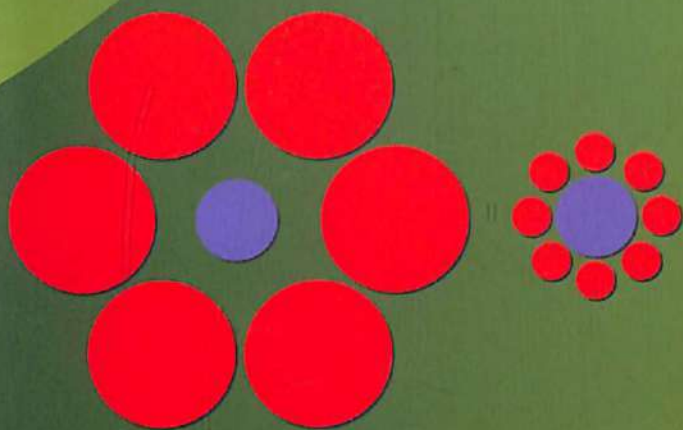


Т. В. Петровська

МАЙСТЕРНІСТЬ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА



УДК 796.071.4:378.126
ББК 75.115.131.2я73
П-30

*Гриф надано Міністерством освіти і науки України
(лист № 1/11-3190 від 16 квітня 2010 р.)*

Рецензенти:

В. В. Москаленко, доктор філософських наук, професор;
В. О. Дрюков, доктор наук з фізичного виховання і спорту,
професор;
О. В. Лавренко, кандидат філософських наук, доцент;
А. Ю. Дяченко, доктор наук з фізичного виховання і спорту,
професор

Петровська Т. В.

П-30 Майстерність спортивного педагога: навч. посіб. /
Т. В. Петровська. — К.: НУФВСУ, вид-во «Олімп. л-ра»,
2015. — 184 с.

ISBN 978-966-8708-60-2

Навчальний посібник підготовлено для самостійного вивчення теоретичного курсу навчальної дисципліни «Педагогічна майстерність». В ньому розглянуто соціальні, психологічні і педагогічні аспекти, що у синтезі становлять професійну майстерність спортивного педагога. Особливу увагу приділено особистісним аспектам формування педагогічної майстерності, педагогічній взаємодії, конфліктам у спілкуванні.

Для викладачів, студентів, магістрантів, аспірантів ВНЗ, а також спортивних педагогів і спортивних менеджерів.

УДК 796.071.4:378.126
ББК 75.115.131.2я73

ISBN 978-966-8708-60-2

© Петровська Т. В., 2012
© НУФВСУ, видавництво
«Олімпійська література», 2015

ЗМІСТ



ВСТУП.	5
РОЗДІЛ I	
СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	
СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА	8
1.1. Уявлення про педагогічну майстерність.	8
1.2. Структура і функції педагогічної діяльності	12
1.3. Компоненти педагогічної діяльності у процесі становлення професійного досвіду	17
1.4. Критерії педагогічної майстерності	18
1.5. Педагогічні уміння і здібності	23
РОЗДІЛ II	
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	29
2.1. Методи професійного самовдосконалення.	29
2.2. Культура психічної діяльності у філософії та релігії	35
2.3. Елементи акторського мистецтва в педагогічній практиці	37
2.4. Зміст професійного самовдосконалення	40
РОЗДІЛ III	
ОСОБИСТІТЬ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА.	43
3.1. Вимоги до особистості спортивного педагога	43
3.2. Індивідуально-психологічні характеристики особистості.	44
3.3. Особистісні детермінанти авторитету	47
3.4. Професійно-педагогічна етика і такт.	49
3.5. Структура педагогічної техніки	51

РОЗДІЛ IV	
ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	
СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА	54
4.1. Етапи професійного становлення особистості.	54
4.2. Професійні деформації особистості.	56
4.3. Синдром емоційного вигорання.	60
4.4. Психологічний супровід професійного становлення .	63
РОЗДІЛ V	
СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ.	68
5.1. Спортивно-педагогічне спілкування.	68
5.2. Структура педагогічного спілкування	70
5.3. Базові фактори взаємодії в педагогічній системі.	78
5.4. Стиль педагогічного керівництва	82
5.5. Стиль педагогічного спілкування	83
5.6. Особистісно-орієнтований стиль педагогічного спілкування	85
5.7. Образ «ідеального тренера».	88
5.8. Деструкції міжособистісних відносин у педагогічній системі	96
РОЗДІЛ VI	
КОНФЛІКТИ В СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.	105
6.1. Конфліктність і спортивна діяльність	105
6.2. Причини конфліктів у спортивно-педагогічній взаємодії.	109
6.3. Взаємодія в конфлікті.	112
6.4. Рефлексивне управління суперником у спорті	121
РОЗДІЛ VII	
ТВОРЧИСТЬ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ	126
7.1. Зміст педагогічної творчості.	126
7.2. Педагогічне передбачення	128
РОЗДІЛ VIII	
СПОРТИВНА ДИДАКТИКА.	134
8.1. Психологічні теорії навчання.	134
8.2. Уміння і навички	140
8.3. Технологія навчання.	144
8.4. Технологія спортивного тренування	148
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ	157
ЛІТЕРАТУРА	178

ВСТУП



Проблеми формування педагогічної майстерності й особистості педагога дуже актуальні для сучасної теорії і практики підготовки фахівців, оскільки трансформація суспільства та системи цінностей потребує від представників психолого-педагогічних наук перегляду деяких традиційних уявлень про організацію, форми та засоби навчально-виховного процесу, а також системи стосунків із колегами та учнями. Не є винятком і сфера фізичної культури і спорту, які в сучасному суспільстві є соціально значущими видами діяльності та виконують дуже важливі соціальні функції: ідеологічну, політичну, соціалізуючу, престижну, культурну, оздоровчу, освітню, виховну, інформаційну, пропагандистську, оцінну, видовищну, рекреативну, змагальну, функцію спілкування тощо. Вони обов'язково залишають відбиток на масовій свідомості людей. Як наслідок — висока активність населення в опануванні фізичних вправ, гострий інтерес до спортивних змагань, престижність професійної роботи у сфері фізичної культури і спорту, а також підвищена потреба суспільства у висококваліфікованих спеціалістах. У навчальному посібнику здійснено спробу комплексного підходу до аналізу проблем формування та оцінювання майстерності спортивного педагога (викладача, тренера). Особистість спортивного педагога розглядається з позиції суб'єкта діяльності, оскільки будь-яка діяльність має на увазі індивіда, котрий, діє, суб'єкта цієї діяльності, психічні властивості якого проявляються та формуються в процесі діяльності. Аналіз професійної діяльності фахівців у галузі фізичної культури і спорту дозволив визначити, що саме педагогічний компонент діяльності певною мірою властивий усім фахівцям галузі: тренерам ДЮСШ, учителям фізичної

культури в школі, викладачам ВНЗ, фахівцям оздоровчої фізичної культури, що дозволяє застосовувати до них термін **спортивний педагог**.

У навчальному посібнику розглянуто соціальні, психологічні та педагогічні аспекти, які у поєднанні становлять професійну майстерність спортивного педагога та знаходяться на перетині наукових дисциплін педагогіки, соціальної психології, психології праці, психології особистості, психології спорту, соціології та філософії. Посібник містить вісім розділів, у яких розглядаються різні сторони й аспекти, що в сукупності формують професійну майстерність спортивного педагога, тобто спеціаліста, який працює у сфері фізичного виховання і спорту. Розглядаються критерії та структура майстерності спортивного педагога, висвітлюються психологічні та функціональні критерії педагогічної майстерності. Розкривається досвід самовдосконалення, який застосовується в театральній педагогіці.

Аналізуються індивідуальні психологічні характеристики особистості педагога, тренера та соціально-психологічні детермінанти педагогічної діяльності, які у комплексі становлять елементи педагогічної культури. Однією з головних умов формування педагогічної культури та педагогічної майстерності є проблема формування педагогічної спрямованості особистості як потреби самореалізації саме в педагогічній діяльності, що можна вважати одним із головних завдань виховання та підготовки професійного педагога.

Характеризуються сучасні погляди на проблему професійного становлення особистості. Розглядаються питання виникнення та профілактики професійних деформацій та професійного вигорання особистості; зміст психологічного супроводу в процесі професійної освіти; види та особливості адаптації до професійної діяльності.

Особливу увагу приділено питанням педагогічної взаємодії. Спілкування розглядається як стрижень педагогічної роботи та його результативності. Невідповідність психологічних характеристик спілкування тренера очікуванням та уявленням спортсменів про «ідеальні» негативно впливає на спортивний результат. Тому у відповідному розділі детально розглядаються параметри ідеального тренера. Представлено результати експериментальних досліджень про вплив ситуацій спілкування в системі «тренер—спортсмен» на спортивний результат. Роз-

глядається зміст комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін педагогічного спілкування.

Наводяться результати власних досліджень автора, що стосуються причин конфліктів у спорті, індивідуальної конфліктності представників різних видів спорту та спортивної кваліфікації.

