обратной связи, приемах развития памяти, методах исследований в разных научных областях	4 Системные умения – выявлять ресурсы информации, обрабатывать учебные и научные тексты с использованием аналитических и диагностических умений, организовать самостоятельную познавательную и учебно-исследовательскую деятельность с использованием дидактических, проективных, рефлексивных умений, приемов рассуждений, построения выводов, устного и письменного общения	5 направлений области приобщения профессиональных умений специалиста	
		Ориентация в общих теоретических, социально-экономических и организационно-управленческих вопросах образования в сфере ФКиС. Знание методологических основ и категорий педагогики, законо-	Умения определять психотип, оценивать возможности и способности. Умения регуляции и поддержания здоровья на основе самокоррекции, и саморегуляции. Умения анализировать учебную и дополнительную педагогическую	Обуславливают способность видеть проблемы и решать психолого-педагогические и организационно-управленческие задачи в области физической культуры и спорта; проектировать	Студент демонстрирует способности работать самостоятельно и в команде, принимать нестандартные решения в разрешении проблемных ситуаций, владение методами педагогического

1	2	3	4	5	6
Специальные профессиональные	Дисциплины предметной подготовки	мерностей социализации и развития личности, сущности цели и методик воспитания и обучения, закономерностей возрастного анатомо-физиологического и психологического развития школьника. Знания о сущности педагогического труда и личности учителя, особенностях педагогической деятельности и общения, сведения об организации этой деятельности для выработки личностного стиля. Знание естественно-научных основ физического воспитания и спортивной подготовки. Валеологические знания	литературу, планирующую документацию и дидактические материалы. Умения в области технологий планирования, конструирования, проектирования и программирования собственной деятельности и деятельности обучающихся. Умения осмысливать воздействия разных форм и методов обучения, типов организации учебного процесса на развивающуюся личность. Умения организовать коллективное обсуждение. Умение применять новые информационные технологии в профессиональной деятельности	профессиональное развитие. Определяют гибкость во взаимоотношениях и позволяют выработать собственный стиль общения	исследования, коммуникативные и управленческие способности в ходе участия в коллективной познавательной деятельности, ролевых, игровых ситуациях с последующей внешней и внутренней оценкой действий игроков, анализа собственного опыта и опыта других
				Выход специалиста на рынок труда. Формирование углубленного представления о деятельности учителя.	Студент демонстрирует исследовательские, управленческие, технологические, проектные

Окончание табл. 1

1		2	3	4	5	6
компетентции учителя ФК		<p>осуществления конкретных профессиональных функций, осуществления видов профессиональной деятельности, знания на стыке смежных предметов, знания о передовом опыте преподавания в области специального образования.</p> <p>Знание речевой специфики и особенностей педагогической речи в физической культуре, педагогической этики.</p> <p>Знания структуры, методов научного познания теории физической культуры, системы связей со смежными науками.</p> <p>Понимание сущности и особенностей научных исследований в области ФКиС</p>	<p>стей, способов физической деятельности в соответствии с анализом собственного их восприятия. Умения планирования и организации работы коллектива, ресурсного обеспечения деятельности. Умения определить механизмы внутреннего и внешнего оценивания. Умение выявлять проблемы, связанные с преподаванием физической культуры.</p> <p>Владение алгоритмами деятельности по проектированию, технологическому подготовке, воплощению и рефлексии педагогического процесса физичеко-массовых мероприятий. Владение способами популяризации физической культуры и спорта как форм досуга: методами научного исследования в конкретных областях – педагогической, организаторской, рекреационной</p>	<p>Обеспечивают привязку подготовки специалиста к конкретным для данного направления видам деятельности.</p> <p>Позволяют определить индивидуальную образовательную стратегию обучаемых, выбрать адекватные методы обучения, развить, воспитания, рекреации, оздоровления</p>	<p>качества и опыт осуществления профессиональной деятельности; владение техникой физических упражнений, навыками страховки и помощи, оптимальный уровень развития психомоторных качеств, соответствующую телесную форму, владение методиками</p>	

ОПРОСНИК

1. Согласны ли вы с высказываниями великих мыслителей?

Обозначьте ваши ответы следующими символами: полностью согласен – **0**; не готов дать оценку данному высказыванию – **1**; не согласен – **2**.

1. «Ничто так не истощает и не разрушает человеческий организм, как физическое бездействие» (Аристотель)
2. «Боится презрения лишь тот, кто его заслуживает» (Ф. де Ларошфуко)
3. «Знания и только знания делают человека свободным и великим» (Д.И. Писарев)
4. «Разум человека сильнее его кулаков» (Ф. Рабле)
5. «Нас утешает любой пустяк, потому что любой пустяк приводит нас в уныние» (Б. Паскаль)
6. «Способности, как и мускулы, растут при тренировке» (К.А. Тимирязев)
7. «Только глупцы и покойники никогда не меняют своих мнений» (Д.Л. Оруэлл)

2. Согласны ли вы с общепринятым мнением?

Обозначьте на бланке Ваши ответы теми же символами:

1. Завтрак съешь сам, обед раздели с другом, ужин оставь врагу.
2. Не бегаешь, пока здоров, побежишь, когда заболеешь.
3. Сила действия равна силе противодействия.
4. Семеро одного не ждут.
5. Неофициальный девиз Олимпийских игр «Главное не победа, а участие» принадлежит Пьеру де Кубертену.
6. Повторение – мать учения.
7. В здоровом теле здоровый дух.

3. Преобразуйте структуру объекта

Представлена исходная пара слов, которые находятся в определенном отношении, и пять других слов, из которых только одно находится в таком же отношении к исходному слову. Обведите номер этого слова.

