

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Ин(ститут физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина

Вы:пускающая кафедра педагогики

Крамаренко Валерия Валерьевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: «Стилевые особенности педагогической деятельности учителя физической культуры»

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Физическая культура

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой
доктор педагогических наук,
профессор Адольф В.А.



(дата, подпись)

Научный руководитель
кандидат педагогических наук,
доцент Бакшеева З.К.

Дата защиты 21.06.2019

Обучающийся Крамаренко В.В.[^]



(дата, подпись)

Оценка

(прописью)

Красноярск 2019

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические основы стиля педагогической деятельности учителя.....	8
1.1 Сущность понятия «стиль» в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях	8
1.2 Особенности стиля педагогической деятельности учителя	15
1.3 Основные характеристики стиля педагогической деятельности учителя физической культуры.....	24
Выводы по первой главе.....	32
Глава II. Исследование стилевых особенностей педагогической деятельности учителей физической культуры	33
2.1 Изучение зависимости особенностей стиля педагогической деятельности учителей физической культуры от стажа работы.....	33
2.2 Изучение особенностей стиля педагогической деятельности учителей физической культуры с высоким уровнем педагогического мастерства.....	40
2.3 Гендерные различия стиля педагогической деятельности учителей физической культуры.....	43
2.4 Анализ опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей стиля педагогической деятельности учителя физической культуры	49
Выводы по второй главе.....	55
Практические рекомендации	57
Заключение.....	58
Список использованных источников.....	61
Приложения.....	66

Введение

Актуальность. Реформирование отечественной системы образования, обусловленное глубокими социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, предъявляет новые требования к профессионализму педагога, которому принадлежит ключевая роль в процессе модернизации современной школы. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. предусматривает переход к индивидуализированному образованию, необходимому для создания условий инновационного развития страны. Реализация данной программы предполагает подготовку педагогов, способных решать образовательные задачи творчески и эффективно, опираясь на принципы гуманизма и новейшие достижения педагогической науки, и ставит перед ними новые сложные задачи, требующие постоянного профессионального роста.

Наряду с этим одной из основных проблем общеобразовательной школы на сегодняшний день является сохранение здоровья учащихся, формирование здорового образа жизни. Ответственность за решение данной проблемы во многом ложится на учителей физической культуры. Этим актуализируется задача развития индивидуального педагогического мастерства учителя, стиля его профессиональной деятельности как определенной стратегии достижения цели. В свою очередь профессиональный стиль зависит от субъективных ценностей, ориентации и доминирующих мотивов, уровня компетентности и готовности к самореализации, внутренней логикой и содержанием преподаваемого предмета. Именно стилевая направленность учителя определяет продуктивность его педагогической деятельности.

Достижение педагогического мастерства учителем физической культуры невозможно без учета собственных индивидуальных особенностей, лежащих в основе индивидуального стиля его педагогической деятельности (ИСПД).

Стилевые особенности педагогической деятельности учителя физической культуры до настоящего времени исследовались лишь по отдельным компонентам в относительно узких аспектах, что даёт нам возможность системно изучить данную проблему и выделить следующее **противоречие:**

- между объективной потребностью школы в учителях физической культуры, обладающих индивидуальным профессиональным стилем и недостаточной реализацией условий, направленных на развитие и совершенствование стиливых особенностей деятельности педагога.

Данное противоречие определило **проблему** исследования, суть которой сводится к выявлению условий развития и совершенствования стиля профессиональной деятельности учителя физической культуры.

На основании вышеобозначенных противоречия и проблемы нами была сформулирована **тема** исследования: **«Стилевые особенности педагогической деятельности учителя физической культуры».**

Объект исследования: образовательный процесс в школе.

Предмет исследования: процесс проявления стиливых особенностей учителя физической культуры в педагогической деятельности.

Цель исследования: выявить, обосновать и в опытно-экспериментальной работе реализовать программу проявления стиливых особенностей профессионально педагогической деятельности учителя физической культуры.

Гипотеза исследования: стиливые особенности педагогической деятельности учителя физической культуры будут продуктивными, если:

- будет изучена структура стиля педагогической деятельности учителей физической культуры;
- будут учтены профессиональные и личностные характеристики, такие, как стаж, квалификация и гендерная принадлежность педагогов;
- учитель физической культуры стремится к развитию собственного стиля педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. На основе анализа педагогической, философской и психологической литературы по проблеме исследования уточнить понимание и структуру стиля педагогической деятельности учителя физической культуры.

2. Выявить особенности стиля педагогической деятельности учителя физической культуры в связи с различиями в стаже, уровне педагогической квалификации и гендерной принадлежности.

3. Составить банк диагностических методик для выявления стиля педагогической деятельности учителя физической культуры.

4. Проанализировать полученные результаты и составить практические рекомендации.

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической, научно-методической и справочно-энциклопедической литературы, нормативно-программной документации по тематике исследования);

- эмпирические (наблюдение, беседа, изучение опыта, анализ продуктов деятельности учителей и обучающихся, педагогическое тестирование, самооценка, экспертная оценка);

- социологические (анкетирование, опрос); статистические (ранжирование, шкалирование);

- методы математической обработки данных.

Этапы исследования.

На **первом** этапе (сентябрь 2018г.) анализировалась научно-методическая литература с целью определения общей концепции исследования. Были определены основные параметры исследования, его объект, предмет, гипотеза, методология и методы.

Второй этап исследования (сентябрь 2018г. – май 2019г.) был посвящен реализации методики в опытно-экспериментальной работе. Осуществлен констатирующий и формирующий эксперимент.

На **третьем** этапе (май 2018г.) анализировались результаты опытно-экспериментальной работы, проводилась обработка, систематизация и обобщение результатов исследования; уточнялись теоретические положения и выводы, полученные на первом и втором этапах работы; завершено оформление выпускной квалификационной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования. Эмпирическая часть исследования проводилась на базе МБОУ СОШ №№ 32, 86, лицеев 2, 28. В исследовании было задействовано 12 учителей физической культуры.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования дополняют знания по проблеме индивидуального стиля педагогической деятельности учителя физической культуры, вносят вклад в системное понимание его природы и структуры.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные в работе результаты о стилевых особенностях учителя физической культуры, о структуре выделенных разновидностей стиля обогащают имеющиеся представления о разнообразии стилевых особенностей педагогической деятельности учителей физической культуры.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы исследования использовались при проведении опытно-экспериментальной работы на базе МБОУ СОШ №№ 32, 86, лицеев 2, 28.

Структура. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, практических рекомендаций, библиографического списка (51 источник), 2 приложений, 72 страниц.

Глава I. Теоретические основы стиля профессиональной деятельности

1.1. Сущность понятия «стиль» в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях

Одним из актуальных направлений исследований индивидуальности человека является проблема стиля, которую активно разрабатывают педагоги и психологи во всём мире. Получаемые ими знания о закономерностях оптимального стиля помогают улучшить гармоничность и профессиональную эффективность жизнедеятельности человека.

Одним из первых использовал понятие «стиль» в контексте исследования индивидуальности человека А. Адлер. Он писал о жизненном стиле как единой линии активности человека, сформировавшейся в процессе преодоления трудностей, пережитых в детстве, и основывающейся на стремлении к цели – социальной адаптации, защите своих интересов [2, 50]. Учёный не дифференцировал понятия «стиль», «характер», «личность», «индивидуальность». Он считал, что поскольку стиль жизни каждого человека неповторим, то выделение личностных типов по признаку стиля возможно только как грубое обобщение, но предложил типологию установок, обусловленных стилями жизни: 1) управление (управляющий тип – люди активные, с незначительным социальным интересом); 2) получение (берущий тип – люди с низкой степенью активности, удовлетворяющие свои потребности за счёт других); 3) избегание (люди с низкой степенью активности, избегающие всех проблем в жизни); 4) социально-полезный тип – в нём соединены высокая степень социального интереса и высокий уровень активности [5, 283].

Г. Роршах, а затем Р. Вартегг применяли термин «индивидуальный стиль» для обозначения индивидуальных проявлений определённых

формальных характеристик при использовании проективных психодиагностических средств [10]. Г. Оллпортом понятие стиль используется для характеристики системы операций, к которой личность имеет предрасположенность в связи с наличием определённых индивидуальных свойств [там же]. Речь при этом шла о чертах личности, носивших инструментальный характер, с помощью которых личность добивается поставленных целей.

В 1930-40-е годы понятие «стиль» применялось в психологии личности в метафорическом смысле как термин, описывающий и объясняющий характеристики своеобразия жизнедеятельности человека. Последующий период в зарубежной науке связан с распространением понимания стиля как особенностей индивида в способах приёма и переработки информации. Г. Уиткин и С. Аш изучили индивидуальные различия в умении выделять простую фигуру из сложного геометрического фона [10]. Перцептивные стили вскоре вошли в обиход с названием «когнитивный». Положение о существовании устойчивых различий в способах восприятия и мышления было выдвинуто в 1951 г. Дж. Клейном, а термин «когнитивный стиль» был предложен Р. Гарднером [26]. Были изучены такие стилевые характеристики мышления как «абстрактность-конкретность», «ригидность-гибкость», «узость-широта категоризации», «импульсивность-рефлексивность», «аналитичность-синтетичность» и др. Были подвергнуты анализу стилевые особенности воображения, внимания, памяти, речи. Обнаружено, что люди, предпочитающие экспрессивный стиль языка, больше используют местоимения, а проявляющие символический стиль, склонны чаще употреблять имена собственные, их предложения более коротки [там же].

Проводились исследования связи стиля и темперамента. Трактовка Г. Оллпортом темперамента как стиля получила дальнейшее развитие в работах А. Басс и Р. Пломина, А. Томаса и С. Чесс, в которых темперамент рассматривается как поведенческий стиль [31].

Полученные данные показали, что изученные в этих исследованиях частные параметры стиля, являются элементами сложного комплекса индивидуальных свойств, включающего когнитивные, эмоциональные, мотивационные, личностные и социально-психологические характеристики.

Г. Уиткиным были сформулированы критерии отличия когнитивных стилей от способностей: 1) способность – это результативная характеристика, показывающая уровень достижений, а стиль – процессуальная характеристика, отражающая предпочитаемый способ выполнения; 2) способность измеряется по вертикали, а стиль – по горизонтали; 3) к способностям применимы оценочные суждения (развитие способностей – хорошо), а к стилям не применимы оценочные суждения, так как и при противоположных стилях может быть достигнута эффективная адаптация; 4) способность изменчива во времени, а стиль – относительно устойчивая характеристика человека; 5) способность проявляется как склонность, предрасположенность к конкретной деятельности и зависит от её содержания, а стиль проявляется обобщённо в различных видах деятельности [10].

Некоторыми авторами выделены и описаны интеллектуальные стили в зависимости от того, какой тип проблем и какие способы их решения являются предпочтительными для человека. Р. Стернберг выделяет законодательный стиль (стремление работать внутри собственной системы идей, разрабатывать свой подход к проблеме), исполнительный стиль (предпочтение решать заранее сформулированную проблему с использованием известных средств) и оценочный стиль (ориентация на работу с готовыми системами, которые надо приводить в порядок). А. Харрисон и Р. Брэмсон выделяют пять интеллектуальных стилей: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический [46, с.144-149]. Выделены эпистемологические стили – индивидуально-своеобразные способы познавательного отношения человека к происходящему. Дж. Ройс считает стиль ядром личности и выделяет

эмпирический стиль (склонность к опоре на факты), рационалистический стиль (предпочтение опираться на логические выводы с использованием мыслительных операций) и метафорический стиль (склонность к представлению действительности через личные переживания, к опоре на собственную интуицию) [26].

Если за рубежом внимание исследователей было направлено на изучение стиля жизни, стиля личности, индивидуальности, анализа когнитивных стилей, то отечественные исследования в сфере проблемы стиля проводились с иных теоретических позиций – на основе деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) [29], идей типологического подхода к анализу свойств нервной системы, разрабатываемых в школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына и работах Е.А. Климова, а также концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлина.

Первоначально индивидуальный стиль деятельности рассматривался как путь приспособления относительно устойчивых индивидуально-типологических свойств нервной системы и темперамента человека к изменяющимся требованиям деятельности [35]. Исследования трудовой деятельности [23] показали, что люди с различными, и даже противоположными типологическими особенностями, могут добиваться одинаковой продуктивности труда. Объяснение этому феномену исследователи видели в индивидуальном стиле деятельности. Отсюда следовал вывод (например, Е.А. Климова): «...человек должен искать индивидуально-своеобразные пути овладения требуемыми качествами и навыками с учётом своих природных задатков; недостаточность некоторых из них придётся компенсировать, а иные окажутся благоприятными. Таким образом, возникает задача формирования индивидуального стиля деятельности» [23]. Особенности концепции индивидуального стиля деятельности, разработанной отечественными психологами и педагогами и отличающие её от других подходов к изучению проблемы стиля, состоят в том, что: 1) под стилем понимается определённое сочетание элементов

деятельности (устойчивая система способов и приёмов деятельности); 2) стиль обусловлен психологически и психофизиологически, но он не предопределён особенностями данного человека, а формируется в качестве интегрального эффекта взаимодействия между субъектом и объектом; 3) стиль может изменяться под влиянием условий деятельности, его развитие связано с формированием и развитием индивидуально-психологических качеств субъекта.

В зависимости от объективных требований деятельности одни и те же свойства личности могут иметь различные стилевые проявления. Е.А. Климовым даны определения индивидуального стиля деятельности в узком и широком смысле. Индивидуальный стиль деятельности в узком смысле есть «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [24]; в широком смысле – «индивидуально-своеобразная система психических средств, к которой сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [там же]. В.С. Мерлин, характеризуя структуру индивидуального стиля деятельности, рассматривал его как устойчивую систему способов выполнения деятельности, которая может характеризоваться соотношением ориентировочных, исполнительных и контрольных операций [36]. Это два типа индивидуального стиля деятельности по соотношению операций: 1) ориентировочные действия детализированы, подробный мысленный план действия мало изменяется в процессе деятельности, контрольные операции используются часто; 2) ориентировочные действия кратковременны, мысленный план действия схематичен и в ходе выполнения существенно меняется, контрольные действия редки. Первый тип индивидуального стиля деятельности характерен для лиц со слабым и инертным типом нервной системы, а второй – для людей с сильным и подвижным. М.Р. Щукин [48], развивая концепцию

В.С. Мерлина, рассматривает индивидуальный стиль деятельности как систему, основанную на механизмах адаптации и компенсации, а также – включающую механизмы коррекции негативных особенностей деятельности.