Оскільки педагогічна майстерність спеціаліста, який працює у сфері фізичного виховання і спорту, значною мірою визначається його дидактичними вміннями та здібностями, здатністю використовувати в навчально-тренувальному процесі науково-теоретичні знання, застосовувати практичний досвід провідних фахівців та практиків, враховувати психологічні закономірності навчання, засвоєння знань та тренувального процесу, в розділі «Спортивна дидактика» розглядаються загальні психологічні концепції навчання, представлені в теоріях П. Я. Гальперіна, М. М. Богена, Л. Я. Виготського, сучасні підходи до технологій навчання, а також науково-педагогічний підхід В. В. Петровського до технології спортивного тренування, що розглядається з позицій методів кібернетики та моделювання.

Посібник розрахований на студентів, магістрів, аспірантів, спортивних педагогів, спортивних менеджерів.

РОЗДІЛ I

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА



1.1. УЯВЛЕННЯ ПРО ПЕДАГОГІЧНУ МАЙСТЕРНІСТЬ

На сучасному етапі розвитку теорії та практики виховання молодого покоління особливо актуальними є проблеми педагогічної майстерності та педагогічної діяльності.

Трансформація суспільства і системи цінностей вимагає від представників психолого-педагогічних наук перегляду традиційних уявлень про організацію, форми і засоби навчально-виховного процесу, а також системи стосунків із колегами та учнями.

Успіхи у навчанні, вихованні, розвитку дітей визначаються великою кількістю факторів. Одним із найважливіших факторів у розвитку та формуванні дитини як особистості є педагог (Выготский, 1991; Петровский, 1996; Сухомлинський, 1977; Ушинський, 1955). Професійний педагог — це людина, яка велику частину часу приділяє навчанню і вихованню дітей. Те саме можна сказати і про спортивного педагога, зокрема тренера. Тому дуже важливо для професійного педагога володіти сучасною системою поглядів на навчання і виховання дитини.

Теоретичний аналіз дозволяє виділити дві протилежні концепції навчання і виховання.

З одного боку — це *інтерналістична теорія (теорія вільного виховання і навчання)*. В історії педагогіки вона бере початок з ідей Ж. Руссо, Л. М. Толстого, Ж. Піаже. Суть її полягає в тому, що розвиток дитини розглядається як автономний процес дозрівання, що відбувається під дією програм біологічної та соціальної спадковості.

У процесі розвитку дитини створюються певні обмеження на всі процеси навчання і виховання, оскільки засвоєння змісту будь-якого навчального матеріалу, поданого дорослим, цілком визначається рівнем її розвитку.

З іншого боку, альтернативою інтерналістичної концепції виховання виступає *теорія екстерналістичного, або цілеспрямованого виховання і навчання*. Дану теорію розвивали Дж. Локк, Д. І. Писарев, Л. С. Виготський.

Представники цього напрямку розвиток дитини розглядають як цілком гетерономний (зовні обумовлений) процес формування, що відбувається під впливом дорослих: батьків, учителів, соціального оточення в цілому. Він здійснюється лише у процесі навчання та виховання.

В історії розвитку вітчизняної психолого-педагогічної думки інтерналістичні теорії навчання і виховання багаторазово піддавалися критиці.

Оскільки екстерналістична концепція тривалий час розглядалася як єдина альтернатива теорії вільного навчання і виховання, вона стала інтенсивно розроблятися вітчизняною наукою. Пошуки психолого-педагогічних технологій навчання і виховання, заснованих на врахуванні рівнів психічного розвитку (Виготський, 1991), індивідуальності дитини, уже з 1930-х років були обумовлені ідеологією екстерналістичного підходу. Міркування про дитину, її активність, інтереси, мотивацію у контексті даної теорії багато в чому так і залишилися міркуваннями. Усім факторам приділялася другорядна роль під час організації та здійснення системи навчальних, виховних засобів педагогічного впливу.

Таким чином, у навчанні і вихованні дитини педагог виступав як суб'єкт виробництва, а дитина — його матеріал або об'єкт.

За цього підходу мета духовного виробництва (всебічно і гармонійно розвинута особистість, яка володіє знаннями, уміннями, навичками й особистісними якостями) висувалася суспільним ідеалом, а технологію його забезпечувала психолого-педагогічна наука.

Екстерналістичний підхід у теорії і практиці навчання і виховання панував протягом кількох десятиліть. Він призвів до розбіжності теорії і щоденної практики навчання і виховання в особистому досвіді педагогів і психологів: те, що проповідувалося на кафедрах, часто виявлялося в контрасті з їхніми реальними взаєминами зі школярами і студентами.

У педагогіку і суспільну свідомість усе більше проникає усвідомлення того, що кульгає в цілому по країні виховання.

У чому воно кульгає визначив академік Д. С. Лихачов: «дефіцит духовності». Його вислів, що стосувався періоду

«застою», нині дуже актуальний, оскільки сьогодні — це час комерціалізації відносин у сфері навчання.

Відсоток школярів із невротичними і психічними розладами (20 — 40 %), що має тенденцію до зростання, велика кількість неформальних груп, які виходять з-під контролю суспільства, тенденція до втрати взаєморозуміння і контакту між суспільством і молоддю — це ті проблеми навчання і виховання, які є цілком закономірним результатом «духовного виробництва», побудованого за типом виробництва матеріального, формою протесту молоді проти формального ставлення. Для цього підходу дитина потрібна як «матеріал», а педагог як «оператор», котрий контролює технологію навчально-виховного процесу.

З огляду на сказане вище можна говорити, що довгий час у рамках екстерналістичної концепції особистість дитини та особистість педагога не розглядалися. Хоча в історії педагогічної думки ми знаходимо не поодинокі приклади висловлювань, де йшлося, що у вихованні вся справа полягає в тому, хто виховує. К. Д. Ушинський відмічав: «Найголовніше буде завжди залежати від особистості вчителя, який стоїть віч-на-віч із вихованцем» (Ушинський, 1955). Яка ж альтернатива? Вона одночасно дуже проста і дуже складна: особистість виховується особистістю, духовність виробляється духовністю.

Потрібна заміна моносуб'єктного екстерналістичного підходу на полісуб'єктний діалогічний підхід у системі педагогічного спілкування. Нова система відносин вимагає заміни монологу на діалог.

Екстерналістичний підхід до навчання і виховання багато в чому визначав зміст концепцій роботи вчителя, його педагогічну майстерність, про яку у багатьох підручниках говориться, що це знання, спеціальні уміння, навички. Також педагогічна майстерність визначається як високе мистецтво виховання та навчання, що постійно вдосконалюється і є доступним кожному педагогу, який працює за покликанням і любить дітей, а ще і як вища форма професійної спрямованості особистості. У таблиці 1.1 ми пропонуємо розглянути елементи педагогічної майстерності.

У книзі «Педагогическое мастерство тренера» (Деркач, Исаев, 1981) педагогічну майстерність характеризують як комплекс умінь, необхідних для продуктивного вирішення педагогічних завдань.

Майстерність педагога передовсім виявляється у вищій формі професійної спрямованості особистості. У її формуванні можна виділити такі головні елементи:

- загальні ціннісно-сміслові установки;
- ціннісні орієнтації;
- комплекс уявлень про учня, його особистість і розвиток;
- комплекс етичних правил спілкування з дітьми.

Формується комплекс педагогічних ідей, що стають змістовим центром професійної свідомості педагога, визначають напрям пошуку та критерії добору власних технологічних рішень.

Можна назвати ряд питань, вирішення яких є обов'язковим для формування педагогічної спрямованості особистості:

- визнання чи невизнання особистісної рівноправності педагога і вихованця;
- особистісна значущість вихованців для педагогів.

Проблема формування й оцінювання педагогічної майстерності має складність у тому, що не є результатом педагогічної освіти чи суми знань, а вимагає комплексного аналізу і підходу до його розгляду. Загальною методологією розгляду аспектів педагогічної майстерності може бути прийнятий діяльнісно-суб'єктний підхід, що припускає розгляд особистості як

Таблиця 1.1 – Елементи педагогічної майстерності

Педагогічні уміння і здібності	Педагогічні знання	Соціально-психологічні характеристики особистості	Міжособистісна компетентність
Конструктивні	Загальні академічні	Ерудиція, високорозвинений інтелект	Стиль керівництва
Організаторські	Спеціальні (теорія спорту)	Високий рівень культури і моральності	Стиль спілкування
Комунікативні	Теорія і методика викладання	Педагогічна спрямованість особистості і педагогічна свідомість	Сумісність, спрацьованість, погодженість
Перцептивні	Медико-біологічні	Педагогічна етика, педагогічний такт	Вербальне спілкування
Дидактичні	Педагогіка	Педагогічне передбачення, творчість	Невербальне спілкування
Пізнавальні	Психологія	Авторитет	Управління конфліктом

суб'єкта діяльності (Леонтьєв, 1975; Рубинштейн, 2004). Будь-яка діяльність розглядає індивіда, який діє, суб'єкта цієї діяльності, а сам суб'єкт і його психічні властивості проявляються і формуються в діяльності. Керуючись даною теорією, ми розглянемо педагога як суб'єкта педагогічної діяльності, а педагогічну майстерність — з точки зору взаємозв'язку особистісних характеристик педагога і тих вимог, що пред'являє педагогічна діяльність до особистості. Це дає можливість сформулювати визначення поняття.