ШКОЛА – ОБУЧЕНИЕ

- 1) доктор
2) ученик
Больница 3) учреждение
4) лечение
5) больной

ПЕСНЯ – ГЛУХОЙ

- 1) хромой
2) слепой
Картина 3) художник
4) рисунок
5) больной

РЫБА – СЕТЬ

- 1) решето
2) комар
Муха 3) комната
4) жужжать
5) паутина

4. Найдите выход из ситуаций и запишите ответ

Заснув в своей постели утром, вы проснулись в пустыне. Ваши действия?

В машине, которой вы управляли, оказались проколотыми два колеса, а запасное только одно. Необходимо срочно ехать дальше. Ваши действия?

Вы оказались в городе, где говорят на незнакомом вам языке. Как вы будете изъясняться?

5. Объясните смысл выражений и сделайте выводы, запишите ответ

Разделив слона пополам, вы не получите двух маленьких слоников.

Сегодняшние проблемы – порождение вчерашних решений.

6. Самооценка

Обозначьте ваши ответы следующими символами: Да – 2, трудно сказать – 1, нет – 0.

1. Я стараюсь обо всем иметь свое мнение.
2. Мне удается находить причины своих неудач.

3. Стараюсь дать оценку поступкам и событиям на основе своих убеждений.
4. Могу обосновать: почему мне что-то нравится или не нравится.
5. Мне не трудно в любой задаче выделить главное и второстепенное.
6. Умею сложную задачу разделить на несколько простых.
7. У меня часто рождаются интересные идеи.

Методика оценки

Оценивание критичности осуществляется по среднему арифметическому всех ответов 1 и 2 задания.

В задании 3 (способность преобразовать структуру объекта) правильный выбор оценивается в 2 балла, за каждую ошибку снимается 1 балл.

В задании 4, 5 (продуктивность мышления) ответы оцениваются следующим образом: отсутствие ответа – 0; тривиальный, механистический ответ – 1; оригинальный ответ, «структурное» объяснение – 2. Общая оценка определяется по среднему баллу ответов на все вопросы.

Самооценка определяется по среднему баллу ответов на вопросы задания 6.

В соответствии с полученной оценкой выделяются 3 уровня: низкий – от 0 до 1; средний – от 1 до 1,5; высокий от – 1,5 до 2.

Основой для разработки методики оценки и составления опросника служили материалы по диагностике уровня творческой активности учащихся, подготовленные М.М. Рожковым, Ю.С. Тюнниковым, Б.С. Алишевым, Л.Л. Воловичем.

КОНКУРС «ЛУЧШИЙ УЧИТЕЛЬ ГРУППЫ»

Цель – контроль профессиональных методических умений будущих учителей физической культуры.

Подготовка к игре

1. *Участники игры.* В игре участвуют 2 команды (все студенты группы 3 курса).

2. *Место проведения.* Игра проводится в спортивном зале.

3. *Инвентарь.* Для игры потребуются: карточки с заданиями, протоколы регистрации ошибок при выполнении заданий, протоколы оценки участников, секундомер, баскетбольные мячи, свистки.

4. *Судейство.* Судейство осуществляет экспертная комиссия в составе: преподаватель, студенты 4 курса (2 бригады по 3 человека).

План игры

Вступительное слово ведущего (объявление цели и условий конкурса, представление экспертной комиссии) – 3–5 мин.

I тур – «Классификация» – 10–15 мин.

II тур – «Испорченный телефон» – 10–15 мин.

III тур – «Ты мне – я тебе» – 10 мин.

IV тур – «Домашнее задание» 35–45 мин.

Подведение итогов и награждение победителей – 3 мин.

Ход игры

I тур – «Классификация»

Каждый участник вытаскивает карточку-задание выполнения технического приема. Команды вместе с 1 бригадой экспертов направляются в свой сектор для выполнения упражнений (половина баскетбольной площадки).

Эксперты заполняют протоколы регистрации ошибок. Оценка упражнения из 10 баллов. После выполнения упражнений подводятся итоги и из игры выбывают 2–4 наиболее слабых участника.

II тур – «Испорченный телефон»

1. Член команды соперников на ухо сообщает любому игроку технический прием. Игрок встает напротив своей команды и, не называя приема, с помощью описания его разновидностей, роли и места в игре, места в классификации, должен как можно быстрее дать понять команде о каком игровом приеме идет речь. После того, как команда угадала название, задание повторяется, но уже для другого игрока команды соперников.

2. То же задание для другой команды.

Продолжительность времени на тур рассчитывается из расчета 1 мин. на 1 человека.

Оценка тура 5 баллов при удачной попытке. После тура подводят итоги и из игры выбывают участники, не справившиеся с заданием.

III тур – «Ты мне – я тебе»

Оставшиеся игроки команд обмениваются заранее подготовленными и проверенными преподавателем кроссвордами. В содержание кроссворда могут входить любые слова, касающиеся игры в баскетбол.

Количество слов, заданных в кроссворде, оговаривается заранее. время – 2 минуты на разгадку одного слова.

Оценка тура 5 баллов за разгаданный кроссворд. После тура подводятся итоги и из игры выбывают те участники, которые не смогли или не успели разгадать кроссворд. Если никто из участников не смог разгадать кроссворд до конца, то итог подводится по наибольшему числу разгаданных слов.

IV тур – «Домашнее задание»

Каждый из оставшихся игроков команды показывает свою домашнюю заготовку.

Задание: образный дидактический рассказ об игровом приеме, демонстрация и объяснение его техники. Игроки команды соперников разбирают и анализируют домашнее задание каждого из игроков. Эксперты заносят в протокол только те ошибки, с которыми они согласны. После общего подсчета ошибок выводится команда-победитель.