М.Р. Щукин предлагает следующую схему структуры стиля деятельности: 1) особенности в системе внутренних условий, 2) особенности в отражении субъектом внешних условий и требований деятельности, 3) особенности в процессуальной стороне, включающей в себя систему приёмов деятельности, 4) особенности в результативной стороне.

Определяющим в структуре стиля М.Р. Щукин считает взаимодействие внутренних условий, обеспечивающее саморегуляцию и индивидуальное своеобразие в процессуальной и результативной сторонах деятельности, а также в отражении субъектом внешних условий и требований деятельности. В разработанной ученым полисистемной характеристике структуры и развития стиля деятельности выделены три полисистемы, характеризующие взаимодействие: 1) стиля деятельности (имеются в виду его процессуальная и результативная стороны) и интегральной индивидуальности, 2) стиля деятельности и внешних условий и требований деятельности, 3) интегральной индивидуальности и внешних условий и требований деятельности [49].

Под руководством Б.А. Вяткина были проведены исследования стилей разных видов активности, в которых получили экспериментальное подтверждение и дальнейшее развитие сформулированные В.С. Мерлиным теоретические положения. Именно активность, представляя собой повышенный уровень функционирования системы, придаёт деятельности транзитивную функцию (создание новых связей и отношений между свойствами, их гармонизация) и способствует высшим творческим проявлениям индивидуальности [8].

В.В. Маркеловым проведены многолетние исследования индивидуального стиля деятельности как универсального механизма гармонизации интегральной индивидуальности спортсмена. В исследовании

были идентифицированы индивидуальные стили баскетболистов с различными типами нервной системы и показано, что стресс воздействует на игроков с сильным и слабым типом нервной системы противоположным образом: при умеренном стрессе «слабые» могут по эффективности действий превосходить «сильных», а при сильном стрессе (ответственные соревнования) – у «слабых» эффективность действий резко снижается, а у «сильных» – повышается [33].

С.Ю. Жданова избрала темой своего диссертационного исследования проблему развития стиля в связи с возрастом и с накоплением субъектом опыта работы. Автор указывает, что выработка автоматизмов при накоплении опыта повышает гибкость, эффективность действий субъекта, но в случае несоответствия сформировавшихся приёмов работы индивидуальным особенностям субъекта, закрепления нерационального стиля деятельности, воздействие опыта может быть и отрицательным – приводить к окостенению. По данным С.Ю. Ждановой, по мере совершенствования стиля усиливается его обусловленность свойствами вышележащих уровней индивидуальности [14].

Ряд работ посвятил проблеме стиля В.А. Толочек. Требования среды он считает ведущим фактором детерминации стиля, а индивидуальные особенности субъекта – «скорее вторичным фактором формирования стиля». В.А. Толочек предложил модель описания и анализа стиля деятельности, включающую три уровня: первый – «субъективно удобные условия деятельности», второй – структура конкретных предметных действий, третий – когнитивные аспекты деятельности (тактики, планирование, прогнозы, оценки ситуации, коррекции результатов). По мнению автора, воздействие первого (нижнего) иерархического уровня является определяющим, от него зависят все последующие характеристики индивидуального стиля деятельности [45]. В структуре стиля В.А. Толочек выделяет наряду с устойчивой его частью также и вариативно-изменчивую часть, обеспечивающую ситуативные перестройки стиля при изменении условий

деятельности. В.А. Толочек считает типовые стили устойчивыми завершёнными образованиями, а индивидуальные стили – вариативно изменчивыми образованиями.

Исследование, проведённое В.М. Русаловым, показало, что меланхолики, люди с замедленной реакцией, низкой эргичностью и высокой эмоциональностью имеют несколько более выраженные проявления пессимистического атрибутивного стиля, а у сангвиников, людей быстрых, с высокой эргичностью и пониженной эмоциональной чувствительностью наблюдались несколько более выраженные проявления оптимистического стиля атрибутирования [41].

Таким образом, исследования стилей характеризуются многообразием направлений и различиями в понимании стиля как теоретического построения. Исследователями выделены и описаны стили жизни, личности, поведения, общения, активности, саморегуляции, когнитивные, эмоциональные, мотивационные стили, стили деятельности, руководства, совладания, уверенности и др. Разработанные к настоящему времени фундаментальные положения общей теории стиля, в том числе – теории стиля деятельности, являются основой для осуществления исследований проблемы стиля в более узких направлениях – таких как стили педагогической деятельности, при изучении которых общая теория стиля встречается со сферой труда педагога и, в частности, учителя физической культуры.

1.2. Особенности стиля педагогической деятельности учителя

Стиль педагогической деятельности является предметом исследования многих работ. По определению И.А. Зимней «стиль педагогической деятельности, отражая её специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие, по меньшей мере, трёх факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой

деятельности – учителя (индивидуально-типологические, личностные, поведенческие особенности); б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.)» [17, с. 280-281].

Стиль деятельности учителя сопряжён с педагогическими взглядами и установками, которые обуславливают его подход к решению педагогических задач, индивидуальную манеру, тон и эмоциональную окраску общения. Стиль педагога вырастает из особенностей мотивации и собственного понимания учителем сущности педагогической работы, стремление построить учебно-воспитательный процесс на основе собственной концепции, реализовать в нём свои силы и идеалы. Такая авторская концепция накладывает свой отпечаток на способы восприятия ученика и общения с ним, особенности применения педагогических технологий. Стиль работы учителя, связанный с удовлетворением его потребности в саморазвитии, в создании собственной системы работы, является способом внесения личностного начала в обучение. Создавая систему, учитель формирует и себя как профессионала. Продуктом такого самосозидания выступает неповторимый стиль педагога.

А.К. Маркова и А.Я. Никонова в своём подходе к индивидуальному стилю педагогической деятельности объединяют его содержательные и формально-динамические характеристики и ставят вопрос об их взаимовлиянии в педагогической работе учителя. В качестве содержательных характеристик стиля авторами были выбраны: 1) преимущественная ориентация учителя: на процесс обучения – на процесс и результаты обучения – на результаты обучения; 2) адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса; 3) оперативность – консервативность в использовании педагогических средств; 4) рефлексивность – интуитивность. Исследование позволило выделить четыре наиболее характерных стиля, два из которых являются полярными, а два – промежуточными. Названия выделенных стилей образованы авторами путём

соединения содержательных характеристик (методичность – импровизационность) с динамическими характеристиками (эмоциональность – рассудительность): 1) эмоционально-импровизационный стиль с ориентацией на процесс обучения, интуитивностью, изменчивостью способов работы; 2) рассуждающе-методический стиль с ориентацией на результаты обучения, рефлексивностью, консервативностью способов работы; 3) эмоционально-методический стиль с ориентацией как на результаты, так и на процесс обучения, адекватным планированием, оперативностью и преобладанием интуитивности над рефлексивностью; 4) рассуждающе-импровизационный стиль с ориентацией на процесс и результаты обучения, оперативностью и сочетанием интуитивности с рефлексивностью. А.К. Марковой и А.Я. Никоновой была предложена методика определения педагогом своего стиля и совершенствования учителем индивидуального стиля своей педагогической деятельности [34].

Ю.К. Бабанский сосредоточил своё внимание на стилевых особенностях познавательной деятельности. В этом аспекте он подчёркивает важность выработки у учителей проблемно-поискового стиля деятельности [3]. И.Б. Жуванов обнаружил связь стиля с особенностями преподаваемого предмета: для учителей, преподающих естественные науки, характерна более выраженная направленность на предмет, а для учителей-гуманитариев – на учащихся [15]. Л.А. Ивашнева отмечает, что стиль педагогической деятельности осуществляет в труде педагога инструментальную, компенсаторную, системообразующую и интегративную функции [20]. О.В. Кондратьева, приняв за основу личностный профиль и преобладающую направленность педагога, выделила следующие типы стилей деятельности учителя: достиженческий, доминирующий, уравновешенный и аффилиативный [25].

Согласно результатам исследования А.А. Бодалева выявилось, что учителя автократического типа недооценивают развитие у учащихся положительных качеств, таких как коллективизм, инициативность,

самостоятельность, требовательность и в то же время имеют преувеличенное представление о сформированности у школьников таких качеств, как неорганизованность, лень, безответственность, импульсивность. Учителя, демонстрирующие либеральный тип руководства, напротив, переоценивают положительные качества учеников и недооценивают отрицательные. Наиболее тождественны реальности оценки учащихся педагогами с демократическим типом руководства [5]. А.И. Щербаков и А.В. Мудрик наряду с вышеуказанными стилями педагогического руководства выделяют игнорирующий и непоследовательный стили. Под игнорирующим стилем А.И. Щербаков и А.В. Мудрик понимают стиль педагога, который игнорирует выполнение своей воспитательной функции. При непоследовательном стиле учитель ситуативно применяет то один, то другой стиль в зависимости от внешних обстоятельств или своего эмоционального состояния [цит. по 12, с. 220].

Н.А. Курдюкова изучала связь стилевых особенностей с чертами личности педагога. Было выявлено, что учителя с авторитарным стилем стремятся к независимости в принятии решений, они импульсивны, имеют низкий уровень самоконтроля, раздражительны, нетерпеливы, конфликтны, имеют трудности в общении. Учителей с демократическим стилем отличает проницательность, понимание мотивов поведения учащихся, бесконфликтность, высокий самоконтроль, эмоциональная устойчивость, уравновешенность. Учителям с либеральным стилем присущи конформность, зависимость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, а также сентиментальность, непосредственность и простота в общении [28].

Необходимо заметить, что существует истолкование авторитарного стиля как профессиональной деструкции педагога. Так, Э.Э. Сыманюк относит использование авторитарного стиля к деформациям педагогов. Результаты проведённой ею диагностики говорят о том, что авторитарность наблюдается у большинства педагогов со стажем работы свыше 25 лет [44]. В то же время по данным Р.М. Грановской влияние возраста человека на

стиль принятия им решений не является однозначно негативным. В 45-60 лет решения обычно принимаются медленнее, но они более обоснованы [11].

Т.С. Рожок в своём исследовании формирования индивидуального стиля педагогической деятельности учителя начальных классов сделала вывод о ведущей роли мотивационно-целевой установки учителя, которая определяет отдельные составляющие этого процесса (информационно-аналитическую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную) и степень его эффективности [39].

В результате исследования И.В. Долгополовой, посвященного анализу индивидуального стиля педагогической деятельности учителя начальных классов и его связи с особенностями деятельности учащихся, были выделены два основных стиля педагогической деятельности. «Первый стиль» характеризуется преобладанием самоорганизационных действий и проявлением демократических тенденций. «Второй стиль» характеризуется преобладанием действий, активизирующих интеллектуальную деятельность учащихся, и проявлением авторитарных тенденций. [13].

В труде учителя ведущую роль играет процесс общения, выступающий как социально-психологический стержень педагогической деятельности. Общую типологию стилей общения разработали В.А. Кан-Калик и Г.А. Ковалёв. По основаниям сложного (простого) отражения, личностного (ролевого) отношения и открытого (закрытого) обращения они выделили восемь стилей общения: диалогический, доверительный, рефлексивный, альтруистический, манипулятивный, псевдиалогический, конформный и монологический. Высшим уровнем считается диалогический стиль общения, который оптимален с точки зрения коммуникации и обладает наибольшим развивающим потенциалом. В.А. Кан-Калик также выделяет такие стили педагогического общения, как стиль «общение-устрашение», стиль «общение-дистанция», стиль «общение-заигрывание», стиль «общение на

основе дружеского расположения», стиль «общение на основе увлечения совместной творческой деятельностью» [22].

Приведённую типологию дополняют классификации стилей общения, предложенные С.Л. Братченко и С.А. Шеиным, в соответствии с которыми у С.Л. Братченко выделяется шесть стилей общения: диалогический, альтероцентрический, конформный, индифферентный, манипулятивный и авторитарный [36], а С.А. Шеин – семь стилей педагогического общения: 1) доверительно-диалогический, 2) альтруистический, 3) конформный, 4) пассивно-индифферентный, 5) рефлексивно-манипулятивный, 6) авторитарно-монологический, 7) конфликтный [47].

Л.Ц. Кагермазова исследовала роль типологии коммуникативных стилей в становлении педагогического мастерства учителя. Ею были выделены два типа индивидуальных коммуникативных стилей (стилей педагогического общения). Первый – когнитивный коммуникативный стиль (стиль педагогического общения с преобладанием его когнитивной формы, гностического компонента). Второй – интерактивный коммуникативный стиль (коммуникативный стиль педагогического общения с преобладанием его интерактивной формы). Автор также считает, что формирование у учителя индивидуального стиля педагогического общения, наличие своего неповторимого «почерка» говорит о его вступлении на этап педагогического мастерства [21].

Н.А. Звонарёва выделенные в зависимости от степени сотрудничества педагога с детьми три стиля деятельности обозначила как нормативный, динамичный и сотрудничающий. Учителям нормативного стиля присуща монологичность, негибкость коммуникаций, уверенность в себе, волевой контроль, эмоциональная холодность, нацеленность на высокий результат учебной деятельности. Н.А.Звонарёва подразделяет этот стиль на: 1) нормативный конструктивный, связанный с направленностью учителя на учащихся, осуществлением сотрудничества с ними по принципу «делай как я» и разнообразием приёмов ведения урока; 2) нормативный стереотипный,

связанный с направленностью учителя на себя, отведением учащимся роли исполнителей – «делай как я сказал», использованием привычных приёмов и неизменной структуры урока. В динамичном стиле также выделяется два подстиля: 1) динамичный конструктивный, связанный с направленностью учителя на учащихся, быстротой реакций учителя, яркостью и динамичностью урока, изменчивостью структуры урока, нечёткостью постановки целей и задач, поверхностностью общения с учащимися, невниманием к закреплению пройденного материала; 2) динамичный деструктивный, связанный с направленностью учителя на себя, непоследовательностью собственной активности, необоснованностью требований к ученикам, неуверенностью и тревожностью учителя, низкой эффективностью взаимодействия и установления доброжелательных отношений с учащимися [16].