Педагогічна майстерність — комплекс соціально-психологічних характеристик особистості, науково-теоретичних і методичних знань, умінь, міжособистісної компетентності, що дозволяють ефективно вирішувати завдання навчання, виховання і розвитку учня.

1.2. СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Виходячи із прийнятого нами методологічного суб'єктно-діяльнісного підходу, розглянемо деякі характеристики діяльності викладача фізичного виховання.

Фізична культура і спорт у сучасному суспільстві є соціально значущими видами діяльності (Михайлова, Морозов, Кузьменко, 2005; Тукачев, 2005). Суспільні аспекти спорту і фізичної культури, а також відповідні їм різні функції багатогранні, вони виконують такі завдання: ідеологічне, політичне, соціалізує, престижне, культурне, оздоровче, освітнє, виховне, інформаційне, пропагандистське, оцінне, видовищне, рекреативне, змагальне, а також спілкування тощо, що неминує відбивається на масовій свідомості людей. Як наслідок — висока активність населення в опануванні фізичних вправ, підвищена зацікавленість до спортивних змагань, престижність роботи у сфері фізичної культури і спорту. Проте, в даній сфері існує виражена диференціація конкретних видів діяльності. Існують:

- тренери — викладачі з видів спорту;
- інструктори з фітнесу і рекреаційних видів діяльності;
- викладачі фізичного виховання у вищих навчальних закладах;
- учителі фізичної культури в школах.

За суспільними функціями, психологічними особливостями, вимогами до особи, за своїм еством ця діяльність є пе-

дагогічною. Професія педагога, а також тренера соціонемічна, оскільки предметом праці в ній є людина або група людей.

Педагогічна діяльність пов'язана з розпізнаванням, перетворенням і формуванням особистих якостей учнів. Педагог формує особу, удосконалюючи її свідомість, поведінку, а тренер — ще і тілесність. Знаряддям праці педагога і тренера є безпосередньо якості його особи: інтелект, мова, пам'ять, мислення, воля (Воронова, 2007; Зайцев, Крамской, 2005). Діяльність педагога, розглянута занадто вузько — як управління тренуванням або заняттям, — не відображає всієї структури його діяльності, що реально має багатofакторний характер і здійснюється в рамках певної педагогічної системи.

Педагогічна система — це сукупність структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих педагогічним цілям.

До *структурних компонентів*, що дозволяють аналізувати педагогічну систему, відносять мету, зміст навчальної інформації, засоби педагогічного впливу.

Професійні функції викладача, тренера відбиваються у *функціональних компонентах* його діяльності.

Проектувальний і конструктивний компоненти педагогічної діяльності

Значна частина педагогічної діяльності безпосередньо полягає в її плануванні й прогнозуванні. Це відбивається в побудові перспективних планів, постановці завдань, проектуванні якостей, які повинні бути виховані, установленні обсягу й змісту видів спортивної діяльності. Безпосереднім проявом конструктивної діяльності є система планування навчально-виховної і спортивної роботи.

Організаторський компонент педагогічної діяльності

Діяльність викладача — це управління діяльністю учня. Педагог, організовуючи учнів, допомагає їм створювати середовище власної діяльності й у результаті учень стає її суб'єктом — ставить свої завдання, знаходить засоби їх вирішення, активно взаємодіє з однолітками й викладачами. Однак, щоб ці механізми включити, необхідно враховувати мотиви й потреби самого учня, спортсмена або студента, уміти наблизити свою програму до їхньої програми.

Комунікативний компонент педагогічної діяльності, виховна функція

Проявляється у здатності педагога встановлювати педагогічно доречні стосунки з дітьми та їхніми батьками. Вміло створений емоційний клімат, налагоджена комунікація та відносини забезпечують виконання всіх інших функцій і компонентів діяльності.

У процесі спільної діяльності можуть виникати два типи відносин і ставлення педагога до учня. Перший тип відносин — це ставлення до учня чи спортсмена як до об'єкта своєї діяльності, спортсмен розглядається й оцінюється тренером через результат його спортивної діяльності, а учень — через його успіхи в навчанні. Це *суб'єкт-об'єктні відносини*, за яких головними визначаються спортивні показники учня й звужуються можливості вивчення й формування його особистісних якостей.

Увага педагога переміщається на продукт діяльності і не враховуються ті якості особистості, які потрібно при цьому формувати.

Другий тип відносин — *суб'єкт-суб'єктні*, за яких формується ставлення до людей, з якими здійснюється діяльність. Передбачається встановлення співробітництва з урахуванням потреб, мотивів, інтересів, цілей діяльності, взаємних інтересів і симпатії. Цей тип ставлення до учня формує *особистісно орієнтований стиль фізичного виховання*. За такого підходу забезпечуються творча продуктивна діяльність, розширення кола мотивів, формування моральних цінностей, тобто формування учня як особистості.

Вивчення педагогічної практики показало, що педагоги нерідко висувають на перший план завдання цільової діяльності, залишаючи «у тіні» специфічні завдання виховної. Увагу педагог переміщує на продукт діяльності, спортивні результати, забуваючи про ті якості особистості, які потрібно при цьому формувати.

Пізнавальний компонент педагогічної діяльності

Проявляється в постійному прагненні до вдосконалювання своєї діяльності, її аналізу й самоосвіти.

Цей компонент діяльності допускає вивчення й аналіз:

а) суб'єкта діяльності (особистості й колективу), його стану (згуртованості, спрацьованості, цілей тощо), змін, які в ньому

відбуваються. Оскільки учень і колектив постійно змінюють свої характеристики, то в процесі роботи у викладача виникають протиріччя між ставленням до учня, що сформувалося раніше, й новими фактами його поведінки й діяльності;

б) умов, засобів, форм, методів спортивної й виховної роботи;

в) переваг і недоліків у розвитку особистості самого педагога.

Розглянуті вище компоненти педагогічної діяльності властиві тією або іншою мірою всім фахівцям у галузі фізичного виховання і спорту: тренерам, учителям, викладачам ВНЗ, фахівцям оздоровчої фізичної культури, що дозволяє застосовувати до них термін «спортивний педагог».

У результаті контент-аналізу наукової літератури А. А. Кравченко було зібрано факти, що підтверджують схожість діяльності тренера – викладача з виду спорту і викладача фізичного виховання за витратами часу на реалізацію компонентів педагогічної діяльності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2 – Порівняльна характеристика витрат часу тренера й викладача фізичного виховання на організацію діяльності (Кравченко, 2009)

Витрати часу			
Тренера		Викладача	
<i>На планування занять, дні</i>			
1. Побудова макроциклу тренувальних занять	2	1. Написання річного плану занять	2
2. Побудова мезоциклів тренувальних занять	2	2. Написання четвертних планів занять	1
3. Побудова мікроциклів тренувальних занять	1	3. Написання тематичних планів занять	1
<i>На підготовку до занять, год</i>			
1. На підбір методів і засобів для проведення тренувального заняття	3	1. На підбір необхідного навчального матеріалу для проведення заняття	4
2. На написання конспекту тренувального заняття	3	2. На написання плану-конспекту навчального заняття	3
3. На підготовку до проведення тренувального заняття	1		
<i>На проведення занять, хв</i>			
1. На вступну частину тренувального заняття: • організація спортсменів до заняття;	15	1. На вступну частину навчального заняття: • організація учнів до заняття;	15

Витрати часу			
Тренера		Викладача	
• повідомлення мети і завдань майбутнього заняття		• постановка мети і завдань навчального заняття	
2. На підготовчу частину тренувального заняття: • контроль за розминкою спортсменів; • контроль виконання спеціальних підготовчих вправ	25	2. На основну частину навчального заняття: • викладення основного матеріалу; • опитування тих, хто займається	60 15 15
3. На основну частину тренувального заняття: • вивчення, закріплення й удосконалення техніко-тактичних прийомів визначеного виду спорту	65	3. На підбиття підсумків навчального заняття: • постановка домашнього завдання	15
4. На завершальну частину тренувального заняття: • проведення заминки; • відновлення організму спортсменів; • підведення підсумків тренувального заняття	15		
<i>На непередбачувані обставини навчально-педагогічного процесу</i>			
1. Дефіцит часу та необхідність виконувати службові обов'язки в дуже стислі терміни	Нерегламентовано	1. На підтримання дисципліни у колективі	Нерегламентовано
2. Затрати особистого часу на позапланові тренувальні та змагальні заходи		2. На залагодження конфліктних ситуацій у системі учень – викладач або учень – учень	
3. Тимчасові витрати на залагодження конфліктних ситуацій у системі тренер – спортсмен або спортсмен – спортсмен			

1.3. КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ

У процесі професіоналізації і становлення досвіду компоненти педагогічної діяльності, представлені у визначальних педагогічних ситуаціях, можуть піддаватися трансформації, що деструктивно впливає на особистість педагога і його діяльність.