Подведение итогов

Оставшиеся члены команды являются «Лучшими учителями группы».

Победители игры могут быть освобождены от написания урочной тематической контрольной работы.

Методические указания

Карточка-задание включает название технического приема и критерии его оценки.

Количество ошибок, допущенных каждым учащимся, фиксируется в протоколе одинаковым условным обозначением.

Протокол регистрации ошибок по выполнению технического приема

№ п/п	ФИО	Характер ошибок		Всего	Баллы
		Грубые	Мелкие		
1	Иванов В.В.	++	***	10-3	7
2					

В качестве экспертных судей выступают преподаватель и специально подготовленная группа студентов не менее чем из трех человек.

Оценка домашнего задания

При оценке дидактического рассказа учитывается четкость и последовательность плана изложения, выбор стиля изложения, умение держаться, наличие и качество наглядных пособий.

При оценке объяснения учитывается умение выделить главное при объяснении двигательных действий:

4 балла – удается выделить существенное в изучаемом движении, проанализировать его;

3 – в основном справляется с выделением существенного в изучаемом движении, допуская незначительные ошибки;

2 – не справляется с выделением существенного в движении, концентрирует внимание на отдельных элементах.

При разборе учитывается умение комментировать двигательные действия, выполняемые товарищами по группе:

4 балла – правильно анализирует действия товарищей, выделяет допущенные ошибки и объясняет, как их исправить;

3 – в основном анализирует выполнение действия, выделяет ошибки, но не знает методов и средств их исправления;

2 – не умеет комментировать двигательные действия.

Протокол оценки домашнего задания

ФИО	План изложения	Стиль изложения	Наличие пособий	Качество показа	Качество объяснения	Всего
Иванов В.В.	2	1	1	4	4	12
Петров С.И.	1	2	0	4	3	10

Протокол оценки участников конкурса

№ п/п	ФИО	I тур	II тур	III тур	IV тур	Место
1	Иванов В.В.	7	5	5	12	
2	Сидоров А.Ю.	8	5	0	–	–

ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЬНЫХ СРЕЗОВ

Часть А – стандартизированные задания

Задание: выберите правильный ответ и пометьте его в пустой клетке любым знаком. **Вариант ответа может быть только один.**

- 1. Направление в области физической культуры, целью которого служит активный отдых, называется:**
 - реабилитационной физической культурой;
 - рекреационной физической культурой;
 - массовым спортом.
- 2. Система движений, объединенная определенной двигательной задачей, называется:**
 - спортивной тренировкой;
 - двигательным действием;
 - подвижной игрой.
- 3. Если упражнение несложное по технике, его лучше осваивать:**
 - по частям с последующим объединением отдельных частей в целое;
 - сразу в целостном исполнении;
 - в игровых ситуациях.
- 4. Наибольшее количество двигательных ошибок допускается учениками:**
 - на этапе углубленного разучивания техники двигательного действия;
 - на этапе совершенствования двигательного действия;
 - на этапе начального разучивания техники двигательного действия.
- 5. Особенность методов строго регламентированного упражнения состоит:**

- в направленности на совершенствование техники и на развитие способностей;
- в упорядоченной организации занятий физическими упражнениями;
- в выполнении упражнений с точно заданной нагрузкой и формой.

6. К фазам следового эффекта физического упражнения относят:

- фазу повышения, стабилизации и снижения работоспособности;
- нормализации, суперкомпенсации и редуционную фазу;
- волнообразную, восходящую и ступенчатую фазу.

7. Траектория движения характеризуется:

- плавностью и размахом;
- формой, направлением и амплитудой;
- размахом и направлением.

8. Период, в котором специальное развитие физических способностей дает наибольший эффект, называется:

- сенситивным;
- оптимальным;
- пубертатным.

9. Уровень физической подготовленности школьника можно оценить:

- по реакции организма на физическую нагрузку;
- сверившись с контрольными нормативами и спортивной классификацией;
- сверив объем недельной двигательной активности школьника с объемом, рекомендованным программой по физическому воспитанию.

10. Относительная сила – это:

- сила, проявляемая одним человеком в сравнении с другим;
- сила, проявляемая при выполнении одного физического упражнения сравнительно с другим упражнением;
- сила, проявляемая человеком в пересчете на 1 кг собственного веса.

- 11. Способность длительно выполнять работу умеренной интенсивности при глобальном функционировании мышечной системы называется:**
- физической подготовленностью;
 - общей выносливостью;
 - тренированностью
- 12. Отличительным признаком двигательного навыка является:**
- нестабильность в выполнении двигательного действия;
 - автоматизированность управления двигательными действиями;
 - неустойчивость к действию сбивающих факторов (дождь, плохое освещение, шум и т. п.).
- 13. Совокупность средств, приемов и методов обучения двигательным действиям называется:**
- физической подготовкой;
 - методикой обучения физическим упражнениям;
 - физическим воспитанием.
- 14. К специфическим методам физического воспитания относятся:**
- команда, инструктирование и методы «живого» показа;
 - методы строго регламентированного упражнения, круговой, игровой и соревновательный;
 - практический метод, методы самостоятельной работы, методы контроля и самоконтроля.
- 15. К критериям оценки техники физических упражнений относятся:**
- функциональные изменения и антропометрические показатели;
 - спортивные результаты и параметры эталонной техники;
 - оба ответа верны.
- 16. К упражнениям, развивающим скоростные способности, относятся:**
- бег на дистанцию 800 метров с наибольшей скоростью;
 - поднятие штанги с максимальным усилием и максимальной скоростью;
 - бег на дистанцию 20 метров с предельной скоростью.