Г.С. Абрамова, исходя из того, что в выборе стиля педагогического общения проявляется общая педагогическая позиция учителя, его представление о ценности человека вообще и способах воздействия на него, выделила три стиля педагогического общения: 1) ситуативный стиль, при котором ученик выступает для учителя средством решения педагогических задач, и учитель управляет учеником так, как того требует конкретная ситуация; 2) операциональный стиль, проявляющийся в том, что учитель раскрывает перед учащимися содержание способов действия – при этом ученик выступает как условие деятельности учителя; 3) ценностный стиль, который строится на регулировании взаимоотношений учителя и ученика нравственными требованиями – при этом ученик выступает как цель деятельности учителя [1].

Таким образом, Г.С. Абрамова, а также Н.А. Тарасова, разделявшая учителей на «предметников» и «воспитателей», и Л.В. Шibaева, выделявшая «дискретный стиль» учителя, ориентированный на проведение отдельных уроков и «стиль целостного перспективного планирования», направленный на организацию целостного многостороннего развития ребёнка, продолжают

и развивают сложившуюся в психолого-педагогической науке традицию классификации учителей в зависимости от степени направленности на личность учащегося, идущую от В.Н. Сороки-Росинского. Он различал учителей, направленных на предмет, называя это явление «предметоцентризмом», а самих учителей «логотропами», и учителей, направленных на учащихся («педоцентризм») – «педотропов» [43]. Также В.Н. Сорока-Росинский писал о «породе» педагога, то есть разных стилях их личности, характера. Именно «породу» педагога он считал орудием воздействия на учащегося. Среди «породистых» учителей В.Н. Сорока-Росинский выделял следующие типы: теоретики (у которых теория преобладает в ущерб реальному миру); реалисты (хорошо разбираются в мире вещей и людей, но не сильны в теории); утилитаристы (сходны с реалистами, но ещё являются мастерами тренировки, оформления – умеют показать «товар лицом»); артисты или интуитивисты (обладающие тонким чутьём, могут провести уроки с большим подъёмом, но многое у них зависит от вдохновения) [там же].

Е.И. Рогов разработал опросники, позволяющие в зависимости от развития профессионально-важных качеств и направленности на те или иные цели отнести учителя к одному из четырёх типов: 1) организатор, 2) предметник, 3) коммуникатор, 4) интеллигент (просветитель), а также выделить пять стилей мышления: 1) синтезатор, 2) идеалист, 3) прагматик, 4) аналитик, 5) реалист [38].

На стиль педагогической деятельности накладывают отпечаток особенности поведения учителя в конфликтных ситуациях. В ситуациях затруднения, конфликта люди выявляют до десяти индивидуальных стилей поведения: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий, стиль избегания, подавления, соперничества и защиты. Эти стили поведения всегда сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную

окраску. Они определяют и общий эмоциональный фон стиля педагогической деятельности, педагогического общения.

Таким образом, в изученных нами литературных источниках описано около ста разновидностей педагогических стилей. Вместе с тем, внимательный анализ конфигурации их структурных составляющих позволяет нам выделить 3 основные типологические группы педагогических стилей, отличающиеся между собой по основополагающим стратегиям поведения учителя, а также выделить четвёртую группу, включающую стили смешанного типа, представляющие собой сочетания элементов 3-х основных типов. К стилям первого типа, назовём его «командноцентричным», привержены учителя, непосредственной установкой педагогической деятельности которых является – «добиться строгого выполнения заданий учениками», а развитие способностей учащихся и обучение их предмету находятся как бы на втором плане и рассматриваются как процессы, опосредованные этой главной установкой. Второй тип – «предметоцентричный», характеризуется непосредственной установкой учителя: «научить ученика делу» и опосредованно – через обучение предмету – развивать его способности. Третий тип – его можно назвать «педоцентричным» (или «ученикоцентричным») – характеризуется непосредственной установкой учителя «развить в ученике его способности, научить самостоятельно решать свои проблемы» и опосредованно – обучать предмету.

Проведённый анализ литературы позволяет утверждать, что *стиль педагогической деятельности* – это интегративная характеристика педагогической деятельности, объединяющая в себе стиль руководства, стиль общения, стиль межличностного взаимодействия, стиль поведения в конфликтных ситуациях, эмоциональный и когнитивный стиль учителя.

1.3. Основные характеристики стиля педагогической деятельности учителя физической культуры

Труд учителя обладает «отдалённым эффектом», который проявляется не только в период его деятельности как учителя, но и за рамками этого периода, и даже может выходить за пределы его физической жизни. Поэтому вопрос о показателе, который может быть принят за основной критерий эффективности педагогической деятельности, остаётся открытым.

Педагогическая деятельность учителя и, в частности, учителя физической культуры настолько сложна и многообразна, что для оценки её эффективности нелегко найти самый важный критерий, т.к. при наличии множества разнообразных критериев их трудно свести к общему знаменателю.

Попытка решить эту проблему была предпринята З.Н. Вяткиной, которой был дан подробный перечень разнообразных критериев оценки отдельных сторон педагогической деятельности учителя физической культуры.

Наряду с общепедагогическими критериями (общей эрудицией, знанием своего предмета и смежных дисциплин, любовью к детям и умением влиять на них, владением техникой общения, педагогической наблюдательностью и педагогической интуицией, педагогическим тактом, справедливостью, честностью, требовательностью) З.Н. Вяткина выделила также три группы критериев, обусловленных спецификой предмета «физическая культура». К первой группе она отнесла критерии, связанные с постановкой работы по физическому воспитанию в школе: посещаемость уроков физической культуры, состояние здоровья школьников, экипировка учащихся, деятельность учителя по обеспечению материальной базы, привлекается ли педагогический коллектив школы и родители учащихся к решению задач физического воспитания. Вторая группа критериев направлена на оценку специальных знаний учителя, его подготовки по видам спорта и методической подготовленности, обуславливающих успешность

работы учителя по всем разделам школьной программы при соблюдении последовательности в постановке учебных задач, правильный подбор упражнений и учёт индивидуальных особенностей учащихся. В третью группу З.Н. Вяткина включила критерии, связанные с оценкой особенностей методики проведения занятий: как подготовлены места занятий, необходимый инвентарь, обеспечено музыкальное сопровождение, как используются ТСО, индивидуальные карточки; как организованы учащиеся при подготовке к уроку и обеспечен порядок на занятии, насколько целесообразно использование методов обучения в соответствии с задачами урока и контингентом учащихся; насколько объективен контроль за усвоением программного материала, какова педагогическая направленность оценки успехов учащихся; насколько оптимальна моторная плотность в связи с задачами и типом урока; насколько умело осуществляется регулирование нагрузок учащихся, поддержание их интереса, активности и самостоятельности на уроке [9].

В.И. Лях и Л.Б. Кофман предлагали для оценки деятельности учителя использовать систему, включающую 10 критериев, оцениваемых по 5-балльной шкале: 1) знания учителя в области учебного предмета «физическая культура»; 2) практические умения учителя физической культуры; 3) чувство нового в работе; 4) педагогический такт; 5) развитие мышления школьников (проблемное обучение, элементы интеллектуализации учебного процесса); 6) развитие у учеников интереса к физической культуре; 7) умение обеспечить индивидуальный подход в обучении и воспитании; 8) развитие у учащихся навыков самостоятельных занятий; 9) организация внеклассной работы по предмету «физическая культура»; 10) результаты, достигнутые учащимися. Оценки по каждому из критериев должны, по мнению авторов, определяться экспертами с учётом данных анкетирования коллег, учителей физической культуры [30].

Таким образом, авторы используют для оценки деятельности учителя физической культуры в качестве критериев и её результаты (состояние

здоровья, физическое развитие, физическую подготовленность учащихся, число подготовленных разрядников, достижения школьников на соревнованиях и др.), и мастерство, то есть процессуальную сторону деятельности учителя, и качества его личности (любовь к детям, честность, справедливость и др.). К тому же результаты работы учителя очевидны не сразу, так как воспитанность его учеников не есть конечная величина на момент окончания ими школы – она изменяется в будущей жизнедеятельности каждого ученика.

Деятельность учителя физической культуры наряду со сходством во многих общих чертах с деятельностью любого учителя имеет и много особенностей, связанных со спецификой уроков физической культуры. Поскольку эти уроки могут проходить в спортивном зале, на школьных спортивных площадках, в парке или в лесу, а также на иных спортивных аренах (на катке, стадионе, в бассейне) с использованием разного рода инвентаря и оборудования, то увеличивается значение организационной составляющей в подготовке учителя к занятиям. Учителю физической культуры необходимо уметь рационально распределить учащихся по местам занятий, правильно организовать урок с точки зрения его плотности и оптимальной загруженности учащихся. Учитель, управляя классом во время урока, должен перемещаться по месту занятия, умело выбирая свою позицию для объяснения заданий, показа упражнений и контроля, что требует особых свойств внимания. Учитель должен следить за правильным выполнением заданий, обеспечивать помощь и страховку при выполнении упражнений, исключая травмы и перегрузки. При изменении условий проведения занятия (например, погодных), учитель должен уметь гибко скорректировать план урока, так чтобы решить поставленные задачи. Учитель физической культуры должен уметь использовать возможности своего учебного предмета для укрепления здоровья и закалки школьников, а также для формирования у них организаторских умений и положительных качеств личности – волевых и нравственных. Перечисленные особенности урока физической культуры

оказывают влияние на содержание деятельности учителя физической культуры и формируемого стиля его педагогической деятельности.

Вопрос о возможности формирования индивидуального стиля педагогической деятельности у студентов факультета физического воспитания изучила З.Н. Вяткина. В проведённом ею педагогическом эксперименте студенты контрольной группы проходили практику по общепринятой методике, а студенты экспериментальной группы – по специально разработанной программе, направленной на формирование стиля деятельности с учётом индивидуально-типологических свойств нервной системы. Студентам экспериментальной группы программой предлагались индивидуальные рекомендации, в которых указывалось, как с учётом особенностей их нервной системы организовать учащихся в начале урока, осуществлять объяснение и показ техники упражнений, контролировать усвоение материала, решать воспитательные задачи и устанавливать взаимоотношения с учащимися. Таким образом, программа была направлена на овладение студентом-практикантом приёмами ведения урока, которые бы соответствовали свойствам его нервной системы. Эксперимент показал, что к концу педагогической практики у студентов экспериментальной группы появляются признаки, характерные для индивидуального стиля деятельности, а у студентов контрольной группы они отсутствуют. Процесс формирования индивидуального стиля деятельности у студентов с разным типом нервной системы протекает по-разному. У студентов с сильной подвижной нервной системой индивидуальный стиль деятельности вырабатывается быстрее, чем у лиц с инертной нервной системой и чем у студентов, имеющих слабую нервную систему. На основании результатов эксперимента был сделан вывод о том, что индивидуальный стиль педагогической деятельности следует вырабатывать у студентов в процессе обучения в вузе на основе учёта их индивидуальных особенностей и была составлена программа индивидуально-воспитательной работы руководителя педагогической практики по формированию индивидуального стиля деятельности у студентов, которая

предусматривает их предварительное диагностирование по свойствам нервной системы [9].

Н.Б. Воробьёв изучил вопрос формирования стиля педагогического руководства у студентов факультета физической культуры. Констатирующий этап эксперимента в его исследовании был направлен на выявление взаимосвязи между типологическими особенностями индивидуальности и выбором стиля руководства (авторитарного, либерального, демократического). Установлено, что существует определённая взаимосвязь между стилем руководства и силой нервной системы, однако большее влияние на процесс формирования стиля оказывают внешние факторы. На следующем этапе исследования проводился формирующий эксперимент, направленный на создание у студентов осознанного отношения к применяемому стилю руководства. Задания требовали от студентов использования различных стилей руководства (в зависимости от ситуации) и комплексного применения различных стилей в решении одной ситуации, тем самым предотвращая «зацикливание» на каком-либо одном стиле. Автор указывает на роль стиля как фактора влияния на личность каждого ученика, и отмечает, что стиль, целесообразный с точки зрения эффективности урока, не всегда положительно влияет на личность учащихся, и наоборот [6].

Работ, посвящённых исследованию стиля профессиональной деятельности учителя физической культуры, в психолого-педагогической литературе насчитывается немного. З.Н. Вяткина изучила стиль деятельности учителей физической культуры в зависимости от типологических свойств нервной системы. Структуру стиля она исследовала, исходя из соотношения функциональных компонентов педагогической деятельности по Н.В. Кузьминой – гностического, конструктивного, организационного и коммуникативного [27]. В зависимости от преобладания отдельных компонентов деятельности З.Н. Вяткина выделила три типа стилей, особенности которых обусловлены свойствами нервной системы учителя.

1-й тип – организаторско-коммуникативный стиль, присущ учителям с сильной подвижной нервной системой. Для учителей этого типа характерны склонность к экспромту, изменения в ходе занятия, схематичный план урока.

2-й тип – конструктивно-организаторский стиль, сопряжённый с силой и инертностью нервных процессов. Учителей этого типа отличает заблаговременная подготовка к уроку, строгое следование намеченному плану, сдержанность и официальность.

3-й тип – конструктивно-коммуникативный стиль, сопряжённый со слабостью нервных процессов. Также как и для 2-го типа для него характерно тщательное продумывание плана занятия, внесение в него лишь незначительных изменений в процессе урока, но, в отличие от 2-го типа, характерна высокая интенсивность общения с учащимися [9].