Однією з важливих проблем професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти є взаємозв'язок нового досвіду, що засвоюється, і вже наявного соціально-професійного досвіду. Протиріччя між ними негативно позначається на професійному зростанні і майстерності тренера-викладача.

Розглянемо результати вивчення компонентів педагогічної діяльності у структурі професійного досвіду (Сыманюк, Тукачев, 2005).

У *гностичному компоненті* педагогічної діяльності найскладнішим є пошук причин власних невдач і визначення відповідності своєї системи роботи поставленим цілям. На наявність труднощів у цілепокладанні педагогів указують деякі учені (Регуш, 2003). Ці труднощі можна ймовірно пов'язати з небажанням аналізувати власні невдачі і промахи для того, щоб не травмувати власну самооцінку, а також із відсутністю прийомів і способів аналізу професійних невдач.

До ситуацій, що приносять задоволення, належить використання знань, отриманих у результаті аналізу позитивного досвіду власної діяльності і діяльності колег. Слід зазначити, що педагоги не люблять аналізувати невдачі, аналізують лише ситуації, пов'язані з отриманням хороших результатів. Саме вони і закріплюються в професійному досвіді, а труднощі блокуються у свідомості і поступово витісняються на задній план під час виконання самої професійної діяльності.

У *проектувальному компоненті* педагогічної діяльності найважливішим є складання розгорнутого перспективного плану вивчення матеріалу і пов'язаних із ним питань; передбачення наслідків власних дидактичних впливів на учнів у різних ситуаціях; виділення вузлових понять і закономірностей у кожній темі й прогноз можливих труднощів у їх засвоєнні учнями. Це відбиває ускладнення у цілепокладанні й прогнозуванні у педагогів. Навіть великий стаж роботи не є гарантією розвитку даних умінь. У рамках підвищення кваліфікації педагогів повинні бути передбачені курси, на яких навчають цілепокладанню й

прогнозуванню (Регуш, 2003). Навчання учнів та спортсменів узагальнення й систематизації знань визначається педагогами як важка ситуація конструктивного компонента педагогічної діяльності. Більшість педагогів досконало володіють прийомами впливу на учнів і можуть передбачити наслідки своїх дій.

В *організаційному компоненті* педагогічної діяльності найбільші труднощі викликає пошук ефективних методів роботи з батьками учнів, у тому числі і з проблемними родинами. Як важку ситуацію частина педагогів визначає організацію власного часу. Проблеми в його організації породжують психологічну втому, сприяють накопиченню симптомів «емоційного вигорання». У зв'язку із цим видається необхідним навчання педагогів навичок самоменеджменту, що дозволить бути господарем свого часу, та й самого життя в цілому (Тукачев, 2004). Ситуацією, яка найбільше задовольняє педагогів в організаційному компоненті педагогічної діяльності, є створення умов, що стимулюють творчу активність учнів із формулювання й вирішення навчальних і тренувальних завдань.

У *комунікативному компоненті* педагогічної діяльності найскладнішим є запобігання конфліктів із колегами й адміністрацією. Управління конфліктами вимагає від особистості наявності певних якостей, а також великої психологічної й комунікативної компетентності.

Впровадження в процес підвищення кваліфікації практико-орієнтованих курсів із управління конфліктами дозволило б розширити конфліктологічну компетентність педагогів. Найбільш піддатливим деструкції виявився комунікативний компонент педагогічної діяльності (Сыманюк, Тукачев, 2005).

Побудова ділових стосунків із колегами, що сприяє досягненню найкращого спільного результату, займає перше рангове місце серед ситуацій, що приносять задоволення. Становлення професійного досвіду характеризується його наповненням новими моментами педагогічної діяльності, а також подоланням важких ситуацій.

1.4. КРИТЕРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Одною з актуальних проблем сучасної психології праці є проблема психологічного оцінювання професійної придатності суб'єкта праці – вивчення й забезпечення трудової діяльності людини з урахуванням критеріїв відповідності характеристик

суб'єкта й об'єкта праці, їх придатності до виконання трудових завдань. Із позицій психології професіоналізму, що знаходиться на перетині психології праці й акмеології, можна виділити деякі етапи «еволюції» критеріїв (ознак) розуміння, пояснення й оцінювання професійної придатності людини (Труднев, 2004; Тукачев, 2004). На початку ХХ ст. під цими поняттями розуміли «здібності», «навички», «уміння» – інваріантні якості, актуалізовані, властиві винятково суб'єкту. Із середини сторіччя – це вже комплекс взаємозалежних, але різних за своєю природою особливостей суб'єкта, що отримали назву «професійно важливі якості» (здатності, знання, навички, психічні процеси, індивідуально-психологічні характеристики, мотивація тощо). У 1970-ті роки вводиться поняття «компетенції», спершу обґрунтоване, розвинене і введене в практичне використання в рамках кадрового менеджменту. До наукового вжитку у 1980-х роках уводиться поняття «компетентність» як сукупність прямих і непрямих професійних і життєво важливих характеристик суб'єкта як професіонала в широкому розумінні слова. Проводяться дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти (1990-ті роки), де в загальному контексті психології праці професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду й виділення різних її видів. Для характеристики ступеня оволодіння професією так само застосовують поняття «професійний досвід», «майстерність», «професіоналізм», «компетентність», «компетенція» і «кваліфікація». Для дослідження системи суб'єктивних уявлень про відмінність або близькість цих понять восьми експертам (Труднев, 2004; Тукачев, 2004) поставили завдання оцінити ступінь відмінності їхнього змісту (подібності за змістом) за допомогою пропонованих шкал (рис. 1.1).

Горизонтальна шкала передбачала оцінку ступеня представленості в професійній діяльності категорій «творчість – нормативність». Вертикальна шкала дозволяла



Рисунок 1.1 – Зміст понять, що характеризують ступінь оволодіння професією

оцінити ступінь переважання мотиваційно-потребової або операціонально-технічної сфер діяльності. На першій шкалі нижче нуля розташовані поняття «майстерність», потім — у міру зростання значень — «професіоналізм», «компетентність», «професійний досвід», «компетенція», «кваліфікація». Ця шкала характеризує такий критерій розрізнення понять, як «творчість» (вихід за межі професії) — нормативність (виконання діяльності нормативно схвалюваним способом). При цьому «кваліфікація» в уявленнях експертів — це формальне поняття. Нормативно схвалювана діяльність — це діяльність, способи здійснення якої вже склалися, затверджені в посадових інструкціях, кваліфікаційних характеристиках. В умовах відсутності професійного досвіду вона виконує розвиваючу та особистісно утворюючу функції. У процесі виконання професійної діяльності загострюється протиріччя між потребами в удосконалюванні діяльності й нормативними операціонально-технічними способами її здійснення. Дане протиріччя вирішується шляхом вироблення індивідуального стилю діяльності, тобто у міру освоєння професії особистість усе більше поринає в професійне середовище, а професійна діяльність починає характеризуватися індивідуальними способами виконання — володіння професією у формі майстерності.

Вертикальна шкала відбиває такий критерій розрізнення (диференціації) понять, як «мотиваційно-потребова сторона діяльності — операціонально-технічна сторона діяльності». У поняття «професійний досвід», «майстерність», «професіоналізм» експерти вкладають психологічний зміст основних характеристик професіонала як суб'єкта діяльності, мотиви і цілі якого утворюють внутрішню детермінацію професійної поведінки й діяльності, спрямовуючи в такий спосіб активність суб'єкта, щоб вона відповідала специфіці змісту конкретної професійної діяльності (Труднев, 2004; Тукачев, 2004). Застосовуючи дану модель для оцінювання критеріїв педагогічної майстерності, розуміємо, що поняття «професійний досвід», «майстерність», «професіоналізм» більш точно відбивають соціально-психологічну сутність педагогічної й тренерської діяльності.

Майстерності педагога, так само як і майстерності актора і представників ряду інших професій, важко дати точну характеристику. Вона визначається тим ефектом і найчастіше відставленим ефектом, який виявляється в поведінці, поглядах, світогляді інших людей, а саме учнів та спортсменів.

В уявленні школярів «гарний учитель» характеризується такими критеріями.

1. Співпереживання (дружелюбність) – егоцентричність (байдужість).

2. Діловитість (системність) – несистемність.

3. Ведення уроків, що стимулюють творчі можливості учнів – нудне, одноманітне ведення занять.

4. Доброзичливе – недоброзичливе ставлення до учнів.

5. Прийняття – неприйняття демократичного типу поведінки викладача.

8. Доброзичливе – недоброзичливе ставлення до адміністрації й іншого персоналу школи.

9. Схильність до традиційного – ліберального типу викладання.

10. Емоційна стабільність – нестабільність.

11. Гарне володіння мовленнєвою ситуацією.

Ученими неодноразово розглядалися критерії майстерності тренера. Серед них можна виділити основні показники успішної діяльності тренера – індикатори рівня майстерності (Деркач, Исаев, 1982). Визначальна роль в їх оцінюванні належить, на їхню думку, психологічним критеріям (Туник, 2008).