- 17. Физические способности – это:**
- способности легко и быстро адаптироваться к физической нагрузке;
 - потенциальные возможности, благодаря которым возможна физическая активность;
 - индивидуальные особенности, определяющие уровень двигательных возможностей человека.
- 18. Абсолютная сила – это:**
- максимальная сила, проявляемая человеком в каком-либо движении, независимо от массы его тела;
 - проявление мышечного напряжения при статической работе мышц;
 - сила, проявляемая за счет активных волевых усилий человека.
- 19. Способность как можно дольше удерживать максимальную скорость бега называется:**
- абсолютным запасом скорости;
 - коэффициентом проявления скоростных способностей;
 - скоростной выносливостью.
- 20. Основной причиной возникновения скоростного барьера является:**
- возраст занимающегося;
 - образование условно-рефлекторных связей между техникой упражнения и проявляющимися при этом усилиями;
 - большой интервал отдыха между повторным выполнением упражнений скоростной направленности.
- 21. «Стретчинг» – это:**
- система статических упражнений, развивающих гибкость и способствующих повышению эластичности мышц;
 - гибкость, проявляемая в движениях;
 - мышечная напряженность.
- 22. Последовательное выполнение упражнений, воздействующих на различные мышечные группы и функциональные системы, составляет сущность:**
- кругового метода;
 - игрового метода;
 - сопряженного метода.

23. Считается, что чрезмерное развитие этого качества отрицательно влияет на гибкость

- выносливость;
- сила;
- быстрота.

24. Обучение физическому упражнению начинается с:

- разучивания отдельных частей техники;
- разучивания подготовительных и подводящих упражнений;
- создания общего первоначального (смыслового и зрительно-го) представления.

Задание. Для планирования образовательного процесса по учебному предмету «Физическая культура» используются учебно-методические документы разного характера. Дайте представление об их назначении, очередности составления и временных масштабах их действия (на какой временной период их планируют).

Инструкция. В третьем столбце таблицы 1 написано, зачем нужен тот или иной документ. В соответствии с этим внесите во второй столбец наименование документа, затем в первый столбец впишите цифрами порядок очередности их составления. Определите самостоятельно срок, на который они могут составляться и впишите в четвертый столбец.

Наименование документов: конспект урока, годовой план-график распределения учебного материала, рабочая (учебная) программа, план распределения материала по урокам на одну четверть; методическая разработка учебной цели (обучающая программа)

Таблица 1

Документы планирования

№	Наименование документа	Назначение документа	Временные масштабы (в учебных годах, месяцах, занятиях)
1	2	3	4
		Детализирует цели до задач урока; определяет средства и методы решения каждой из задач; устанавливает параметры нагрузки и способы ее регламентации;	

1	2	3	4
		определяет способы организации деятельности занимающихся при решении каждой из частных задач, а также методы контроля и критерии оценки деятельности учащихся.	
		Проектирует модель (схему) поэтапного формирования двигательного навыка с учетом динамики психологических, физиологических и педагогических изменений.	
		Намечает учебный материал (перечень упражнений по разделам), общие цели уроков; отражает содержание основной части урока.	
		Устанавливает очередность прохождения материала программы с учетом сезонно-климатических условий, распределяет количество часов, отведенных на каждый из ее разделов.	
		Конкретизирует типовую программу в связи с климатогеографическими, материально-техническими, регионально-этническими и другими особенностями школы.	

Задание. Перечислите основные способы устранения ошибок на начальном этапе обучения технике верхней подачи в волейболе.

Недостатки в развитии двигательных способностей устраняются с помощью ... Неправильное представление о движении устраняется путем...

Задание. Назовите части урока физической культуры и объясните их задачи (назначение)...

Задание. Перечислите способы регулирования (изменения) нагрузки комплекса физических упражнений...

Задание: запишите в пустых строках название приема; названия изображенных элементов техники, обозначенных буквами, и фазы техники, к которым относятся элементы.

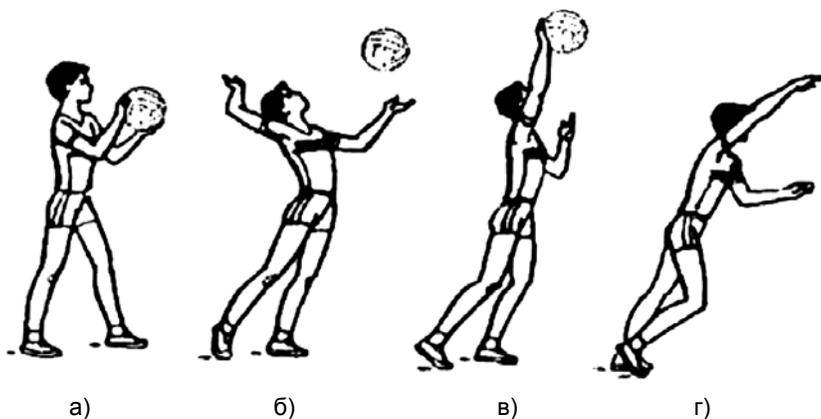


Рис. 1

Название приема:

- а)
- б)
- в)
- г)

Задание. Во второй колонке таблицы приводятся задачи обучения технике выполнения упражнения, в третьей – способы их решения, которые даны в произвольном порядке. Необходимо найти соответствующие задачам варианты их решения и записать номер ответа в первую колонку.

Формирование двигательного навыка

№	Цель этапа обучения	Способы реализации обучения
	Создать общее представление о технике упражнения и установку на овладение им.	Сопоставление ошибочного и правильного выполнения приема, фиксация положений звеньев тела. Применение разных вариантов заданий при выполнении учащимися приема: изменение скорости, траектории, пассивное и активное сопротивление.
	Создать двигательное представление о технике упражнения	Предоставление учащимся возможности попробовать выполнить прием самостоятельно.