Н.Д. Бобырев, подобно З.Н. Вяткиной, определял индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя физической культуры относительной значимостью отдельных функций – гностической, организаторской, конструктивно-проектировочной и коммуникативной – в педагогической деятельности. Он выделил два типа учителей: для одного типа большую значимость имеет коммуникативная функция, для другого – конструктивно-проектировочная [4].

Результаты исследований З.Н. Вяткиной и Н.Д. Бобырева соответствуют сформулированным ещё В.С. Мерлиным и Е.А. Климовым положениям о существовании двух типов стиля индивидуальной деятельности: первого – с преобладанием ориентировочных (соответственно: у З.Н. Вяткиной и Н.Д. Бобырева – конструктивно-проектировочных) действий, характерного для лиц со слабой инертной нервной системой, и второго – с преобладанием исполнительных (соответственно: у З.Н. Вяткиной и Н.Д. Бобырева – коммуникативных) действий, характерного для лиц с сильной подвижной нервной системой.

М. Мосстон и С. Ашворт исследовали педагогическую деятельность учителей физической культуры, исходя из традиционного, идущего от К.

Левина, разделения стилей на демократический, автократический и либеральный и добавляя производные от них, смешанные, промежуточные стили. По признаку степени самостоятельности, предоставляемой преподавателем ученику, ими выделено десять стилей педагогической деятельности – от командного стиля до стиля предоставления ученику возможности полного творческого самообучения [51].

А.Ю. Максаков, С.В. Иванов и Д.А. Мишутин изучали стили педагогического общения учителей физической культуры и тренеров детских команд, используя по отношению к стилям общения традиционные названия стилей руководства – авторитарный, демократический и либеральный, – на том основании, что между руководством и общением имеется связь (руководство осуществляется посредством общения). Стиль общения можно выразить соотношением между различными формами обращений; у одного педагога преобладают одни формы, а у другого – иные. В исследованиях А.Ю. Максакова и Д.А. Мишутина обнаружено, что для педагогов, демонстрирующих авторитарный стиль, характерно преимущественное использование монолога и повелительных форм обращений. В круг учащихся, с которыми эти педагоги общаются в индивидуальном порядке, входят в основном хорошо успевающие ученики.

Педагоги – приверженцы демократического стиля широко используют диалог и неимперативные формы обращений, включают в круг индивидуального общения учащихся с разным уровнем успеваемости. По данным С.В. Иванова, у 50% учителей физической культуры наблюдался демократический стиль, авторитарный встречался у 40% учителей, а либеральный – у 9%. Стиль есть динамическая структура и соотношение между формами обращений может меняться при изменении обстоятельств. В напряжённых ситуациях увеличивается применение авторитарных форм обращений педагогами любого стиля. В работах А.Ю. Максакова и Д.А. Мишутина указывается, что императивные формы обращений более часто используются педагогами при общении с учащимися, обладающими низким

и средним статусом в группе, и более редко – при общении с лидерами группы. Авторитарные формы обращений чаще применяются педагогами-мужчинами нежели женщинами [19, 32, 37].

Таким образом, в данных работах стиль деятельности учителя физической культуры исследовался в отдельных и весьма узких аспектах и фрагментах, что делает актуальным вопрос о более глубоком изучении стилей педагогической деятельности именно учителей физической культуры.

Выводы по первой главе

В первой главе были рассмотрены психолого-педагогические аспекты исследуемой проблемы. Изучение и анализ научных источников показал, что современной наукой создана теоретическая основа, позволяющая раскрыть стилевые особенности педагогической деятельности учителя физической культуры.

В результате нами были сформулированы следующие выводы:

1. Анализ научных источников показал, что стиль педагогической деятельности – это интегративная характеристика педагогической деятельности, объединяющая в себе стиль руководства, стиль общения, стиль межличностного взаимодействия, стиль поведения в конфликтных ситуациях, эмоциональный и когнитивный стиль учителя.

2. Каждый педагог, в том числе и учитель физической культуры, проявляет в своей педагогической деятельности несколько стилей, что позволяет выделить индивидуальные стилевые особенности каждого педагога.

3. Изучение психолого-педагогических аспектов проблемы формирования стиля педагогической деятельности учителя физической культуры позволило нам выделить следующие его разновидности:

Глава II. Исследование стилевых особенностей педагогической деятельности учителей физической культуры

2.1 Изучение зависимости особенностей стиля педагогической деятельности учителей физической культуры от стажа работы

Опираясь на выделенный критерий – стаж работы – и полученные данные диагностики, мы определили нижеописанные стили педагогической деятельности учителей физической культуры. Педагогов, участвующих в нашем исследовании и имеющих стаж более 10 лет, было 12.

Гибкий эвристический стиль умелого и разносторонне подготовленного учителя-экспериментатора с большим опытом работы. К нему с помощью диагностики нами были отнесены следующие *личностные качества*: гибкость, стремление к преобразованиям и экспериментам, креативность, склонность к стратегии компромисса в конфликтной ситуации, и *показатели, характеризующие высокую эффективность действий учителя во всех основных компонентах его педагогической деятельности*: содержательной, саморегуляционной подготовке, различных видах действий учителя – организационных, коммуникативных, невербальных дисциплинирующих, контролирующих, оценочных и рефлексивных, и вместе с этим – склонность к дидактическим действиям, характеризующим проблемное и творческое обучение.

По ряду важных компонентов – таких как стремление учителя к преобразованиям, эффективность его коммуникации с учащимися, креативность учителя, его склонность к применению творческих методов обучения – в данном стиле прослеживается сходство с выделенным Н.А. Звонарёвой «сотрудничающим экспериментальным» стилем педагога и с «проблемно-поисковым» стилем, о котором писал Ю.К. Бабанский.

Представители второго имеют следующие развитые *личностные качества*: высокая сила нервных процессов возбуждения и торможения, низкая чувствительность, тревожность, высокая активность, резистентность и психический темп и при этом пластичность и экстравертированность, а также *показатели, характеризующие такие личностные качества* как смелость, общительность, высокий самоконтроль, интернальность и положительное самоотношение. Учитывая, что в этот фактор вошла такая особенность деятельности учителя как несклонность к эмоционально-методическому стилю мы идентифицировали данный комплекс как проявление **стиля, не склонного к методичности**.

У представителей третьего стиля обнаружилась слабость процесса торможения, высокая подвижность нервных процессов, эмоциональность, реактивность, преобладание реактивности над активностью, психодинамическая общительность, и такие *личностные свойства* как склонность к аффектам, беспечность, импульсивность, зависимость от группы, напряжённость, фрустрированность. Ввиду того, что в этот стиль вошли такие компоненты как отсутствие склонности к сотрудничеству в конфликтной ситуации и отсутствие склонности к компромиссу в конфликтной ситуации, то мы обозначили данный стиль как **конфликтный**.

У представителей четвертого стиля ярко проявились такие *личностные свойства* как подозрительность, озабоченность, зависимость от группы и такие *особенности педагогической деятельности* как авторитарность, отсутствие склонности к установлению отношений сотрудничества, отсутствие склонности к импровизационным стилям педагогической деятельности и склонность к **рассуждающе-методическому стилю**. Исходя из содержания компонентов, мы обозначили данный стиль как авторитарно-методический.

Сопоставление разновидностей стилей педагогической деятельности, выделенных на общей выборке (параграф 1.3), и на выборке учителей-стажистов показывает, что между ними имеется и сходство и различие. Так,

прослеживается сходство между конфликтным стилем у стажистов и стилем бескомпромиссного поведения, а также между авторитарно-методическим стилем у стажистов и методичным оценивающим. Вместе с тем среди всех разновидностей стилей, выделенных на общей выборке, нет аналога гибкому эвристическому стилю, выделенному нами у стажистов. По-видимому, это свидетельствует о том, что с опытом работы возрастают мастерство, педагогическая гибкость и творческие возможности учителей физической культуры.

Для изучения взаимосвязей некоторых стилевых характеристик с разноуровневыми свойствами индивидуальности и стажем педагогической деятельности нами был проведён корреляционный анализ данных по выборке учителей с большим стажем.

Полученные данные указывают на то, что существуют статистически значимые связи показателей стилей педагогического руководства по О.А. Моткову с комплексом разноуровневых свойств индивидуальности учителей физической культуры с большим стажем. Данные корреляционного анализа, представленные далее в таблице 1, показали наличие взаимосвязи авторитарного стиля учителей с большим стажем с эмоциональностью ($r = 0,32$) и такими личностными свойствами как импульсивность ($r = 0,25$), подозрительность ($r = 0,27$), небогатое воображение ($r = -0,23$), напряжённость ($r = 0,20$). Показатели стиля эмпатийного сотрудничества сопряжены с подвижностью нервных процессов ($r = 0,21$), низкой тревожностью ($r = -0,22$), пластичностью ($r = -0,40$), психодинамической общительностью ($r = 0,32$) и такими личностными свойствами как мягкость ($r = 0,21$), доверчивость ($r = -0,22$), непосредственность поведения ($r = -0,22$), расслабленность ($r = -0,20$). При этом как авторитарный стиль, так и стиль эмпатийного сотрудничества сопряжены с высоким психическим темпом ($r = 0,26$ и $r = 0,25$). Данные корреляционного анализа, полученные на выборке учителей физической культуры с большим стажем, указывают на то, что авторитарные педагоги более подвержены фрустрации в напряжённой

ситуации по сравнению с педагогами, предпочитающими стиль эмпатийного сотрудничества (соответственно $r = 0,20$ и $r = -0,20$), что указывает на более высокую «психологическую стоимость» авторитарного стиля.

Таблица 1.

**Корреляционные связи показателей стилей педагогического
деятельности (фактор воздействие) по выборке учителей физической
культуры со стажем 10 лет и более (n=12)**

	Авторитарный стиль	Стиль эмпатийного сотрудничества
Подвижность		0,21
Эмоциональность	0,32	
Тревожность		-0,22
Ригидность		-0,40
Психический темп	0,26	0,25
Психодинамическая общительность		0,32
ф. G (уравновешенность)		0,21
ф. H (импульсивность)	0,25	
ф. I (мягкость)		0,21
ф. L (подозрительность-доверчивость)	0,27	-0,22
ф. M	-0,23	
ф. N		-0,22
ф. Q4 (напряжённость-расслабленность)	0,20	-0,20

Примечание. Уровень значимости: 0,23 – $p < 0,05$; 0,32 – $p < 0,01$

Данные корреляционного анализа по выборке учителей с большим стажем работы дополняют картину особенностей анализируемых нами стилей педагогической деятельности (фактор воздействие), представленную аналитическими выводами. Системокомплексы по личностным качествам и особенностям педагогической деятельности учителей-стажистов физической культуры представлены на рисунке 1.

Сопоставление вышеизложенных нами данных об особенностях авторитарного стиля и стиля эмпатийного сотрудничества у учителей физической культуры с результатами исследования Н.А. Курдюковой показывает наряду со сходством и различие результатов. Выявленные нами корреляции авторитарного стиля с напряжённостью, фрустрированностью, эмоциональностью, импульсивностью имеют сходство с отмечаемыми в исследовании Н.А.Курдюковой чертами авторитарного стиля педагогов:

эмоциональной неустойчивостью, раздражительностью, нетерпением, импульсивностью.

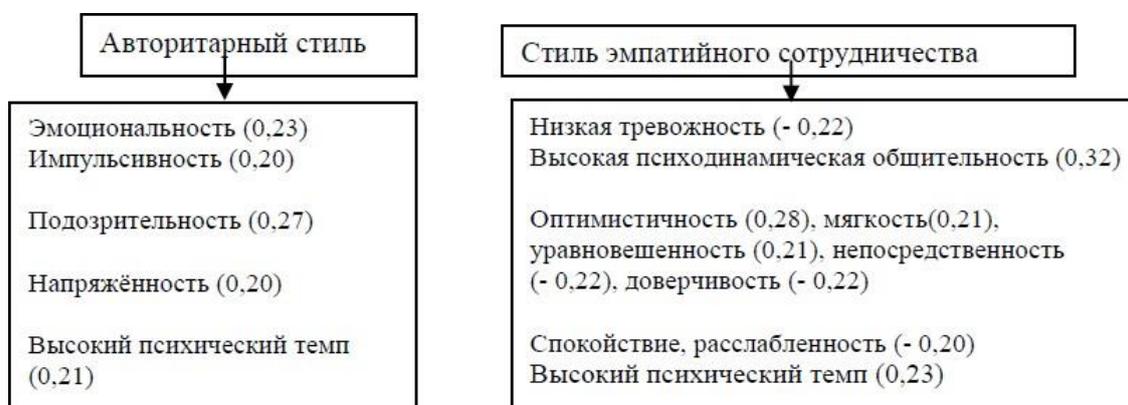


Рисунок 1 – Системокомплексы индивидуальных свойств учителей физической культуры, характерные для стилей педагогического воздействия по О.А. Моткову

Выявленные нами корреляции стиля эмпатийного сотрудничества с низкой психодинамической тревожностью и такими личностными свойствами как уравновешенность, естественность, непосредственность, спокойствие, расслабленность обнаруживают сходство с чертами демократического стиля у Н.А. Курдюковой: эмоциональной устойчивостью, нефрустрированностью, уравновешенностью. Вместе с тем выявленная нами корреляционная связь авторитарного стиля учителя физической культуры с зависимостью от группы (ф.Q2 – имеет отрицательное значение) противоречит данным Н.А. Курдюковой, А.Г. Исмагиловой и других исследователей. Вероятно – это особенность учителей физической культуры, у которых властность в педагогической деятельности может сочетаться с социабельностью, коллаборативностью поведения, что возможно связано с воспитанностью в результате занятий спортом чувства принадлежности к команде.