Таким психологічним критерієм є рівень сформованості у юних спортсменів конкретних спортивних умінь і моральних рис особистості.

Психологічним критерієм педагогічної майстерності є високий ступінь сформованості у спортсменів:

- 1) стійкого інтересу до спортивної діяльності;
- 2) спортивних здібностей і творчого ставлення до спорту;
- 3) гарної фізичної підготовки;
- 4) глибокого знання конкретного виду спорту;
- 5) міцних навичок і умінь;
- 6) уміння долати труднощі.

Функціональними критеріями педагогічної майстерності тренера і викладача є:

- 1) володіння основами конкретного виду спорту;
- 2) володіння засобами, формами і методами навчання спортивних умінь;
- 3) система виховної роботи;
- 4) система контролю за діяльністю вихованців, уміння визначити особливості функціонального стану організму й у зв'язку з цим дозувати навантаження;

5) уміння виділяти особливості індивідуальної підготовки, здібності і схильність до конкретних вправ, ампула в команді;

6) систематичний аналіз власної діяльності, врахування помилок, перебудова діяльності в напрямку удосконалювання.

Виходячи з психологічних і функціональних критеріїв, учені виділяють три рівні майстерності тренера (Деркач, Исаев, 1982).

Тренери високого рівня майстерності:

- характерна певна система в роботі; ясно уявляють мету роботи;
- розуміють і вирішують комплексно освітні, оздоровчі і виховні завдання;
- враховують особливості віку, статі, стану здоров'я, фізичного розвитку і підготовленості;
- формують у дітей стійкий інтерес до спорту; уміють яскраво й захоплююче розкрити перспективи, переносити на тренування з юними спортсменами принципи технічної і тактичної підготовки сучасного спорту;
- формують суспільну активність підлітків, правильні мотиви поведінки; виховна робота завжди в центрі уваги;
- самокритично оцінюють результати своєї роботи;
- постійно в курсі нових досліджень у галузі теорії і методики фізичного виховання і спорту, психології, педагогіки;
- мають тісний контакт із батьками; яскраво виявлені організаторські вміння;
- вирізняються високою вимогливістю до спортсменів і до себе, у команді створюють невимушену обстановку, сприяють розвитку ініціативи і самостійності.

Тренери середнього рівня майстерності:

- розуміють завдання, але мають труднощі в їх практичному вирішенні; використовують випадкові, не систематичні прийоми і способи діяльності;
- їм подобається живе спілкування з дітьми;
- вони захоплені справою, але ігнорують не цікаві, але необхідні ділянки роботи;
- зазнають труднощів у пошуках нових прийомів активізації діяльності юних спортсменів; формально використовують прийоми педагогічного впливу з розвитку самостійності й ініціативи;
- у діяльності переважає мотив утвердження своєї переваги над іншими.

Тренери низького рівня майстерності:

- мета роботи чітко не визначена, в основі діяльності лише тактичні, короткочасні завдання, вони не ставлять ні перед собою ні перед учнями далеких перспектив, уся їхня робота складається із сукупності близьких і середніх перспектив, тому результат залежить від цілого ряду випадкових факторів;

- не досить уважно ставляться до виховання в юних спортсменів почуття обов'язку, відповідальності, учні часто не приховують недобррозичливе ставлення до тренера, допускають іронічні репліки на його адресу; актив команди діє формально;

- методами навчально-виховної роботи володіють слабо, не вміють встановлювати контакт з окремими спортсменами і створювати обстановку невимушеності і довіри.

Хоча ці тренери мають зрілі моральні переконання, але вони недостатньо дієві через обмеженість спортивних і педагогічних здібностей і умінь, слабо знають реакцію вихованців на свої дії, повільно реагують на зміну обстановки, застосовують одноманітні прийоми.

Спортсмени позбавлені можливості виявити свою активність через вимоги беззаперечного підпорядкування. У такій ситуації нерідко значне місце займають примусові заходи.

1.5. ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ І ЗДІБНОСТІ

Глибоко і свідомо засвоєні знання про виховання, освіту і навчання становлять не тільки фонд теоретичних знань викладачів фізичного виховання, а й стають основою формування педагогічних умінь і навичок.

Педагогічні уміння, навички і здібності є найважливішим компонентом кваліфікаційної характеристики педагога.

Педагогічні уміння — засвоєний спосіб виконання дій, що забезпечує ефективне здійснення педагогічного процесу у звичних і змінних умовах. Формування педагогічних умінь — складова частина системи професійної підготовки (Белова, Главырина, Метельский, 1993; Бобрик, 2008). Зміст їх визначається тими функціонально-структурними компонентами, що входять у систему діяльності викладача.

Успішність формування умінь залежить від здібностей. **Здібність** — це властивість особистості, що є сприятливою передумовою для успішного оволодіння одним чи кількома видами діяльності.

Педагогічні здібності – сукупність психічних властивостей особистості, що є передумовою успішної педагогічної діяльності. Здібністю, наприклад, є спостережливість, що має велике значення в педагогічній діяльності, зорова й емоційна пам'ять, уява. Здібності реалізуються в педагогічних уміннях. Чим здібніша людина, тим швидше формуються в неї необхідні уміння. Розглянемо структуру педагогічних умінь і здібностей.

Конструктивні уміння:

- 1) формування мети і завдань педагогічного процесу;
- 2) планування системи роботи;
- 3) добирання оптимального змісту навчального матеріалу.

Педагогічні здібності, що забезпечують успішне оволодіння конструктивними уміннями:

- загальноінтелектуальні здібності;
- передбачення, інтуїція;
- уява;
- здатність до порядку, точності, правильної композиційної побудови навчального матеріалу і занять.

Пізнавальні уміння:

- 1) легке орієнтування в змісті навчання і виховання;
- 2) здійснення контролю за своїм психічним станом;
- 3) розпізнавання внутрішнього стану учнів.

Педагогічні здібності, що забезпечують успішне оволодіння пізнавальними уміннями:

- здатність правильно інтерпретувати інформацію;
- здатність виділити головне і другорядне, відрізнити причину від наслідку;
- здатність до логічного мислення, уважності.

Перцептивні уміння:

- 1) спостереження змін особистості учня;
- 2) розуміння стану іншої людини;
- 3) надання емоційної підтримки.

Педагогічні здібності, що забезпечують успішне оволодіння перцептивними уміннями:

- перцептивні здібності як здатність тонко диференціювати міміку (виразні рухи обличчя), пантоміму і визначати за ними різні психічні і фізичні стани учня: увагу, інтерес, стомлення тощо;
- здатність до емпатії – емоційної причетності, співчуття і співпереживання;

• здатність до розуміння внутрішнього світу партнера по педагогічному спілкуванню;

• спостережливість.

Комунікативні уміння:

1) вибір правильного стилю управління колективом (командою, класом);

2) вибір педагогічно виправданого стилю спілкування і взаємодії з колективом і окремими учнями;

3) управління конфліктом;

4) завоювання ділового авторитету;

5) дотримання вимог педагогічної етики й оцінювання вчинків із моральних позицій.

Педагогічні здібності, що забезпечують успішне оволодіння комунікативними уміннями:

• здатність до емпатії та перцепції;

• здатність бути комунікабельним, товариським;

• здатність управляти своїми почуттями і настроєм;

• здатність до такту і терпіння;

• комунікативна ініціативність, доброзичливість, щирість, справедливість;

• почуття гумору.

Організаторські уміння:

1) організація виконання роботи;

2) організація спілкування і регулювання внутрішньогрупових процесів;

3) здійснення контролю і самоконтролю;

4) об'єктивне оцінювання результатів роботи.

Педагогічні здібності, що забезпечують успішне оволодіння організаторськими уміннями:

• здатність до саморегуляції;

• здатність до організаторської діяльності;

• вимогливість, дисциплінованість, розпорядливість, діловитість.

Дидактичні уміння:

1) логічне, коротке, образне пояснювання;

2) бачення помилок і причин їх виникнення;

3) емоційна виразність, володіння мімікою, жестами;

4) користування всіма способами і методами навчання.

Педагогічні здібності, що забезпечують успішне оволодіння дидактичними уміннями:

• здатність до логічного мислення і логічної побудови мовлення;

• здатність до емоційної виразності;

- здатність управляти темпом, мовленням, інтонацією, смисловими паузами;

- здатність до чіткої дикції.

На прикладі 230 тренерів з легкої атлетики розглядалися дидактичні уміння і взаємозв'язок між ними.

Тренерів розподіляли на групи: група I — ті, які навчають від новачків до I розряду; група II — від I розряду і вище.

Виявилася залежність дидактичного уміння *коротко пояснювати* і достовірне зростання його з підвищенням майстерності спортсмена. Як складова частина цього вивчалася уміння *образно порівнювати* під час пояснення.

Досліджувався взаємозв'язок цих умінь. Виявилось, що у тренерів групи I спостерігається низький їх взаємозв'язок. У тренерів групи II він підвищується і має достовірний характер.