№	Цель этапа обучения	Способы реализации обучения
	Разучить основы техники и предупредить возникновение грубых ошибок	Применение приема в соревновательных условиях (в эстафетах, в подвижных играх), в учебной игре. Выполнение приема в усложненных условиях (например, увеличение количества мячей, партнеров, исключение зрительного контроля и др.).
	Устранить ошибки в деталях техники, добиться самостоятельного выполнения техники двигательного действия.	Сообщение терминологически правильного названия приема. Выявление знаний учащихся об изучаемом приеме. Демонстрация выполнения приема, и разъяснение его роли в игре.
	Перевести умение в навык и сформировать способность выполнять двигательное действие в условиях его практического применения	Демонстрация положения звеньев тела до выполнения, в момент выполнения и после выполнения приема. Выполнение учащимися подготовительных, подводящих, имитационных упражнений; выполнение приема в упрощенных условиях.

Задание. Выберите и запишите в таблицу стандартные упражнения, применяемые для оценки уровня физической подготовленности школьников, опираясь на назначение каждого из них. **Стандартные упражнения:** наклон вперед из положения сидя; вис на перекладине (девочки); подъем туловища за 30 с.; подтягивания на перекладине (мальчики); прыжок в длину с места; бег 1000 м; челночный бег 10×5 м.

Таблица

Стандартные тесты в физическом воспитании

Стандартные упражнения	Назначение тестов
	Оценка выносливости
	Оценка быстроты и ловкости, связанной с изменением направления движения и чередованием ускорения и торможения
	Оценка силовой выносливости мышц рук и плечевого пояса
	Оценка статической силовой выносливости мышц рук и плечевого пояса.

Стандартные упражнения	Назначение тестов
	Оценка скоростно-силовых способностей мышц-сгибателей туловища
	Оценка активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов
	Оценка скоростно-силовых способностей мышц ног

Часть В

Решите, как поступить. В школе практикуется проведение двух уроков физической культуры в неделю средствами базового вида спорта (например, баскетбола), а третьего – средствами аэробики. Вы можете либо проводить уроки по схеме, применяемой в данной школе, либо организовать процесс по-своему.

Инструкция: выберите и подчеркните ваш вариант ответа, обоснуйте его. **Ответ засчитывается только в случае его обоснования.**

- а) Оставлю все так, как было до меня, так как
- б) Буду проводить все уроки, используя средства одного вида спорта, так как...

Решите, как поступить: проводить уроки физической культуры по планам и конспектам, тиражированным типографским способом (например, издание «Поурочные планы»), попросить планы и конспекты у коллег из соседней школы, работающих с таким же контингентом учащихся, составить их самостоятельно.

Инструкция: выберите и подчеркните ваш вариант ответа и обоснуйте его, указав на негативные стороны других вариантов подготовки к урокам. **Ответ засчитывается только в случае его обоснования.**

- а) Буду проводить все уроки по готовым конспектам...
- б) Буду проводить часть уроков по готовым конспектам...
- в) Разработаю собственные планы и конспекты на основе программы и годового плана, а при составлении буду использовать отдельные готовые упражнения...

Решите, какие из целей сформулированы как конкретные задачи учебной деятельности школьников.

Инструкция: из приведенных целей оставьте только те, которые сформулированы как задачи, поставленные перед учащимся, могут решаться за один урок; вычеркните те, которые являются целями преподавания предмета «Физическая культура», общими целями процесса физического воспитания или не могут быть решены за одно учебное занятие.

Перечень целей уроков

1. Учить технике прыжка в высоту способом «перешагивание» с бокового разбега.
2. Научиться технике отталкивания в прыжках в высоту способом «перешагивание» с бокового разбега.
3. Учить технике перехода через планку способом «перешагивание» с бокового разбега.
4. Развивать координационные и скоростно-силовые способности.
5. Воспитать дисциплинированность, смелость.
6. Разучить технику метания гранаты на дальность.
7. Закрепить технику метания малого мяча по горизонтальной цели.
8. Разучить основы техники приема мяча снизу двумя руками в волейболе.
9. Научиться выполнять кувырок вперед.
10. Научиться слитному выполнению акробатической комбинации.
11. Научиться опоре руками при выполнении стойки на лопатках, согнув ноги.
12. Научиться вертикальному положению туловища в стойке на лопатках.
13. Закрепить технику метания гранаты из положения упора стоя на одном колене по горизонтальной цели.
14. Разучить основы техники игры в баскетбол.
15. Воспитать волевые качества.
16. Закрепить технику бросков мяча в корзину с учетом игровых функций.
17. Разучить технику передачи мяча двумя руками снизу в упрощенных условиях.
18. Проверить уровень подготовки в метании малого мяча с разбега на дальность.

19. Развить скоростные, скоростно-силовые и координационные способности.
20. Воспитать дисциплинированность и внимательность.
21. Разучить игру «Подвижная цель».
22. Совершенствовать технику работы рук в спринтерском беге.
23. Содействовать профилактике «простудных» заболеваний.
24. Совершенствовать внутримышечные координационные механизмы в беге на 60 м.
25. Осуществить профилактику плоскостопия.
26. Закрепить технику выхода с низкого старта.
27. Учить положению упора на перекладине.
28. Овладеть активным махом ногой в сочетании с работой рук при подъеме переворотом.
29. Овладеть основным механизмом подъема переворотом.
30. Содействовать оздоровлению организма.

Ответьте на вопросы:

- а) для чего учитель ставит конкретные задачи урока?
- в) зачем ставить перед учащимися конкретные цели урока?