Изучение матрицы корреляций, полученной на выборке учителей-стажистов, показывает наличие корреляционных связей стажа педагогической работы с некоторыми свойствами индивидуальности и

характеристиками педагогической деятельности учителей. Так, связь между педагогическим стажем и психодинамической резистентностью у педагогов с большим стажем – отрицательная ($r = -0,35$), что указывает на отрицательное влияние стажа работы на резистентность педагогов. Обнаружена положительная связь стажа работы с показателями, характеризующими творческое ($r = 0,27$) и проблемное ($r = 0,31$) обучение. Нами обнаружена отрицательная связь педагогического стажа с показателями рассуждающе-методического стиля ($r = -0,35$) и положительная – с показателями рассуждающе-импровизационного ($r = 0,21$) и эмоционально-импровизационного ($r = 0,43$) стилей. Изучение матрицы корреляций, полученной на общей выборке учителей физической культуры, обнаруживает наличие отрицательной связи педагогического стажа с показателем содержательной подготовки к проведению урока ($r = -0,40$). По-видимому, с увеличением стажа работы учителей физической культуры снижается роль предметной подготовки к уроку и увеличивается роль импровизации. Графическое изображение данных взаимосвязей представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Корреляционные связи между показателями педагогического стажа и стилевых особенностей педагогической деятельности учителей физической культуры

Выявленные корреляции указывают на то, что с ростом педагогического стажа у учителей физической культуры возрастает склонность к использованию методов творческого и проблемного обучения и импровизации. Таким образом, данные корреляционного анализа

подтверждают вывод о положительном влиянии опыта работы на творческие возможности учителей физической культуры, сделанный нами на основании данных факторного анализа.

Эти полученные нами факты идут вразрез с традиционным представлением о склонности многоопытных педагогов к привычным приёмам работы. Вместе с тем, если принять во внимание, что средняя продолжительность педагогического стажа учителей-стажистов в нашей выборке составляет 26 лет, что соответствует хронологическому возрасту 45-50 лет, который вряд ли можно отнести к периоду упадка способностей учителя, то склонность опытных учителей к творчеству и импровизации не кажется нам необъяснимой. Возможно, оказывает влияние и специфика преподавания физической культуры – двигательные нагрузки, поддерживающие педагога «в тонусе», защищающие от эмоционального выгорания и препятствующие профессиональному «окаменению», а также более высокая по сравнению с другими предметами вариативность содержания и условий проведения занятий, зависящих даже от перемены погоды, что постоянно «тренирует» механизмы учителя, обеспечивающие эффективную педагогическую импровизацию. При этом следует сказать, что творческие возможности учителя и, в частности, импровизация не являются чем-то полностью консервативным и деградирующим с возрастом, а напротив, могут совершенствоваться с годами работы. Импровизация не противостоит подготовке как нечто абсолютно противоположное и, как отмечают мастера импровизации различных профессий (в том числе и педагоги), – удачная импровизация рождается не на пустом месте, а в большой мере состоит из хорошей подготовки. Творческие возможности учителя с годами могут совершенствоваться, если он овладевает эвристическими приёмами поиска нестандартных решений, если развивается его педагогическая интуиция, а такому развитию несомненно способствует обогащение педагогического опыта. В подтверждение нашей позиции сошлёмся также на данные А.А. Деркача, А.А. Исаева, исследовавших

распределение типов решений тренерами педагогических задач в зависимости от возраста тренеров.

Распределение включало пять типов решений: 1) импульсивные (быстрые, без тщательной ориентировки в условиях), 2) решения с риском, 3) уравновешенные, 4) осторожные, 5) инертные (действия по уже выработанной системе). Исследование показало, что с возрастом у педагогов наблюдается тенденция к относительному возрастанию решений с «риском» и к сокращению «инертных» (то есть привычных) решений [68, с.109-110]. Так как фактор возраста может влиять в сторону сокращения удельного веса «инертных» решений в педагогической деятельности не за счёт старения педагога, а именно за счёт обогащения его опыта, то данные А.А.Деркача, А.А.Исаева могут быть интерпретированы как свидетельствующие о возможности развития импровизационных и творческих возможностей у педагогов с большим стажем работы. Исходя из вышесказанного, мы полагаем, что традиционное представление о приверженности опытных педагогов к привычным приёмам работы следует считать односторонним.



Рисунок 1 – Диаграмма «Стили педагогической деятельности учителей ФК с большим стажем»

2.2. Изучение особенностей стиля педагогической деятельности учителей физической культуры с высоким уровнем педагогического мастерства

Сопоставление корреляционных связей в общей выборке и в выделенной посредством экспертных оценок группе «педагогов-мастеров» (7 чел.) показало, что количество связей между стилевыми характеристиками и свойствами индивидуальности у них значительно больше, чем у группы в целом (192 против 98), и они носят более отчётливый характер. В свете концепции В.С. Мерлина эти факты могут быть интерпретированы как проявление более высокой интеграции свойств в структуре индивидуальности педагогов с высоким уровнем педагогического мастерства.

Факторизация исследуемых переменных по результатам эмпирического исследования учителей-мастеров позволила выделить три разновидности индивидуального стиля педагогической деятельности. В первый фактор (ДОД – 12,4 %) со значимыми весами вошли: умение устанавливать отношения сотрудничества (0,539), сила процесса возбуждения (0,804), сила процесса торможения (0,781), низкая тревожность (-0,662), высокая психодинамическая активность (0,494) и резистентность (0,672), эмоциональная устойчивость (0,460), доминантность (0,425), низкая напряжённость (-0,731) и высокая креативность (0,601). Мы интерпретировали этот фактор как стиль креативного сотрудничества. Мы полагаем, что данный стиль по таким своим составляющим как эффективность коммуникации с учащимися и высокая креативность учителя сходен с выделенным Н.А. Звонарёвой «сотрудничающим экспериментальным» стилем. Во второй фактор (ДОД – 9,9 %) вошли: стремление к углубленной подготовке к занятиям (0,560), склонность к оценочным действиям (0,797) в сочетании с подвижностью нервной системы (0,419), высокой психодинамической активностью (0,408), психическим темпом (0,419), пластичностью (-0,645) и подозрительностью (0,569). Мы

интерпретировали этот фактор как проявление оценивающего стиля. В состав третьего фактора (ДОД – 9,7 %) вошли показатели склонности к рассуждающе-методическому стилю (0,760), психодинамической активности (0,484) и психического темпа (0,480), подозрительности (0,387), практичности (-0,599), уверенности в себе (0,497), авторитарности (0,619), низкой эмпатийности (-0,410). Данный стиль педагогической деятельности мы обозначили как конструктивный деловой.

Необходимо отметить, что выделенные нами разновидности СПД учителей-мастеров обнаруживают различную направленность. Стиль «креативного сотрудничества», характеризующийся высокой степенью творческой активности учителя и его сотрудничества с учащимися, может быть отнесён к фасилитативным, эмоционально-поддерживающим СПД, в то время как «оценивающий» и «конструктивно-деловой» стили, включающие в свой состав авторитарность, подозрительность, склонность к оценивающим действиям и практичность, могут быть отнесены к авторитарно-контролирующим СПД.

Принадлежность этих СПД учителям физической культуры с высоким уровнем мастерства обосновывает вывод об эффективности данных стилей и, следовательно, об отсутствии зависимости между направленностью СПД и его успешностью, что согласуется с данными исследования М.И. Фроловой, которое не выявило преобладания того или иного стиля среди «эффективных» тренеров. Оговоримся, что речь идёт об эффективности стиля в широком смысле – то есть когда критерием эффективности стиля педагога является мастерство педагога. В узком смысле – то есть когда критерием эффективности стиля педагога выступают либо развитие личности ученика, либо конечный результат его обученности, между направленностью стиля и его эффективностью существует связь: по критерию развития личности ученика более эффективными являются эмоционально-поддерживающие стили, а по критерию достижения результата обученности – эффективней авторитарно-контролирующие, командноцентричные стили.

Необходимо заметить, что стили «нажимного» характера эффективны при наличии высокого авторитета педагога – тогда ученики интернализуют предписанное учителем поведение. Если же это условие не выполняется, возникает когнитивный диссонанс – расхождение между установками ученика и его поведением, которое воспринимается учеником как навязанное ему, возникает сопротивление ученика по отношению к воздействиям учителя, и эффективность стиля педагогической деятельности снижается.

Представляет интерес сопоставление выделенных нами на общей выборке и выборке учителей-мастеров разновидностей СПД по соотношению количества эмоционально-поддерживающих и авторитарно-контролирующих моделей стиля.

Из выделенных на общей выборке пяти моделей СПД к эмоционально-поддерживающим можно отнести три («мягкий», «позитивный одобряющий», «уступающего поведения»), то есть 60 % общего числа, к авторитарно-контролирующим – один («методичный оценивающий») – 20%, и к смешанному типу – один («бескомпромиссного поведения») – 20%. Иное соотношение среди разновидностей СПД учителей-мастеров: две модели относятся к авторитарно-контролирующему типу («оценивающий» и «конструктивный деловой») – 66,7 % и одна – к эмоционально-поддерживающему типу («стиль креативного сотрудничества») – 32,3 %. Эти данные говорят о более частом применении учителями физической культуры с высоким уровнем профессиональной квалификации авторитарных методов по сравнению с педагогами более низких категорий. Возможно, это связано с существующей системой аттестации учителей физической культуры, с применяющимися органами образования критериями оценки результата педагогической деятельности учителя физической культуры, требующими для выполнения условий аттестации применения учителем «нажимных» методов педагогической деятельности.

Нами проведено сопоставление показателей самоуважения по В.В. Столину – С.Р. Пантелееву, подсчитанных по общей выборке учителей

физической культуры и по выборке педагогов-мастеров. Средний балл по этому показателю по общей выборке составил – 8,50, а по выборке педагогов-мастеров – 9,33, что указывает на то, что отличительной личностной особенностью учителей физической культуры с высоким уровнем профессионального мастерства является высокое самоуважение.

Таким образом, как показывает факторный анализ, учителя физической культуры с высоким уровнем педагогического мастерства используют различные по структуре и направленности педагогические стили. К отличительным особенностям стилей учителей-мастеров относится высокая представленность в их структуре таких свойств индивидуальности как сила нервных процессов, высокий психический темп, активность, уверенность, уравновешенность, подозрительность и высокое самоуважение.

Стили педагогической деятельности, зависящие от уровня мастерства

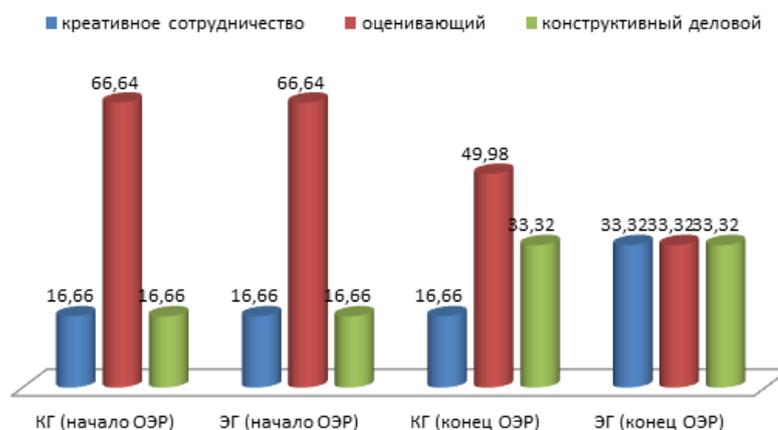


Рисунок 2 – Диаграмма «Стили педагогической деятельности, зависящие от уровня мастерства»

2.3. Изучение стилевых особенностей защитного поведения учителей физической культуры

Связь стилевых особенностей защитного поведения и свойств индивидуальности изучалась нами на отдельной выборке из 12 учителей физической культуры, внутри которой нами были выделены выборки

учителей с большим стажем (12 чел.) и с высоким педагогическим мастерством (7 чел.).

При факторизации исследуемых переменных по общей выборке (48 испытуемых) было выделено два фактора с суммарной долей объяснимой дисперсии 23,3 %, допускающих интерпретацию как разновидности стиля поведения.

В первый фактор (ДОД – 12,7 %) со значимыми весами вошли: слабость процесса возбуждения (-0,578), слабость процесса торможения (-0,660), эмоциональность (0,620), сензитивность (0,667), низкая резистентность (-0,673), подчинённость (-0,525), низкий показатель самоотношения (-0,551), экстернальность (-0,600), проявление эмоционально-методического стиля (0,495), использование психологической защиты в форме регрессии (0,684), проекции (0,597) и реактивных образований (0,514). Этот фактор можно интерпретировать как **пассивный эмоциональный стиль** защитного поведения, позволяющий учителю физической культуры справиться с эмоциями удивления, растерянности, беспомощности (с помощью механизма регрессии), с эмоциями отвращения (с помощью механизма проекции), блокировать экспрессию социально неодобряемых эмоций (с помощью реактивных образований). По нашему мнению, такой защитный стиль может быть свойственен психологически слабым, зависимым индивидам. Согласно данным исследования, проведённого А.М. Тихоновым, среди учителей физической культуры преобладают лица с экстернальным локусом контроля: среди мужчин их оказалось 76%, а среди женщин – 92%. Во второй фактор (ДОД – 10,6 %) наряду с высокой психодинамической активностью (0,456) вошли: стремление к углублённой подготовке к занятиям (0,614), склонность к коммуникативным действиям (0,723), склонность к рефлексии (0,552) и саморегуляционной подготовке (0,481), а также склонность к применению методов творческого (0,656) и проблемного (0,618) обучения, использование контролирующих действий с привлечением учащихся (0,796), использование психологической защиты в

форме отрицания (0,515) и интеллектуализации (0,603). Этот фактор можно идентифицировать как **эргичный рациональный стиль защитного поведения**, помогающий учителю физической культуры управлять эмоциями на континууме принятие-отвержение (с помощью механизма отрицания), а также переключать эмоции в умственную сферу (с помощью механизма интеллектуализации). По нашему мнению, данная разновидность защитного стиля может иметь распространение среди индивидов с высокой активностью, развитым творческим мышлением и способностью самоорганизации.