Аналіз показав, що в роботі зі спортсменами високого класу виявляється високий темп росту значущості для тренера образно порівнювати в зв'язку з ростом значущості уміння коротко пояснювати.

Було встановлено, що використання образного порівняння специфічне для кожного тренера. Спортсмени звикають до нього, зіставляють з кінестетичними відчуттями і тому можуть диференційовано підходити до цього порівняння на основі наявного рухового досвіду. Тому доцільно широко використовувати образне порівняння під час роботи зі спортсменами (до сьогодні акцентували увагу на застосуванні образності в молодшій школі).

Важливо, щоб тренер мав великий запас образних порівнянь.

Наступне дидактичне уміння, що пов'язується з попереднім, — уміння *створювати асоціації* з уже наявним руховим досвідом, що може реалізуватися через уміння образно порівнювати.

Уміння *правильно показати*, як виявилось, має високу значущість для тренерів групи I, тобто для тих, хто працює з новачками і до спортсменів II розряду, яке різко спадає у ході зростання майстерності. Воно поділяється на уміння *показати повністю і частинами*.

Під час вивчення цих умінь з'ясувалося, що у тренерів із легкої атлетики, які навчають учнів невисокої кваліфікації бігу на середні і довгі дистанції, переважає уміння показу части-

нами. Навчаючи спортсменів координаційно більш складних рухів, частіше застосовують показ повністю.

Це пояснюється тим, що під час навчання бігу у дітей із раннього дитинства формується уявлення про рух у цілому, тому тренеру доводиться акцентувати увагу на окремих деталях техніки.

Під час навчання складних координаційних рухів тренер передовсім ставить завдання створити цілісне уявлення про рух. До дидактичного уміння належить також *уміння бачити помилки і причини їх виникнення*.

У тренерів, які працюють з новачками, виявляється досить тісний і достовірний зв'язок між умінням бачити помилку і передбачати можливі ускладнення. Це можна пояснити тим, що на ранніх етапах навчання виявляються загальні закономірності виникнення помилок, властивих більшості спортсменів. На етапі високої майстерності передбачати можливі ускладнення складніше, тому що виявляється велика індивідуалізація техніки. Як показав аналіз, для всіх груп тренерів зі зростанням уміння бачити помилку зростає значущість уміння правильно вибрати місце для спостереження. Виявлено також взаємозв'язок між уміннями бачити помилки і встановлювати їх причини.

Із огляду на зв'язок цих дидактичних умінь, можна зробити висновок, що їх розвиток проходить паралельно. Це можна врахувати під час вироблення критеріїв оцінки підготовленості тренера.


Контрольні запитання та завдання

1. *Сформулюйте сутність екстерналістської концепції виховання.*
2. *Сформулюйте сутність інтерналістської концепції виховання.*
3. *Яка з концепцій виховання впроваджувалася в суспільну педагогічну практику?*
4. *Дайте визначення поняття «педагогічна майстерність».*
5. *У чому виявляється педагогічна спрямованість особистості?*
6. *Назвіть підходи до формування критеріїв педагогічної майстерності.*
7. *Назвіть елементи структури педагогічної майстерності.*

8. У чому полягає сутність суб'єктно-діяльнісного підходу у вивченні аспектів педагогічної майстерності?
9. Назвіть компоненти діяльності спортивного педагога.
10. Яка існує відмінність суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й учня, тренера і спортсмена?
11. Назвіть структуру педагогічних умінь.
12. Назвіть основні здібності, що сприяють оволодінню педагогічними вміннями.
13. Перелічить структуру знань спортивного педагога.
14. Які існують відмінності в підходах до розуміння понять: «професійний досвід», «майстерність», «професіоналізм», «компетентність», «компетенція», «кваліфікація»?

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ



2.1. МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Самовиховання – свідомо й цілеспрямована діяльність людини із удосконалення своєї особистості. До практичних питань самовиховання учені зверталися неодноразово (Елканов, 1989).

Поштовхом до початку самовдосконалення буде усвідомлення того, що особистий успіх залежить тільки від власної компетентності, власної поведінки, особистісних якостей.

Процес професійного вдосконалення буде більш ефективним за умов сформованості потреби в ньому, як перехід із позиції студента (Я – студент, нехай мене вчать і виховують) – у позицію фахівця (Я – майбутній фахівець. Я готую себе до цієї діяльності. Від моєї компетентності і професійності залежить мій успіх).

Професійне вдосконалення у ході розвитку обумовлюється умовами самовдосконалення та системою мобілізації на своє вдосконалення.

Умови самовдосконалення

1. Знання соціальних вимог і очікувань суспільства до особистості й професійних якостей педагога.
2. Оцінка своїх особистісних і професійних якостей, порівняння з еталонними.
3. Установка на розвиток і набуття відсутніх якостей, властивостей, умінь, знань тощо.
4. Вироблення способів подолання вади. Корисно виробити установку: знаю, що потрібно робити і як потрібно діяти.

Система мобілізації на своє вдосконалювання

1. Вироблення навичок самоспостереження й самопізнання.
2. Вироблення вмінь проектувати зміни у своїй особистості.

3. Уміння свідомо робити на себе виховні впливи: управління своєю поведінкою, розвиток у собі потрібних якостей.

4. Оволодіння прийомами аутогенного тренування, уміння управляти своїм фізичним і психічним станом.

Особливу роль у професійному самовихованні студентів відіграє педагогічна практика, де відбувається всебічне випробування своїх здібностей, реальної підготовленості до самостійної педагогічної роботи.

Допомогою в самооцінці студента на практиці є колективний аналіз проведених ним уроків.

Засобами самовиховання є все те, чим можна й потрібно користуватися, щоб впливати на свою особистість. Доцільно розділяти всі можливі засоби самовиховання на головні й додаткові.

Головним засобом професійного самовдосконалення є реальна педагогічна діяльність. До додаткових засобів відносять знайомство з різними видами культури. Ці засоби, не створюючи безпосередньо продукту, сприяють формуванню правильних соціально-етичних орієнтирів, дають спонукальний заряд до самовдосконалення, використовуються як еталони й критерії для самооцінки.

Методи самовдосконалення доцільно розглядати в послідовності, що відповідає логіці їх перебігу й застосування, починаючи від виникнення потреби в самовдосконаленні й закінчуючи досягненням тих або інших результатів (табл. 2.1).

Етап самопізнання й самооцінки. Для того, щоб стати творцем своєї особистості, необхідно навчитися критично дивитися на себе збоку, з погляду суспільних вимог, вимог майбутньої професії.

Таблиця 2.1 – Етапи й методи самовдосконалення

№ з/п	Етап	Метод, спосіб
1	Самопізнання і самооцінка	Самоспостереження, самоаналіз, самовипробування
2	Самопрограмування (планування роботи над собою)	Самозобов'язання, особисті плани
3	Реалізація програми	Методи самовпливу: самоінструкція, самопереконання, самопримус, самонавіювання
4	Контроль	Самооцінка, самоконтроль, саморегуляція

Самопізнання відбувається в умовах взаємодії з іншими людьми – у процесі спілкування, спільної діяльності. Завершується воно певним оцінним відношенням до якостей своєї особистості. Корисно згадати слова Гете: «Як можна пізнати себе? Тільки шляхом дій, але ніколи – шляхом споглядання. Спробуй виконати свій обов'язок і ти довідаєшся, що в тобі є».

У професійному самопізнанні можна виділити кілька методів.

Самоспостереження – фіксація й аналіз вчинків за певний проміжок часу. Уже в дитинстві багато хто набуває звички осмислювати свою поведінку та вчинки. Так, наприклад, учень початкових класів може щовечора подумки аналізувати події минулого дня, що було правильно й гарно, а що невірно й неприємно. Таку корисну звичку повинні прищеплювати дитині батьки. Пізніше вона може допомагати людині аналізувати й більш тривалі в часі епізоди життя.

Самоспостереження – це вміння фіксувати факти, події, що надалі допоможе дещо в них скорегувати, виправити. Деякі педагоги не схильні, наприклад, помічати у своїй поведінці брутальності, дратівливості, неухважності до інших, відсутності почуття гумору й інших особливостей, що негативно впливають не лише на оточуючих, а й на власний престиж та імідж.

Самоаналіз – процес оцінювання, критичного аналізу фактів, подій. Аналізуються причина й наслідок, окремі вчинки, усвідомлюється, внаслідок яких якостей самої особистості трапляються ті або інші факти.

Самовипробування – випробування професійних знань, умінь, здібностей, культури в процесі діяльності (практики, тренерської роботи). Самовипробуванню можна піддати й особливості своїх інтелектуальних, емоційних, вольових якостей.

Етап самопрограмування. Заснований на побудові плану самовиховання з урахуванням тих висновків, що були зроблені на етапі самопізнання. Виходячи з тих якостей, які людина хотіла б мати або від яких хотіла б позбутися, складається певна програма. Сам факт усвідомлення якого-небудь недоліку є потужним чинником його корекції. За приклад можна взяти К. Д. Ушинського, який у юні роки склав самозобов'язання (Ушинський, 1955):

1. Абсолютний спокій, принаймні, зовнішній.
2. Прямота в словах і вчинках.