Решите, сможете ли вы найти употребление представленным дидактическим пособиям? Выберите рисунки и обоснуйте необходимость их использования для решения следующих задач урока:

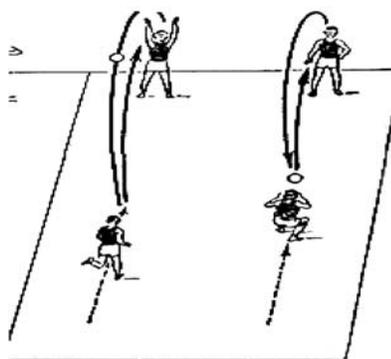
- 1) закрепить технику передвижений в баскетболе, ведения, ловли и передач баскетбольного мяча на месте;
- 2) разучить в упрощенных условиях сочетание техники передвижений с техникой владения мячом в баскетболе.



1



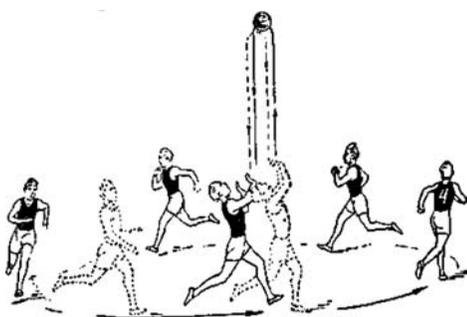
2



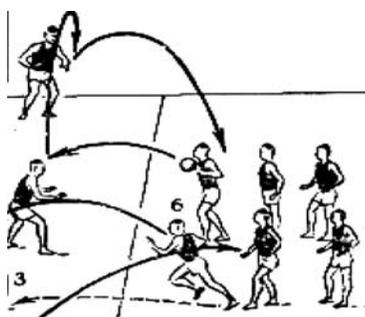
3



4



5



6



7



8



9



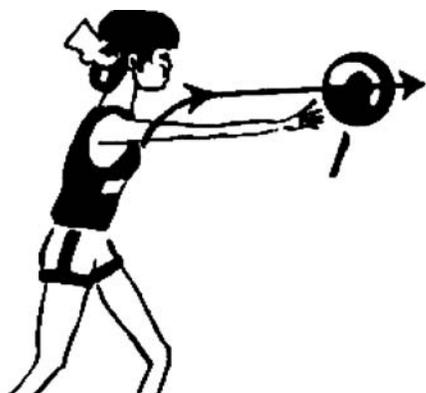
10



11



12



13



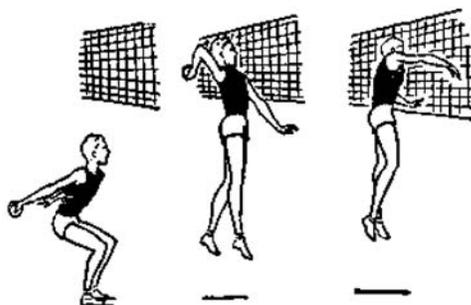
14



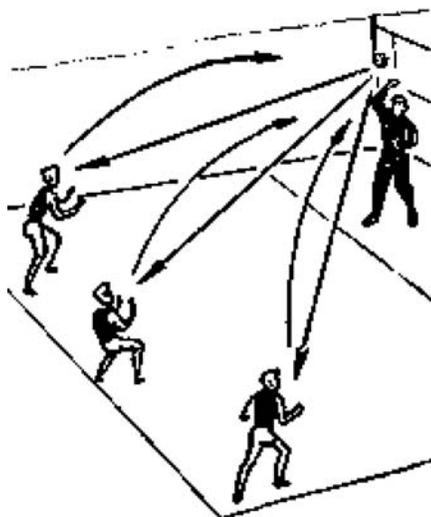
15



16



17



18



19

Инструкция: впишите цифры, которыми обозначены плакаты, и объясните их назначение. **Ответы принимаются только при их объяснении.**

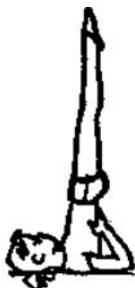
Пример. При закреплении техники передвижений, ведения, ловли и передач баскетбольного мяча на месте логично использовать: плакаты № 11 и 12 для уточнения момента сгибания рук и подтягивания мяча к груди дугообразным движением при исправлении ошибок в передаче баскетбольного мяча двумя руками от груди.

Решите, какие из рассмотренных плакатов можно использовать как средства обеспечения наглядности и инструктирования при воспитании физических качеств. Сконструируйте комплекс упражнений и определите, какие физические способности будут развиваться при использовании данного комплекса.

Инструкция: внесите цифры, над которыми обозначены плакаты, затем впишите название физических способностей.

Дано: ответ к предыдущей задаче. **Решите**, как можно задать (изменить) нагрузку, чтобы выполнение выделенных вами упражнений привело к развитию других двигательных способностей.

Инструкция: впишите способы изменения нагрузки упражнений, предложенных вами в предыдущей задаче.



Дано: плакат с изображением и описанием техники выполнения стойки на лопатках.

Техника выполнения упражнения «Стойка на лопатках»: из положения лежа на спине, сгибая ноги, поднять таз как можно выше, опереться ладонями о спину (большие пальцы наружу, локти назад, параллельно), выпрямить ноги так, чтобы туловище и ноги были на вертикальной прямой.

Решите, по каким критериям можно оценить технику выполнения данного упражнения в соответствии с принятой в школе шкалой отметок.

Инструкция: подберите критерии оценки техники выполнения упражнения «Стойка на лопатках» и впишите их в пустые строки

Критерии оценки

На отметку «5» – двигательное действие выполнено ...