При факторном анализе экспериментальных данных выборки учителей с большим стажем (29 чел.) было выделено 2 фактора (суммарная доля объяснимой дисперсии – 26,7 %), допускающих интерпретацию как разновидности стилей поведения.

В первый фактор (ДОД – 14,3 %) вошли: слабость процесса возбуждения (-0,533), высокая подвижность нервных процессов (0,643), преобладание 2-й сигнальной системы (0,726), эмоциональность (0,528), низкая реактивность (-0,592), отсутствие склонности к использованию стратегии соревнования (-0,539) и сотрудничества (-0,510) в конфликтной ситуации, отсутствие склонности к использованию психологической защиты в форме отрицания (-0,640), использование психологической защиты в формах подавления (0,743), компенсации (0,610) и интеллектуализации (0,549). Ввиду того, что в данном факторе сочетаются первосигнальные (эмоциональные) и второсигнальные (рациональные) структурные компоненты, его можно идентифицировать как **гармонизирующий эмоционально-интеллектуальный стиль поведения**, позволяющий учителю физической культуры справиться с эмоциями страха (с помощью механизма подавления), печали (с помощью механизма компенсации), переводить эмоции в умственную сферу (интеллектуализация). По нашему мнению, такая разновидность защитного стиля может быть присуща индивидам со сложной психологической организацией –

высокоэмоциональным и, вместе с тем, имеющим склонность к самокритике, логическому мышлению. Во второй фактор (ДОД – 12,4 %) вошли: сила процесса торможения (0,722), высокая резистентность (0,661), низкий психический темп (-0,793), пластичность (-0,605), интровертированность (0,680), высокий интеллект (0,585), ответственность (0,560), креативность (0,563), склонность к стратегии избегания в конфликтной ситуации (0,585). Мы интерпретировали этот фактор как **стиль осторожный по типу флегматика**. То обстоятельство, что ни один из механизмов психологической защиты не вошёл в данный фактор со значимым весом,

При факторизации исследуемых переменных по выборке учителей физической культуры с высоким педагогическим мастерством (22 чел.) было выделено четыре фактора (суммарная доля объяснимой дисперсии – 53,4%).

В первый фактор (ДОД – 20,7 %) вошли: сила процесса возбуждения (0,591), склонность к саморегуляции при подготовке к уроку (0,816), склонность к организационным действиям (0,693), склонность к дидактическим действиям, характеризующим проблемное (0,841) и творческое (0,882) обучение, склонность к невербальным дисциплинирующим действиям (0,813), склонность к контрольным действиям, реализуемым самим учителем (0,543) и реализуемым с привлечением учащихся (0,766), склонность к оценочным (0,847) и рефлексивным (0,789) действиям, а также склонность к эмоционально-импровизационному стилю (0,894). Состав этого фактора отражает уровень активности учителя физической культуры в ряде важных компонентов своей деятельности. Мы интерпретировали данный фактор как **стиль мобилизации к творчеству**. Обращает на себя внимание тот факт, что ни один из показателей защитных механизмов не вошёл со значимым весом в данный фактор. Это обстоятельство указывает на то, что психологическая защита (в понимании Плутчика-Келлермана) и активность учителя физической культуры в ряде выделенных нами компонентов педагогической деятельности представляют в структуре индивидуальности относительно

независимые образования. По нашему мнению, данная разновидность стиля поведения учителя физической культуры может быть присуща независимым индивидам с высокой склонностью к саморегуляции психического состояния, с развитым творческим и проблемным мышлением, которым свойственно мало прибегать к использованию психологических защит.

Во второй фактор (ДОД – 14,6 %) вошли: слабость процесса торможения (-0,614), высокая психодинамическая активность (0,753), низкий психический темп (-0,610), высокий уровень самоуважения (0,662), склонность к коммуникативным (0,559) и порицающим (0,634) действиям, склонность к сотрудничеству в конфликтной ситуации (0,740), отсутствие склонности к стратегиям компромисса (-0,582) и приспособления (-0,626) в конфликтных ситуациях, использование психологической защиты в формах компенсации (0,605) и замещения (0,592). Такое сочетание признаков может быть обозначено как **стиль сотрудничающий по типу холерика**, позволяющий учителю физической культуры справиться с эмоциями печали (с помощью механизма компенсации) и эмоциями гнева (с помощью механизма замещения). По нашему мнению, такой вариант защитного стиля может быть присущ индивидам с коллективистской направленностью личности, общительным, но строгим, со склонностью к проявлению гневных эмоций. В третий фактор (ДОД – 9,9 %) вошли: преобладание первой сигнальной системы (-0,698), обеспокоенность (0,599), отсутствие склонности к рассуждающе-методическому стилю (-0,556), склонность к эмоционально-методическому стилю (0,727), использование психологической защиты в форме регрессии (0,782). Мы интерпретировали такое сочетание признаков как **эмоционально-иррациональный стиль** защитного поведения, позволяющий учителю физической культуры справиться с эмоциями удивления, растерянности, беспомощности с помощью психологического механизма регрессии. Необходимо отметить, что защитный стиль такого рода был выявлен В.А. Усталовым при исследовании лиц старшего юношеского возраста. Данный факт указывает на то, что даже

среди учителей физической культуры с высоким уровнем профессионального мастерства могут быть распространены индивиды, которым для обретения психического равновесия свойственны юношеские защитные реакции. В четвёртый фактор (ДОД – 8,2 %) вошли: низкая сензитивность (-0,721), самодостаточность (0,811), интернальность (0,506), отсутствие склонности к использованию психологической защиты в форме отрицания (-0,724). Данный фактор мы обозначили как **уверенный самодостаточный стиль** поведения. Полагаем, что такой стиль поведения учителя физической культуры свойственен независимым, самокритичным индивидам, «хозяевам своей судьбы».

Выделенные нами разновидности стилей защитного поведения учителей физической культуры можно подразделить на три группы: 1) «пассивный эмоциональный стиль», «эмоционально-иррациональный стиль», «стиль сотрудничающий по типу холерика» – отражают феноменологию психологически слабого, зависимого индивида, прибегающего к использованию примитивных механизмов защиты (замещение, компенсация, регрессия); 2) «эргичный рациональный стиль», «гармонизирующий эмоционально-интеллектуальный стиль» – отражают способы адаптации индивидов с развитым логическим мышлением и проявлением мужественности, прибегающие к защитным механизмам в формах интеллектуализации и подавления; 3) «стиль осторожный по типу флегматика», «стиль мобилизации к творчеству», «уверенный самодостаточный стиль» – присущие независимым индивидам, несклонным прибегать к использованию психологических защит.

Формирование стилей защитного поведения является результатом взаимодействия внутренних условий стиля (разноуровневых свойств индивидуальности учителей физической культуры) и внешних условий и требований деятельности, таких как специфика предмета «физическая культура» и особенности преподавания её в конкретном образовательном учреждении, контингент учащихся, этап профессионального становления

учителя. Выделенные нами разновидности защитных стилей можно рассматривать как образования, возникшие посредством как бы «вращения» свойств интегральной индивидуальности учителей физической культуры в социальные условия их деятельности. Материалы нашего исследования показывают, что учителя физической культуры обладают широким репертуаром стилей защитного поведения («эргичный рациональный», «пассивный эмоциональный», «эмоционально-иррациональный», «гармонизирующий эмоционально-интеллектуальный» и другие), позволяющих адаптироваться в сложных ситуациях и достигать успешности педагогической деятельности.



Рисунок 3 – Диаграмма «Стили защитного поведения в педагогической деятельности учителя ФК»

2.4. Гендерные различия стиля педагогической деятельности учителей физической культуры

Гендерные различия стиля педагогической деятельности учителей физической культуры ещё не являлись предметом специального исследования. В связи с этим материалы нашего исследования были проанализированы на предмет наличия сходства и особенностей стиля педагогической деятельности в зависимости от пола. С этой целью общая выборочная совокупность учителей физической культуры (12 чел.) нами была разделена по признаку пола на выборку учителей-мужчин (6 чел.) и

выборку учителей-женщин (6 чел.). По этим выборкам был проведён корреляционный анализ.

Сопоставление данных корреляционного анализа по группам учителей физической культуры, выделенным по признаку пола, указывает на то, что стилевые особенности у мужчин и у женщин могут быть обусловлены различными, порой противоположными, свойствами индивидуальности. Так, склонность к авторитарным методам педагогического воздействия сопряжена у мужчин с преобладанием 2-й сигнальной системы, а у женщин – с преобладанием 1-й сигнальной системы. Показатель эмпатийности педагогического стиля связан у мужчин с положительным значением показателя реактивности, а у женщин – с отрицательным значением этого показателя. Показатель склонности к установлению отношений сотрудничества сопряжён с интровертированностью: у мужчин – положительно, а у женщин – отрицательно. Показатель психодинамической активности связан со склонностью к оценочным действиям: у мужчин – положительно, а у женщин – отрицательно. Также и некоторые другие свойства имеют у мужчин и женщин учителей физической культуры противоположные корреляции. Вместе с тем другие стилевые особенности сопряжены у мужчин и женщин учителей физической культуры с одними и теми же свойствами индивидуальности (Таблица 2).

Как видно из данных, представленных в таблице 2, фактор пола учителя не оказывает влияния на связь методичности педагогического стиля с тревожностью и обеспокоенностью, также как и на связь жизнерадостности и нормативности поведения со склонностью к установлению отношений сотрудничества и на ряд других связей. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что такая особенность обнаруживается и в корреляциях с участием свойств индивидуальности, имеющих гендерную окраску: фактор I (мягкость, женственность – жёсткость, мужественность) и фактор H (робость – смелость). Этот факт указывает на то, что при склонности к коммуникативным действиям педагоги-мужчины проявляют свойства

мягкости, женственности, а при склонности к применению творческих методов педагоги-женщины проявляют социальную смелость – качество, более распространённое среди мужчин. Данное проявление можно отнести к понятию андрогинии – гибкому соединению черт мужского и женского характера.

Таблица 2

Корреляционные связи между свойствами индивидуальности и стилевыми особенностями, имеющие одинаковую направленность у мужчин и женщин учителей физической культуры

Корреляционные связи между свойствами индивидуальности и особенностями педагогического стиля	Мужчины (коэффициент корреляции)	Женщины (коэффициент корреляции)
Эмоциональность – авторитарность	0,22	0,30
Жизнерадостность, динамичность общения – склонность к установлению отношений сотрудничества	0,22	0,31
Склонность к осознанному соблюдению правил и норм поведения – склонность к установлению отношений сотрудничества	0,21	0,27
Психодинамическая тревожность – эмоционально-методический стиль	0,24	0,39
Обеспокоенность – рассуждающе-методический стиль	0,26	0,42
Расслабленность, низкая мотивация – склонность к компромиссу в конфликтной ситуации	- 0,26	- 0,21
Робость – склонность к контролирующим действиям	- 0,22	- 0,28
Социальная смелость – склонность к применению творческих методов обучения	0,37	0,20
Мягкость, женственность – склонность к коммуникативным действиям	0,26	0,39
Низкая психодинамическая общительность – склонность к оценочным действиям	- 0,23	- 0,27
Креативность – склонность к рефлексивным действиям	0,44	0,38
Интроверсия – склонность к применению проблемных методов обучения	0,28	0,23

Факторный анализ показателей педагогического стиля и свойств индивидуальности учителей физической культуры был проведён на выборках, выделенных по признаку пола. При факторизации исследуемых переменных по выборке учителей-мужчин было выделено три фактора

(суммарная доля объяснимой дисперсии – 23,4%), допускающих интерпретацию в качестве разновидностей стилей педагогической деятельности.

В 1-й фактор (ДОД – 8,0 %) вошли показатели, характеризующие активный, жизнерадостный тип личности с высокой работоспособностью (психодинамическая активность – 0,419, резистентность – 0,480, психический темп – 0,610, энергичность, экстравертированность – 0,595). Присущие ему черты: высокая психодинамическая общительность (0,634), эмпатия (0,397), социабельность, склонность принимать решения вместе с другими людьми (-0,385), привлечение учащихся к контролирующим действиям (0,487) свидетельствуют о преобладающей направленности на взаимные действия этой разновидности стиля. Можно обозначить 1-й фактор как проявление **«эмпатийного демократического» стиля педагогической деятельности**. Во 2-й фактор (ДОД – 7,4 %) наряду с выдержанностью (0,602), социальной активностью (0,491), развитым воображением (0,507), креативностью (0,411) вошли склонность к рефлексии (0,525) и творческим методам обучения (0,422) и отсутствие склонности к порицающим действиям (-0,718), что позволяет интерпретировать этот фактор как проявление **«креативного одобряющего» стиля педагогической деятельности**. Вошедшие в него компоненты: настойчивость в достижении цели, деловая направленность (ф.G – 0,594), целенаправленность личности, склонность доводить всякое дело до конца (ф.Q3 – 0,450), свидетельствуют о преобладающей направленности на решение задачи этой разновидности педагогического стиля. В 3-й фактор (ДОД – 8,0 %) наряду с инертностью нервных процессов (-0,382), естественностью и непосредственностью (-0,368) вошли отсутствие склонности к содержательной подготовке (-0,668) и организационным действиям (-0,526), склонность к использованию проблемных (0,655) и творческих (0,595) методов обучения. Наличие в составе этого фактора показателей склонности к компромиссу в конфликтной ситуации (0,366), умения устанавливать отношения сотрудничества с учениками (0,503),

отсутствия склонности к контролирующим действиям (-0,492) и оценочным действиям (-0,410) дают возможность идентифицировать данный фактор как проявление **«развивающего поддерживающего» педагогического стиля**, имеющего преобладающую направленность на взаимные действия.

При факторизации исследуемых переменных по выборке учителей-женщин было выделено три фактора (суммарная доля объяснимой дисперсии – 22,3 %), допускающих интерпретацию в качестве разновидностей стиля педагогической деятельности.