3. Обдуманість дій.
4. Рішучість.
5. Не говорити про себе без необхідності жодного слова.
6. Не проводити часу несвідомо.
7. Щовечора сумлінно звітувати про свої вчинки.

Етап реалізації програми самовдосконалення. Одно-го знання своїх вад чи переваг ще не досить. Для запуску програми самовдосконалення потрібна сильна мотивація. Як правило, таким мотивом є бажання бути успішним, а також прагнення до задоволення соціальних потреб у повазі, високій оцінці оточуючих, у високому соціальному статусі. Крім того, допомагає самокритичність, відсутність якої спричиняє самовдоволення. Етап реалізації програми включає кілька методів самовпливу.

Самоінструкція – свідоме регулювання своєї педагогічної поведінки, заздалегідь передбачаючи свої дії в тій або іншій педагогічній ситуації. Самоінструкція виявляється чимось схожим на репетицію, що передує справі, способом управління своєю поведінкою. Вона особливо ефективна, якщо педагог-початківець занадто хвилюється перед проведенням уроку чи відповідальним виступом перед малознайомою аудиторією. У період педагогічної практики для кращої самоорганізації можна користуватися самоінструкцією:

- а) на оптимальну поведінку в ситуації порушення учнями дисципліни;
- б) на висування до учнів оптимальних педагогічних вимог;
- в) на прояв витримки у складних ситуаціях.

Самопереконання – це дискусія із самим собою. Зважаючи всі «за» і «проти», людина встановлює для себе істину або приймає ту ідею, якою керується надалі. Це свідома установка на самовдосконалення. Завдяки самопереконанню можна змінити самосвідомість, ставлення до різних явищ життя й власної поведінки.

До різновидів самопереконання відносять: *самовиправдан-ня, самозвинувачення (самобичування), самозаспокоєння* як спосіб саморегуляції у важкі хвилини. Різні філософські течії пропонують багато способів саморегуляції. Особливо яскраво це виражено в східній філософії.

Ніхто не застрахований від невдач і зривів, а невміння знайти яку-небудь зачіпку для самозаспокоєння може призвести до кризи особистості. У людини повинна бути світоглядна фі-

лософія, за допомогою якої вона могла б переживати невдачі. У народних прислів'ях і приказках показано шляхи подолання невдач і способи виходу із важких життєвих ситуацій: «Що не робиться — усе на краще», «Лихо не без добра». Приклади використання гумору й іронії в складних ситуаціях: «Як бідному женитися, то й ніч мала».

Самопримус — вольовий вплив на самого себе. Може відбуватися, коли минув етап самоаналізу, коли рішення прийнято, а сумніви й послаблення собі заважають активній діяльності («...почну з понеділка»). Настає момент, коли необхідно змусити себе приступити до виконання планів. До самопримусу дуже близьке поняття *самопогодання* — застосування людиною зусиль волі для змушування себе до діяльності, яку виконувати немає бажання; або ж змушування себе відмовитися від здійснення дії чи вчинку, до якого притягує. До цих понять близькі перемога над собою, моральна свідомість, почуття обов'язку й відповідальності.

Моральна свідомість, за Л. М. Толстим, — це постійний рух людини до ідеального образу. Діалектика «плоті й духу», тобто постійне протиріччя між тим, що хочеться робити, і тим, що необхідно виконувати дії, які є корисними для інших.

Тому самопримус — це не тільки спосіб поведінки, а й властивість особистості. Сюди можна віднести й такі якості: самовладнання, самообмеження.

Самонавіювання — це спосіб саморегуляції психічних станів за допомогою словесних впливів. Якщо в самопереконанні на першому місці знаходиться логіка, то в самонавіюванні — емоції.

За образним висловом В. М. Бехтерева, навіювання тим відрізняється від переконання, що входить у свідомість людини не з парадного входу, а ніби із чорного (Бехтерев, 2001).

Сенека стверджував: «Бережися підсилювати свій біль і погіршувати своє положення скаргами. Біль легко перенести, якщо не збільшувати його думкою про нього; якщо навпаки, хвалити себе, говорячи: це незабаром пройде — то біль стає легким, оскільки людина себе в цьому запевнила». Реальна практика професійного самовиховання педагогів показує, що вони часто користуються прийомами самонавіювання, навіть не завжди це усвідомлюючи.

Досвідчені педагоги вміють у різних педагогічних ситуаціях «грати ролі» то дуже строгого, то доброго, залежно від того,

що є більш доцільним у даній ситуації.

Етап контролю. Будь-який процес не може вважатися завершеним, якщо в ньому відсутній контроль. У результаті контролю усвідомлюються ті зміни, які відбулися в системі професійної підготовки, поведінці, особистісних якостях.

Існують такі методи контролю.

Самооцінка – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей. Самооцінку в психології відносять до ядра особистості, вона є важливим регулятором поведінки, від неї залежать взаємовідносини з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Незадоволення собою веде до бажання змінитися, а задоволення собою й своїми якостями викликає бажання їх закріпити.

Самоконтроль проявляється в оцінюванні педагогом своїх дій, емоцій, поведінки й аналізі їхніх наслідків. Так, наприклад, невміння контролювати свій емоційний стан, запальність, некоректність висловлювань можуть призвести до негативних педагогічних наслідків.

Саморегуляція – управління власним психічним станом і поведінкою для того, щоб оптимально діяти в складних педагогічних ситуаціях. Необхідність саморегуляції виникає в наступних умовах (Немов, 2001).

1. Педагог зіштовхується з новою й незвичайною для нього проблемою, яку важко вирішити.

2. Проблема не має однозначного вирішення.

3. Педагог перебуває в стані підвищеного емоційного і фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій.

4. Рішення про те, як діяти, педагогові доводиться приймати не роздумуючи, в умовах дефіциту часу.

Види педагогічної саморегуляції:

- саморегуляція *сприйняття* припускає чітку постановку завдання: що спостерігати, навіщо спостерігати;

- саморегуляція *уваги* ґрунтується на управлінні довільною й мимовільною увагою;

- саморегуляція *пам'яті* полягає в управлінні запам'ятовуванням, відтворенням, збереженям інформації;

- саморегуляція *мислення* зводиться до аналізу умов вирішуваного завдання, пошуку й пророблення альтернативних варіантів вирішення;

- *емоційна* саморегуляція базується на вмінні управляти станом м'язової системи, на активному волевому включенні

розумових процесів в аналіз емоційних педагогічних ситуацій.

Для педагога оволодіння способами й методами саморегуляції є найважливішою умовою успіху в майбутній професійній діяльності. Всі методи й способи самовдосконалення лежать в основі оволодіння педагогічною технікою й вимагають від людини певної психічної культури. Доцільно вчитися цій культурі, використовуючи віковий досвід філософії народів Сходу.

2.2. КУЛЬТУРА ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФІЛОСОФІЇ ТА РЕЛІГІЇ

Особлива система навчання й самовдосконалення сконцентрована у філософії та релігії древніх Індії та Китаю. У центрі цієї системи знаходиться особистість Учителя, що відображено у буддизмі.

Батьківщиною буддизму вважається древня Індія. Релігійне вчення проникло в Китай у I ст. н. е., у результаті чого на рубежі V – VI ст. виникла школа чань-буддизм.

Сенс буддизму – це просвітління, досягнення вищої істини.

На відміну від інших релігій, де зміст пізнається через текст, святе писання, в чань-буддизмі проголошується принцип: неможливо виразити вищу істину словами і знаками. Існувала думка, що тексти не здатні відкрити найзаповітніші таємниці буття й передати вищу істину речей і явищ. Звідси принципова установка на передачу невербальної (несловесної) інформації в процесі безпосереднього спілкування Учителя з учнем, а також використання психічного тренування мови парадоксів та алегорій, що налаштовує учня на сприймання того, що приховано за словами.

Засновник школи індійський місіонер Бадхидхарма виклав у гранично лаконічній формі основні принципи теорії й практики чань-буддизму: «Особлива передача поза навчанням», «Не спиратися на слова й писання». Тому Будда – наймовчазніший бог. Пізнати вищий смисл буття можна за допомогою ідентифікації себе з істинною реальністю.

Одним з основних методів буддійської практики психічної саморегуляції є медитація – своєрідна саморегуляція, психотренінг.

Медитація – свідомо концентрація уваги, коли той, хто медитує, зосереджує її в одній точці й «вдивляється» своїм

внутрішнім поглядом у «порожнечу», прагне спустошити свою свідомість до повної відсутності будь-яких думок. Такий стан називають «свідомістю, позбавленою думок». Просвітління в практиці буддизму розглядалося як вершина всієї практики морального й психічного самовдосконалення.

Легендарний Бадхидхарма, який запровадив учення в Китаї, протягом дев'яти років займався медитацією, мовчки споглядаючи кам'яну стіну своєї печери, де жив на самоті.