На отметку «4» – двигательное действие выполнено ...

На отметку «3» – двигательное действие выполнено ...

На отметку «2» – учащийся ...

Решите, какой из подходов наиболее приемлем при проведении учебных занятий по предмету физическая культура.

Инструкция. Выберите один вариант ответа и обоснуйте свой выбор, укажите на недостатки двух других подходов. **Ответ принимается только в случае его обоснования.**

- a) С образовательной направленностью
- b) С оздоровительно-реабилитационной направленностью
- c) Со спортивно-ориентированной направленностью

Дано методическое обеспечение физического воспитания: методические рекомендации по организации самостоятельной работы школьников; положение по туристскому походу; план-график изучения программного материала по учебному предмету «Физическая культура» на учебный год для параллелей классов; рабочая программа по учебному предмету «Физическая культура»; планы тренировочных занятий в спортивных секциях и группе ОФП; набор плакатов с графическим изображением и описанием упражнений, направленных на развитие физических способностей; план самообразования и повышения квалификации учителя физической культуры; методические рекомендации по активизации обучающихся в процессе усвоения нового материала по физической культуре; средства пропаганды физкультурно-спортивной деятельности (стенды, витрины кубков); результаты вводного тестирования уровня физической подготовки.

Решите и запишите те документы и методические материалы, которые необходимо приобрести или составить дополнительно для обеспечения системности процесса физического воспитания.

Решите. Закончите иллюстрацию к докладу «Формы организации занятий при формировании основ физической культуры личности школьника».

Инструкция. Перед вами формы занятий физическими упражнениями и задачи, демонстрирующие необходимость их использования. Объедините фрагменты схемы в законченную систему, указав стрелками взаимосвязь между ее элементами.

Дано: условие предыдущей задачи. **Решите**, какие из занятий физическими упражнениями не требуют вашего непосредственного присутствия. Выберите и запишите те формы организации занятий физическими упражнениями, которые может проводить подготовленный общественник, формально не имеющий специального физкультурного образования (не имеющий соответствующего диплома):

Решите, согласны ли вы с оценкой успешности физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы школы по таким показателям, как количество подготовленных спортсменов-разрядников, количество выигранных городских и районных соревнований?

Инструкция: обоснуйте правильность оценки в случае согласия. В случае несогласия предложите альтернативу.



Рис. Модель процесса физического воспитания школы

Предложите как можно больше вариантов применения учебно-методических материалов и пособий. **Например**, видеозаписи игр команды высшей лиги по волейболу «Спартак»; видеозаписи соревнований по спортивной гимнастике на первенстве страны можно применить для создания интереса к занятиям физкультурной деятельностью; для создания у учащихся общего представления о данных видах спорта и формирования мотивов к занятиям ими. Используя замедленное воспроизведение и стоп-кадр можно применить их как учебные фильмы: для создания зрительного представления о технике выполнения отдельных двигательных действий, для осмысления техники и тактики, для выделения физических способностей, необходимых при выполнении двигательных действий, для изучения, осмысления и запоминания правил игры; для обучения жестам судий и правилам судейства соревнований; для разработки учителем подводящих и подготавливающих упражнений при обучении технике данных видов спорта, для разработки имитационных тактических ситуаций игры.

Опорные плакаты, отражающие теоретические сведения об основных понятиях физической культуры (физическое упражнение, физическая культура личности, физические качества, физическое развитие, методика формирования двигательного навыка), используются для...

Представленный на рисунке плакат, с графическим изображением упражнений по комплексному воспитанию скоростно-силовых способностей круговым методом, можно использовать для...

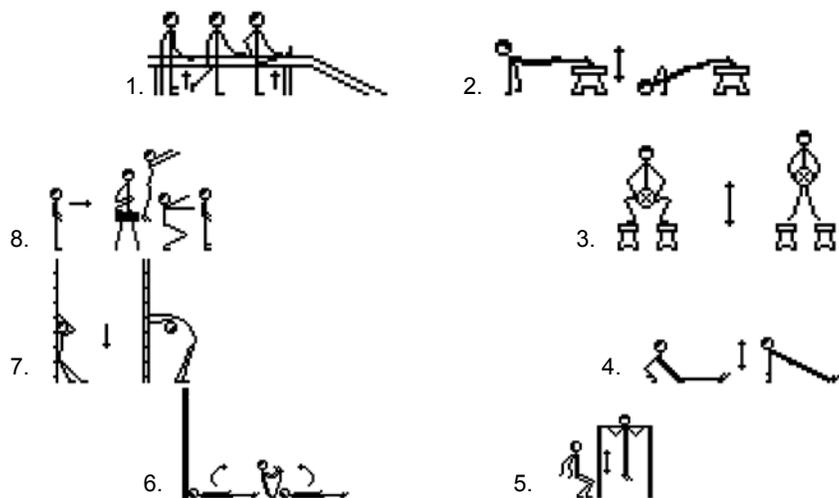


Рис. Схема комплекса упражнений круговой тренировки

Дано: схема комплекса упражнений, представленная на предыдущем рисунке, является составной частью методических рекомендаций по организации круговой тренировки. **Решите,** какие фрагменты необходимо добавить, чтобы получилось завершённое пособие по круговой тренировке, как относительно самостоятельной организационно-методической форме занятий. **Инструкция:** предложите и запишите отсутствующие части методических рекомендаций по организации круговой тренировки.

Дано. В подготовительной части урока предлагается выполнение упражнений в следующей последовательности: бег в медленном темпе, ходьба походным шагом; ходьба в полуприседе, общеразвивающие упражнения, ходьба на носках, ходьба с принятием различных положений рук.