В 1-й фактор (ДОД – 8,0 %) вошли слабость процесса торможения (-0,525), эмоциональность (0,634), реактивность (0,523), низкая резистентность (-0,354), мягкость, артистичность натуры (0,480), склонность к коммуникации с учащимися (0,439) и использованию творческих методов обучения (0,463), отсутствие склонности к контролирующим действиям (-0,421) и стратегиям приспособления (-0,518) и избегания (-0,386) в конфликтной ситуации. Сочетание этих показателей с низким самоконтролем – склонностью следовать своим побуждениям, эмоциональным импульсам, не считаясь с общественными правилами (-0,347), низкой эмпатией (-0,658) и неумением выстраивать отношения сотрудничества с учениками (-0,427) позволяют интерпретировать данный фактор как проявление **«импульсивного артистичного» стиля педагога**, имеющего преобладающую направленность на себя.

Во 2-й фактор (ДОД – 7,0 %) вошли сила процесса возбуждения (0,363), психодинамическая активность (0,444), высокая резистентность (0,436), жизнерадостность (0,475), социальная активность (0,463), практичность (-0,518), дипломатичность (0,624), умение устанавливать отношения сотрудничества с учащимися (0,500), склонность к использованию проблемных методов обучения (0,473) при отсутствии склонности к контролирующим действиям (-0,416). Исходя из анализа содержания компонентов этого фактора его можно интерпретировать как проявление **«развивающего поддерживающего» стиля педагогической**

деятельности с преобладающей направленностью учителя на взаимные действия.

В 3-й фактор (ДОД – 7,3 %) наряду с чувствительностью (0,632), тревожностью (0,677), застенчивостью (-0,407), эгоцентричностью, ревнивостью, подозрительностью, обращённостью на самого себя (0, 434), низкими уровнями самооотношения (-0,424) и саморегуляции (-0,467) вошли склонность к оценочным действиям (0,397) и рассуждающе-методическому стилю (0,419), и отсутствие склонности к импровизационному стилю (-0,462). Наличие в составе этого фактора показателей, отражающих пристрастие педагога к методичности и операциям оценивания, а также характеризующих эгоцентричность личности, даёт нам основание обозначить этот комплекс признаков как проявление **«методичного оценивающего» стиля с преобладающей направленностью педагога на себя.**

Также необходимо отметить, что при сравнении компонентного состава факторных структур по выборкам мужчин и женщин прослеживается сходство с данными исследования Н.Ю. Бурлаковой, в котором отмечалось такое свойство личностного уровня женщин – учителей физической культуры как практичность (ф.М имеет отрицательное значение). Это обнаруживается и в результатах нашего исследования: практичность входит в состав «развивающего поддерживающего» стиля учителей-женщин, в то время как в один из стилей учителей-мужчин («креативный одобряющий») входит противоположный полюс фактора М – развитое воображение.

Сопоставление результатов факторного анализа, проведенного на выборках, выделенных по признаку пола учителя, показывает, что среди учителей физической культуры, как мужчин, так и женщин, распространены разновидности фасилитативных стилей – одобряющих, поддерживающих действия учащегося. При этом «мужские» педагогические стили имеют направленность на взаимные действия и на решение задачи, тогда как «женские» – на взаимные действия и на себя.

Выводы по второй главе

1. Стиль деятельности учителей физической культуры представляет собой многокомпонентное образование, характеризующееся специфическими особенностями деятельности и особенной системой нейродинамических, психодинамических, когнитивных и личностных свойств интегральной индивидуальности. Проявление стилевых особенностей деятельности учителей физической культуры связано со специфическими симптомокомплексами индивидуальных свойств.

2. Экспериментально выявлены такие разновидности стилей педагогической деятельности учителей как «бескомпромиссный», «методичный-оценивающий», «мягкий», «позитивный одобряющий» и «стиль уступающего поведения», сопряжённые с разными сочетаниями свойств индивидуальности учителей физической культуры.

3. Нами выявлены такие разновидности стилей педагогической деятельности учителей физической культуры с большим стажем работы как «авторитарно-методический», «несклонный к методичности», «конфликтный» и «гибкий эвристический». Склонность учителей физической культуры к применению творческих и импровизационных методов образовательной деятельности сопряжена со стажем работы в школе.

4. К отличительным особенностям стилей педагогов-мастеров относится высокая представленность в их структуре таких свойств индивидуальности как сила нервных процессов, высокий психический темп, активность, уверенность, уравновешенность, подозрительность и высокое самоуважение. Нами выделены следующие стили педагогической деятельности учителей с высоким уровнем мастерства: «креативного сотрудничества», «оценивающий» и «конструктивный деловой», детерминированные системами разноуровневых свойств индивидуальности. Быть эффективными – способствовать достижению педагогического

мастерства могут СПД различной направленности – и эмоционально-поддерживающие, и авторитарно-контролирующие стили.

5. Учителя физической культуры обладают репертуаром стилей защитного поведения («эргичный рациональный», «пассивный эмоциональный», «эмоционально-иррациональный», «гармонизирующий эмоционально-интеллектуальный», «уверенный самодостаточный» и другие), позволяющих адаптироваться в сложных ситуациях и достигать успешности педагогической деятельности.

6. Сопоставление результатов факторного анализа, проведённого на выборках, выделенных по признаку пола учителя, показывает, что среди учителей физической культуры, как мужчин, так и женщин, распространены разновидности фасилитативных стилей – одобряющих, поддерживающих действия учащегося. При этом «мужские» педагогические стили имеют направленность на взаимные действия и на решение задачи, тогда как «женские» – на взаимные действия и на себя.

Практические рекомендации

Результаты нашего исследования могут быть использованы в педагогической практике. Полученные нами сведения о структуре стилевых особенностей педагогической деятельности учителей физической культуры могут помочь более грамотно подойти к вопросам повышения эффективности работы педагогов физического воспитания. Используемая в исследовании методика системного изучения свойств индивидуальности и стиля педагогической деятельности учителей физической культуры может быть применена в целях диагностики сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности учителей физической культуры. Знание системы свойств собственной индивидуальности помогает учителю достигать более высокого уровня мастерства и профессионализма за счёт использования комфортных и целесообразных приёмов и способов деятельности. Полученные в исследовании данные могут быть полезны для развития рефлексивных способностей учителей физической культуры, способствовать повышению их профессиональной культуры.

Заключение

Подводя итоги осуществлённого нами теоретико-экспериментального исследования стилевых особенностей педагогической деятельности учителей физической культуры, выполненного в русле теории интегральной индивидуальности, можно говорить о том, что данная постановка вопроса позволила решить основные задачи исследования.

Теоретический анализ научной литературы выявил разнообразие направлений и подходов к исследованию стиля педагогической деятельности. Изучение компонентного состава и семантики названий, описанных в научной литературе педагогических стилей, позволило дать их общую классификацию по основаниям, включающим в себя комплекс взаимосвязанных признаков, отражающих сущность данного стиля, что дало нам возможность выделить четыре типологические группы стилей педагога: командоцентричные, предметоцентричные, педоцентричные и смешанные стили.

Предпринятое нами эмпирическое исследование показало системный характер детерминации стиля деятельности учителя физической культуры, а также позволило идентифицировать целый ряд разновидностей стилей педагогической деятельности учителей физической культуры. Изучение разновидностей защитных стилей учителей физической культуры и гендерных различий стиля педагогической деятельности дало наглядные примеры действия адаптационных и компенсационных механизмов стиля, позволяющих достигать сращивания внутренних и внешних условий деятельности, и тем самым – гибкого приспособления учителя к предъявляемым к нему требованиям ради успешности педагогической деятельности. Хотя изучение динамики стиля не было выделено в числе задач нашего исследования, полученные данные позволяют нам косвенным образом судить о процессах развития стиля педагогической деятельности.

Сопоставление показателей стиля и свойств интегральной индивидуальности у педагогов с разным опытом (педагогическим стажем) и

профессиональным мастерством свидетельствует о том, что при продвижении учителя по ступеням профессионализации его стиль становится более структурированным (в нём увеличивается количество взаимосвязей между отдельными составляющими и эти связи становятся более отчётливыми), а также возрастает представленность в стиле таких характеристик как уравновешенность, активность, уверенность в себе, креативность, импровизационность, склонность к творческому и проблемному мышлению.

Не все из аспектов стиля деятельности учителя физической культуры были рассмотрены в настоящем исследовании. За его рамками остался вопрос зависимости стиля деятельности педагога от особенностей контингента учащихся, стоящих перед педагогом целей и задач.

Рассмотренные в нашем исследовании вопросы особенностей стиля педагогической деятельности непосредственно соотносятся с проблемами становления и развития профессионального мастерства учителя и его личностной самореализации, решение которых имеет большое практическое значение. В новом понимании задач современного профессионального образования и сущности педагогической деятельности, изложенном в докладе комиссии по образованию ЮНЕСКО под руководством Жака Делора, делается акцент на то, чтобы обеспечить каждому возможность понять другого во всём своеобразии и понять мир, а для этого педагогу необходимо научиться понимать самого себя, прилагая внутренние усилия, основанные на знаниях и опыте. Мы полагаем, что полученные нами данные могут быть полезны педагогам физического воспитания в целях формирования адекватной индивидуальности стиля деятельности и развития рефлексивных способностей. Многие трудности в работе учителя обуславливаются наличием как бы «слепых пятен» в его сознании – тем, что каких-то навыков, особенностей поведения, двигательных либо вербальных привычек, находящихся на периферии его сознания, он просто не замечает. В практическом плане цель применения анализа стиля состоит в том, чтобы

познание педагогом самого себя последовательно расширялось и углублялось, что является необходимым условием формирования неповторимого и гармоничного педагогического стиля. Лишь стиль, в котором заложено соответствие учителя своей «природе», может обеспечить ему возможность наиболее полно реализовать свой педагогический потенциал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. К проблеме диагностики педагогической позиции // Психология учителя. 2018. С.34-42.
2. Адлер А. Наука жить [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=899> (дата обращения 18.04.2019)
3. Адольф В.А., Бакшеева З.К., Степанова И.Ю., Зайцева М.С., Озерец И.Г. Новые компетенции педагога для нового ученика. Часть 1. Теоретический аспект / монография / [Электронный ресурс] Электрон. дан. Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017.
4. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения. М.: Просвещение, 2016. С.51-57.
5. Бодалев А.А. Личность и общение [Электронный ресурс]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12366> (дата обращения 18.04.2019)
6. Воробьев Н.Б. Исследование стилей руководства студентов факультета физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2017. № 11 – С.31-42.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 2016. 536с.
8. Вяткин Б.А., Шукин М.Р. Психология стилей человека: учебное пособие. М., Пермь: Изд. «Книжный мир», 2015. 128 с.
9. Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности учителя физического воспитания на уроке и его формирование у студентов: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / З.Н. Вяткина. Л., 1977. 19 с.
10. Ганзен В.А. Системные описания в психологии [Электронный ресурс]. URL: <http://osp.kgsu.ru/library/PDF/349.pdf> (дата обращения 18.04.2019)
11. Грановская Р.М. Элементы практической психологии [Электронный ресурс]. URL:

- https://bookap.info/praktik/granovskaya_elementy_prakticheskoy_psihologii
(дата обращения 18.04.2019)
12. Деркач А.А. Акмеология: учебник / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2015. 650с.
 13. Долгополова И.В. Стиль деятельности учителя начальных классов и его связь с особенностями деятельности учащихся / XIX Мерлинские чтения: материалы конференции. Пермь, 2014. С.56-57.
 14. Жданова С.Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов-филологов и математиков): автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.Ю. Жданова. Пермь, 2017. 24 с.
 15. Жуванов И.Б. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителей: дисс. ... канд. психол. наук / И.Б. Жуванов. Ташкент, 2015. 174 с.
 16. Зайцева М.С., Строгова Н.Е. Профессиональный имидж современного педагога // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции, 5-7 июня 2018г. – Красноярск, 2018. – С. 43-47.
 17. Звонарёва Н.А. Формирование и коррекция стиля деятельности учителя // Прикладная психология. 2016. №1. С.40-52.
 18. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/zim/ZIM-001-.HTM#$p1) (дата обращения 18.04.2019)
 19. Зубков А.Е. Стилиевые особенности педагогической деятельности учителя физической культуры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.Е. Зубков. Пермь, 2016. 23 с.
 20. Иванов С.В. Психологические особенности профессионально-педагогического общения на уроках физической культуры: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Иванов. СПб., 2017. 20 с.

- 21.Ивашнева Л.А. Характеристика структур интегральной индивидуальности педагогов в зависимости от этапов их профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-harakteristika-struktur-integralnoy-individualnosti-pedagogov-v-zavisimosti-ot-etapov-ih-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения 18.04.2019)
- 22.Кагермазова Л.Ц. Роль типологии коммуникативных стилей в становлении педагогического мастерства будущего учителя: автореферат дисс. ... канд. психол. наук / Л.Ц. Кагермазова. М., 2016. 26 с.
- 23.Кан-Калик В.А., Ковалёв Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. М.: Просвещение, 2015. С.9-16.
- 24.Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-63.html> (дата обращения 18.04.2019)
- 25.Климов Е.А. О некоторых проявлениях индивидуального стиля учителя. Казань, 2016. 278 с.
- 26.Кондратьева О.В. Психологический тип учителя как условие формирования профессионального стиля деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-07/dissertaciya-psihologicheskij-tip-uchitelya-kak-uslovie-formirovaniya-professionalnogo-stilya-deyatelnosti> (дата обращения 18.04.2019)
- 27.Крогиус Н.В. Познание людьми друг друга в конфликтной деятельности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Н.В. Крогиус. Л., 1980. 40 с.

28. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/4/0180/4_0180-1.shtml (дата обращения 18.04.2019)
29. Курдюкова Н.А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Н.А. Курдюкова. СПб., 2017. 22 с.
30. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/3/0010/3_0010-1.shtml (дата обращения 18.04.2019)
31. Лях В.И., Кофман Л.Б. Как оценить деятельность учителя. М.: Владос, 2016. 205 с.
32. Магнуссон Д. Ситуационное восприятие – область исследований // Психология социальных ситуаций / Ред. Н.В. Гришина. СПб.: Питер, 2016. 123 с.
33. Маркелов В.В. Развитие индивидуальности человека в физическом воспитании и спорте. Пермь: ПОИПКРО, 2016. 243 с.
34. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Электронный ресурс]. URL: <http://voppsy.ru/issues/1987/875/875040.htm> (дата обращения 18.04.2019)
35. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1843.html> (дата обращения 18.04.2019)
36. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Электронный ресурс]. URL: <http://infonarod.ru/info/merlin-v-s-ocherk-integralnogo-issledovaniya-individualnosti-m-pedagogika-1986-256-s> (дата обращения 18.04.2019)
37. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М., 2018. 208 с.

- 38.Рожок Т.С. Становление профессионального мастерства и индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Т.С. Рожок. М., 2015. 22 с.
- 39.Русаков А.А. Формирование стиля профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А.А. Русаков. М., 2016. 21 с.
- 40.Соловьева Н.И. Становление индивидуального стиля деятельности учителя в системе непрерывного физкультурного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.И. Соловьева. Ярославль, 2014. 22 с.
41. Сорока-Росинский В.Н. Школа Достоевского. М., 1978. 48 с.
- 42.Сыманюк Э.Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Э.Э. Сыманюк. Самара, 2015. 41 с.
- 43.Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2015. 199 с.
- 44.Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2015. 272 с.
- 45.Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения. М.: Просвещение, 2017. 196 с.
- 46.Щукин М.Р. Проблема индивидуального стиля деятельности в школе Мерлина. М.: Владос, 2015. 145 с.
- 47.Adler A. Understanding of human nature. N.-Y., 2017. 286p.
- 48.Mosston M., Ashworth S. Teaching Physical Education. L. Merril Publ. Company. N.-Y., 2016. 182 p.

Опросник, разработанный А.К. Марковой для анализа стиля педагогической деятельности (модифицирован применительно к особенностям занятий физической культурой)

На каждый из вопросов следует ответить «ДА» или «НЕТ».

1. Вы составляете подробный план урока физической культуры (тренировочного занятия)?
2. Вы планируете урок физической культуры (тренировочное занятие) лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока (тренировочного занятия)?
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив трудности в освоении упражнений обучающимися?
5. Вы отводите большую часть занятия освоению новых упражнений?
6. Вы постоянно следите за тем, как осваиваются новые упражнения обучающимися?
7. Часто ли Вы обращаетесь к обучающимся с вопросами в процессе объяснения?
8. При выполнении учащимися заданных упражнений много ли времени Вы отводите на каждого ученика?
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильного исполнения обучающимися заданных упражнений?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы ученик самостоятельно исправил свою ошибку?
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на уроке (тренировочном занятии)?
13. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы обучающихся?
14. Вы постоянно следите за активностью всех обучающихся при выполнении заданий?

15. Может ли неподготовленность или настроение обучающихся во время урока (тренировочного занятия) вывести Вас из равновесия?
16. Вы сами стремитесь отметить ошибку ученика нежели даёте ученику возможность самому исправить ошибку?
17. Вы всегда укладываетесь в рамки урока (тренировочного занятия)?
18. Вы строго следите за тем, чтобы Ваши ученики сами полностью выкладывались на соревнованиях или контрольных занятиях, а не пытались достичь результата за счёт усилий товарищей по классу (по команде)?
19. Вы всегда подробно оцениваете выполнение обучающимися заданного упражнения?
20. Резко ли отличаются Ваши требования к сильным и слабым ученикам?
21. Часто ли Вы поощряете за хорошее выполнение учебно-тренировочных заданий?
22. Часто ли Вы порицаете за плохое выполнение учебно-тренировочных заданий?
23. Часто ли Вы контролируете степень подготовленности учащихся?
24. Часто ли Вы повторяете одни и те же учебно-тренировочные задания?
25. Вы можете перейти к освоению последующего задания, не будучи уверенным, что предыдущее задание освоено всеми учащимися?
26. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на занятиях?
27. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на занятиях?
28. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока (тренировочного занятия)?
29. Вы сильно переживаете невыполнение Вашими учениками домашних (дополнительных) заданий?
30. Вы всегда требуете чёткого соблюдения дисциплины на уроке (тренировочном занятии)?
31. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке (тренировочном занятии)?
32. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке (тренировочном занятии)?

Ключ

Номер вопроса	Эмоционально-импровизационный стиль	Эмоционально-методический стиль	Рассуждающе-импровизационный стиль	Рассуждающе-методический стиль
1.	нет	да	нет	да
2.	да	нет	да	нет
3.	да	да	да	нет
4.	нет	да	да	да
5.	да	да	нет	нет
6.	нет	да	да	да
7.	нет	да	да	да
8.	нет	нет	да	да
9.	нет	да	да	да
10.	нет	нет	да	да
11.	да	да	да	нет
12.	да	да	нет	нет
13.	да	нет	нет	нет
14.	нет	да	нет	нет
15.	да	да	нет	нет
16.	да	да	нет	нет
17.	нет	нет	да	да
18.	нет	да	нет	да
19.	нет	да	да	да
20.	да	нет	нет	нет
21.	да	да	да	нет
22.	нет	да	нет	да
23.	нет	да	нет	да
24.	нет	да	да	да
25.	да	нет	да	нет
26.	да	да	да	нет
27.	да	да	да	нет
28.	да	да	нет	нет
29.	нет	да	нет	нет
30.	нет	да	нет	да
31.	нет	да	нет	да
32.	нет	да	нет	да

Опросник, разработанный Ю.С. Шведчиковой для анализа педагогической деятельности (модифицирован в соответствии с особенностями занятий физической культурой)

Инструкция: отвечайте, пожалуйста, на следующие вопросы, выбирая свой ответ из пяти возможных вариантов:

- А. Никогда (1 балл)
- Б. Редко (2 балла)
- В. Иногда (3 балла)
- Г. Часто (4 балла)
- Д. Почти всегда (5 баллов)

Название шкалы	Пункты опросника
1. Содержательная подготовка	1. При составлении плана уроков учитываю результаты собственной деятельности на предыдущих уроках. 2. При составлении плана уроков учитываю особенности возраста обучающихся. 3. При составлении плана уроков учитываю особенности каждого класса. 4. При составлении плана уроков учитываю особенности сильных и слабых обучающихся. 5. Настраиваюсь на конкретный класс, зная его особенности. 6. Настраиваюсь на отдельные группы обучающихся, зная их особенности. 7. При подготовке к уроку постоянно пополняю методический арсенал.
2. Саморегуляционная подготовка	1. Идя на урок, оставляю свои проблемы «за порогом». 2. Перед уроком настраиваюсь на позитивный результат своей деятельности. 3. Перед уроком настраиваюсь на позитивный результат деятельности обучающихся. 4. Вхожу в спортивный зал (на спортивную площадку) к началу занятия, настроенный на работу. 5. При плохом настроении перед уроком настраиваю себя на ограничение негативного настроения. 6. Настраиваю себя на позитивное эмоциональное восприятие обучающихся.
3. Выдвижение требований, организация и поддержание порядка. (Организационные действия)	1. Предъявляю требования к поведению обучающихся. 2. Договариваюсь с обучающимися об их поведении. 3. Предупреждаю обучающихся о возможных последствиях нарушения порядка. 4. Напоминаю о своих требованиях в течение урока. 5. Прошу соблюдать дисциплину и порядок.

	<p>6. Регламентирую ход занятия командами («Шагом марш», «Бегом марш», «стой», «исходное положение принять», «упражнение начинай» и т.д.).</p> <p>7. Использую команды, привлекающие внимание.</p> <p>8. Для наведения порядка в классе использую замечание-вопрос («Что там у вас происходит?»).</p> <p>9. Для наведения порядка в классе использую замечание-утверждение («Саша сильно шумит»).</p> <p>10. Для наведения порядка в классе использую дисциплинирование-приказ («Тихо! Успокойтесь!»).</p> <p>11. Использую повышение интонации для наведения порядка.</p>
<p>4. Коммуникативные действия (формы построения коммуникации).</p>	<p>1. На уроке привлекаю к ответу несколько обучающихся.</p> <p>2. Предлагаю обучающимся высказывать своё мнение по поводу какого-либо вопроса.</p> <p>3. Задаю вопросы обучающимся в ходе изложения учебного материала.</p> <p>4. Даю возможность отвечать всем желающим, регламентируя очерёдность ответов.</p> <p>5. Придаю ценность любой попытке обучающихся принять участие в дидактическом диалоге.</p> <p>6. Оказываю обучающимся помощь в выборе адекватной лексики.</p> <p>7. Сообщаю и разъясняю обучающимся коммуникативные нормы поведения в конкретной ситуации.</p> <p>8. Вербально и не вербально демонстрирую заинтересованность мнением обучающихся.</p>
<p>5. Дидактические действия, характеризующие проблемное обучение.</p>	<p>1. В ходе изложения материала использую логическое доказательство, объяснение.</p> <p>2. В ходе изложения материала, учебного процесса использую высказывание гипотез, раздумья.</p> <p>3. Обсуждаю с учащимися спорные вопросы.</p> <p>4. Для объяснения учебного материала использую опровержение.</p> <p>5. Использую на уроке обсуждение неоднозначных вопросов.</p> <p>6. Принимаю предложения обучающихся по обсуждению учебного материала.</p> <p>7. С готовностью принимаю просьбы и предложения обучающихся относительно учебного материала.</p> <p>8. Побуждаю обучающихся к поиску альтернативных решений.</p>
<p>6. Дидактические действия, характеризующие творческое обучение.</p>	<p>1. На уроке организую спор или обсуждение на основе жизненного опыта (в частности – опыта физических упражнений).</p> <p>2. Даю творческие домашние задания.</p> <p>3. Прошу обучающихся пофантазировать в рамках изучаемой темы, учебно-тренировочного задания (придумать новый вариант выполнения упражнения).</p> <p>4. Подбираю такие задания, для выполнения которых обучающимся будет необходимо проявить творческие способности.</p> <p>5. Прошу обучающихся подготовить доклад, провести исследовательскую работу по изучаемой теме.</p>

7. Невербальные дисциплинирующие действия.	<ol style="list-style-type: none"> 1. При нарушении порядка на уроке использую междометия для усиления эффекта замечания. 2. Чтоб восстановить порядок на уроке использую жест. 3. Чтоб восстановить порядок на уроке использую взгляд без прерывания речи. 4. Чтоб привлечь внимание нарушителей дисциплины использую хлопок в ладоши. 5. Использую смену положения тела, чтобы просигнализировать о нарушении порядка. 6. Использую тяжёлый вздох, чтобы показать нарушителю дисциплины, что он мне мешает. 7. Применяю мимику, выражающую неодобрение поведения обучающихся. 8. Применяю мимику, выражающую одобрение поведения обучающихся. 9. Подхожу к ученику-нарушителю дисциплины.
8. Порицающие стимулирующие действия.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чтоб простимулировать последующую активность учащихся использую порицание отрицательной оценкой. 2. Высказываю недовольство по поводу подготовки обучающихся к уроку. 3. Привлекаю внимание остальных обучающихся к плохой подготовке отдельных обучающихся. 4. Аргументированно побуждаю к последующей активности отрицательной оценкой с высказыванием недовольства. 5. Для стимуляции последующей учебной активности обучающихся применяю эмоциональное порицательное высказывание.
9. Побуждение перспективой деятельности.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Для побуждения к более тщательной подготовке сообщаю обучающимся о предстоящем контрольном уроке (зачёте по данному виду физических упражнений, соревновании). 2. Сообщаю обучающимся о трудности предстоящего материала для активизации их внимания. 3. Сообщаю о предстоящем интересном задании для активизации внимания и интереса обучающихся. 4. Сообщаю обучающимся о предстоящем интересном и полезном учебном материале для привлечения их внимания к теме. 5. Сообщаю обучающимся о важности предстоящей темы (данного вида физических упражнений) в учебном и жизненном контексте.
10. Контрольные действия, реализуемые самим учителем.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Для контроля за величиной нагрузки пользуюсь объективными методами (пульсометрия). 2. Для контроля за переносимостью нагрузки слежу за её внешними проявлениями (изменение цвета кожных покровов, частота дыхания, интенсивность потоотделения), самочувствием учащихся. 3. Для контроля за овладением учащимися техникой физических упражнений использую корректирующие замечания. 4. Для контроля за выполнением физических упражнений учащимися применяю технические средства. 5. Для контроля за физической и технической

	подготовленностью учащихся использую тестирование.
11. Контрольные действия, реализуемые с привлечением учащихся.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привлекаю других обучающихся к контролю за правильностью выполнения физических упражнений («Правильно ли Вася выполнил данное упражнение, данный элемент?»). 2. Обучаю школьников способам самоконтроля за величиной нагрузки (с помощью подсчёта пульса, по субъективным ощущениям). 3. Предлагаю обучающимся контролировать свои движения (по мышечным ощущениям, перед зеркалом). 4. Обучаю школьников взаимоконтролю при выполнении физических упражнений. 5. Для контроля качества выполнения физических упражнений использую самооценки учащихся.
12. Оценочные действия.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сообщаю обучающимся о результатах работы всего класса в течение урока. 2. В конце урока перечисляю оценки, полученные отдельными обучающимися. 3. В конце урока сообщаю оценки и результаты групповой работы. 4. Сообщаю учащимся о недостатках и достоинствах работы за весь урок. 5. Сообщаю учащимся о возможности положительной оценки на следующем уроке с учётом результатов этого урока.
13. Рефлексивные действия.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обращаюсь к членам МО и методисту за помощью в методической и содержательной организации урока. 2. Анализирую результаты работы с точки зрения содержания. 3. Анализирую результаты работы с точки зрения взаимодействия с обучающимися. 4. Анализирую результаты работы с точки зрения организации работы, дисциплины. 5. Анализирую результаты работы с целью улучшить проведение урока по данной теме. 6. Анализирую свои чувства по поводу прошедшего урока.