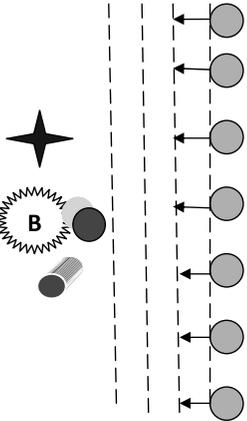
Решите, правильно ли определена очередность выполнения упражнений.

Инструкция: в случае согласия обоснуйте ответ; в случае несогласия: **а)** поставьте в рациональном порядке предложенные упражнения; **б)** ответьте на вопрос, можно ли начинать разминку с бега (да, нет), и объясните почему.

а)

б)

Доработайте инструктивную карту по проведению подвижной игры так, чтобы ее в любой момент могли использовать вы и ваши коллеги. **Инструкция:** заполните пробелы в инструктивной карте; на обратной стороне напишите памятку, отражающую условия, от которых зависит выбор подвижной игры. **Например**, выбор игры зависит от педагогических задач учебного занятия или мероприятия.

<p>Игровая карточка № 1 Место проведения:</p>	<p>Название игры: «Не ошибись!». Инвентарь: _____ Задачи: _____</p>
	<p>Подготовка: _____ _____ _____</p> <p>Содержание: Играющие строятся в шеренгу за линию. Руководитель поочередно показывает листы с иллюстрациями, а дети изображают их позами. Мельница: и.п. – одна рука поднята, другая опущена и прижата к телу; выполнение – изменение положения (дети показывают, как мельница работает). Мяч: и.п. – полуприсед с округлой спиной; выполнение – подскоки с высоким подниманием коленей. Дровосек: и.п. – играющие поднимают вверх над головой руки с соединенными пальцами, ноги прямые; выполнение – имитация рубки дров с высоким взмахом. Правила: За неверно выполненное движение начисляется штрафное очко, и игрок делает шаг вперед за следующую линию. Побеждают те игроки, _____ _____</p>

Инструктивная карта проведения подвижной игры

Убедите родителей, что утренняя зарядка в виде получасового бега не является эффективным средством восполнения недостатка двигательной активности и укрепления здоровья для их двенадцатилетнего сына.

Исходя из предполагаемых мотивов занятий физическими упражнениями подростков 12 лет и учитывая рекомендации по объему двигательной активности школьников, составляющему 2 часа ежедневно, предложите примерный индивидуальный план физкультурных занятий на один месяц.

Инструкция: а) напишите, почему, на ваш взгляд, мнение родителей по поводу утреннего бега может оказаться несостоятельным; б) опираясь на приведенный пример, заполните таблицу.

- а)
- б)

Таблица

Примерный индивидуальный план физкультурных занятий для подростка 12 лет

№	Форма занятия физическими упражнениями	Объем в мин.; время суток	Колич. раз в неделю (месяц)
1	Самостоятельное выполнение упражнений утренней гигиенической гимнастики	15 мин., после утренних гигиенических процедур	ежедневно
2			
3			
4			
5			
6			
7			

Дано: Родители считают, что их дочь, обучающаяся в 10 классе, вправе рассчитывать на итоговую отметку «5» по физической культуре, так как она регулярно посещает учебные занятия и имеет высокий уровень физической подготовленности, выявленный на основе соответствия ее личных результатов нормативным требованиям программы.

Выразите свое согласие или несогласие с мнением родителей.

Инструкция: в случае согласия напишите «да» и обоснуйте ответ; в случае несогласия определите и напишите, какие дополнительные показатели будут учитываться при выставлении итоговой отметки по предмету «Физическая культура».

Обведите оценку, соответствующую уровню вашей готовности к реальной работе и заполните пустые строки.

1 – мне следует пройти повторный курс обучения.

2 – у меня существуют значительные пробелы по учебным дисциплинам «_____», «_____», «_____», «_____», по профессиональной практике; поэтому эти курсы учебных дисциплин следует повторить.

3 – мне следует быть более внимательным и собранным во время аудиторной работы, пополнить знания по дисциплинам: _____

приобрести умения, связанные с _____

4 – мне следует стать более активным в выполнении домашних практических заданий, больше уделять внимания самостоятельной работе, пополнить знания по темам _____

приобрести умения, связанные с _____

5 – я готов к осуществлению функции методического обеспечения процесса физического воспитания в образовательном учреждении.

Введение. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	3
Глава 1. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
1.1. Сущность понятия «профессиональная компетентность будущих педагогов»	8
1.2. Содержание и структура профессиональной компетентности будущих учителей физической культуры	26
1.3. Методическая компетентность как компонент профессиональной компетентности будущего учителя физической культуры	57
Глава 2. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	
2.1. Организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры	73
2.2. Технология формирования модели методической компетентности будущих учителей физической культуры	95

2.3.	Модель формирования методической компетентности будущих учителей физической культуры: параметры эффективности	114
	Заключение	134
	Библиографический список	139
	Приложения	157

Научное издание

Р. Р. Магомедов, Л. С. Кутепова

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Монография

Публикуется в авторской редакции
Компьютерная верстка – *Б. А. Ефремова*
Корректурa – *А. В. Петрова*

Подписано в печать 25.12.2015. Бумага офсетная.
Гарнитура «Arial». Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 11,6.
Тираж 500 экз. Заказ № 83

*Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93-963000*

Издательская лицензия ЛР № 065840 от 23.04.1998 г.
Издательство «Сервисшкола», 355011,
г. Ставрополь, ул. 45-я Параллель, 36,
тел./факс: (8652) 57-47-27, 57-47-25,
<http://книга-ставрополь.рф>, e-mail: s-school@mail.ru

Отпечатано в типографии «Сервисшкола»