У результаті медитації людина прагне звільнити свою психіку від контролю своєї свідомості й свого «Я». Спостерігається прагнення апелювати, насамперед, до природного начала в людині, звільнитися від гніту зовнішніх умовностей.

Виникненню буддизму в Китаї передувало етичне вчення філософа Конфуція (551 – 479 р. до н. е.), який створив систему виховання, покликану сформувати певний тип особистості з бажаними психічними й соціальними параметрами. До цієї системи входили: вплив на психіку людини (за допомогою психічної саморегуляції й аутотренінгу), словесні методи впливу.

Головна мета психічного тренування в конфуціанстві – самоаналіз і самоконтроль, а мета виховання – практичне володіння нормами моральної і культурної поведінки, зафіксованих у правилах «Лі». Аналіз свого морального і психічного стану розглядався як щабель морального й психічного самовдосконалення. «Я щодня тричі піддаю себе самоаналізу, запитуючи самого себе: «Чи був я до кінця відданим у служінні людям?», «Чи був я до кінця вірним у взаєминах із друзями?», «Чи все виконав з того, що було мені подано вчителями?» – говорив один з учнів Конфуція. Такий аналіз повинен був подібно променю сонця освітити глибинні куточки психіки, аж до її підсвідомих рівнів.

Піддаючи себе такому аналізу, варто не тільки констатувати наявність поганих помислів, а й докласти зусиль для їх виправлення.

Сам Конфуцій закликав ретельно екзаменувати себе, свій морально-психічний стан і в тому випадку, коли подібні вади виявляються в іншій людині: «Коли бачиш мудреця, думай про те, щоб уподібнитися йому; коли бачиш погану людину, вдайся до внутрішнього аналізу».

Моральне самовдосконалення ставало справою важкою, тому що людина повинна бути дуже вимогливою до себе й по-

стійно підвищувати цю вимогливість.

2.3. ЕЛЕМЕНТИ АКТОРСЬКОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

В акторській і педагогічній практиці багато спільного: велика частка творчого прояву, значна роль соціально-духовних і моральних якостей самої особистості. Обидві професії характеризуються тим, що виконуються переважно внутрішніми засобами: знаряддями їх реалізації є фізичні; психічні, соціально-духовні якості самого виконавця (Елканов, 1989). У них велика частка творчого начала й порівняно мало дій, що виконуються механічно.

Діяльність актора і вчителя вимагає високого рівня фізичної, психічної й соціальної культури, а отже — безперервного тренінгу, вправ, самовиховання. Без цього неможливо зберігати діяльну творчу педагогічну форму. Це підтверджує доцільність використання досвіду театральної педагогіки й педагогіки інших творчих професій у процесі підготовки викладачів. Багатий досвід театральної педагогіки показує, що завдяки тренінгу можна багато чого навчитися.

По-перше, культурою рухів заспокоювати або активізувати нервову систему, що сприяє мобілізації педагогічного сприйняття, мислення й уяви.

По-друге, навчитися володіти плином думки, чергуванням чуттєвих образів, довільним переключенням уваги.

По-третє, навчитися володіти тактикою й стратегією педагогічного мислення.

Відомий театральний педагог К. С. Станіславський говорив: «Усі актори перед початком спектаклю гримують обличчя, щоб наблизити свою зовнішність до зображуваного образу, але вони забувають головне: приготувати, так би мовити, «загримувати» свою душу для створення «життя людського духу», ролі, яку вони покликані, насамперед, переживати в кожному спектаклі. Чому ж актори приділяють таку виняткову увагу тільки тілу? Хіба воно є головним творцем на сцені? Чому не «гримується» і не «костюмується» душа артиста? Скульптор розминає глину перед тим як ліпити, співак — розспівується перед тим як співати. Ми ж розігруємося, щоб, так би мовити, налаштувати наші сердечні струни, щоб перевірити внутрішні «клавіші», «педалі», «кнопки», за допомогою яких приводиться в дію наш творчий апарат» (Станіславський,

1985).

Подібне внутрішнє творче самопочуття властиве вчителіві-творцю. Перед будь-яким уроком, заняттям потрібно уявити собі, попередньо програти в уяві зміст своїх майбутніх дій:

- а) логічний хід міркувань;
- б) необхідні образи й поняття;
- в) засоби й способи їх пред'явлення;
- г) емоційний стан і необхідні внутрішні умови ефективного педагогічного процесу.

Процес оволодіння мистецтвом входить у творчий стан, як можна припустити, складається з трьох етапів.

1. Уміння входить у творчий стан може відбуватися випадково, може й зовсім не виникати. Такий рівень спостерігається в педагогів-початківців.

2. Викликається свідомо, навмисно. Цим методом володіють досвідчені педагоги.

3. Імпровізація як несвідома, легко здійснювана дія, що властива майстрам як у мистецтві, так і в педагогічній діяльності.

У процесі формування творчих якостей використовуються психофізичні вправи для розвитку уваги, спостережливості, уяви, фантазії, навичок спілкування (Григорьянц, 2004, 2006).

Ще К. С. Станіславський звертав увагу на ту особливість, що всі живі істоти при зустрічі один з одним спілкуються в одній і тій самій логічній послідовності й у тому самому порядку.

1. Увійшовши в кімнату, людина оглядає людей, які знаходяться в ній, намагається зрозуміти їхній настрій.

2. Обирає об'єкт для спілкування.

3. Спілкується з обраним об'єктом.

Те, що в природних умовах робиться саме собою, у діяльності артиста (і педагога) потребує допомоги. К. С. Станіславський цю допомогу називає психотехнікою, завдяки якій забезпечується підхід до підсвідомого через свідоме, коли останнє доводиться до автоматизму, коли процес спілкування свідомо складається з окремих моментів у логічному й послідовному порядку. У протилежному разі природного спілкування не відбувається. К. С. Станіславський виділив п'ять стадій, яких потрібно дотримуватися у процесі сценічного й педагогічного спілкування.

• ПЕРША *стагія* — орієнтування в навколишніх умовах і вибір об'єкта для спілкування. Усвідомлення ситуації спіл-

кування дуже важливе як для актора, так і для педагога. Їм обом в лічені секунди необхідно визначити склад аудиторії, її настрій, очікування, рівень і стан для швидкої корекції своїх дій.

Дії педагога на початку уроку повинні ґрунтуватися на знанні того, який урок був попереднім, прийшли учні втомленими після контрольної роботи або збудженими після прогулянки.

• **ДРУГА *stagia*** — привертання до себе уваги за допомогою несподіваних дій, незвичних інтонацій або пауз. Згадаємо «Театр» С. Мозма. Досвідчена акторка, застосовуючи яскравий шарф, несподіване місце для діалогу на сцені, витриману паузу, повертає до себе увагу глядачів і «переграє» молоду суперницю.

• **ТРЕТЯ *stagia*** — моменти зондування душі об'єкта «щупальцями» очей, підготовка цієї душі для більш легкого й вільного сприйняття думок, почуттів суб'єкта.

• **ЧЕТВЕРТА *stagia*** — передача своїх бачень об'єкту за допомогою випромінювання (погляду), голосу, інтонації. Бажання й спроби змусити об'єкт не тільки почути, зрозуміти, а й побачити внутрішнім зором, що і як бачить передану інформацію сам суб'єкт, який спілкується.

• **П'ЯТА *stagia*** — відгук об'єкта й обопільний обмін душевних поштовхів і емоційних струменів.

Наприклад, «актори-ремісники не входять у кімнату, влаштовану на сцені, а «виступають» на театральних підмостках і з висоти показують себе тисячній юрбі, тим самим спотворюючи свою людську природу грубою підробкою, намагаючись замінити на сцені те, що у звичайному житті відбувається саме собою» (Станіславський, 1985). Так само неприродно виглядає вчитель, який, спілкуючись із дітьми, нещирий, виконує свій обов'язок, як актор-ремісник свою роль і не викликає відгуку в душі вихованців.

На четвертій стадії спілкування — передача своїх знань об'єкту — базується ідея навіювання й самонавіювання: свідоме донесення до іншої людини своїх почуттів і бачень і активне сприйняття того, що передається іншим.

Дія впливу слова на психіку ґрунтується на тому, що слово, завдяки життєвому досвіду дорослої людини, пов'язане з усіма зовнішніми й внутрішніми подразниками, що потрапляють у великі півкулі мозку, всіх їх символізує, всіх їх заміняє й тому може викликати дії і реакції організму, які обумовлюють

зовнішні подразники. Уміння зосередитися на уявному образі — це стан, що одержав назву «імаго» (термін застосовується в психоаналізі і практичній психології, він також використовується для встановлення відмінностей об'єктивної реальності того чи іншого суб'єкта або предмета від суб'єктивного його сприйняття). Наприклад, коли Г. Флобер описував сцену загибелі мадам Боварі, він сам випробував ознаки найсильнішого отруєння. Для того щоб мова впливала на емоційну сферу, педагог повинен сам вірити й емоційно переживати те, про що говорить. Щоб у свідомості співрозмовника виникали передані образи, необхідно:

- намагатися знаходити найбільш виразні слова;
- говорити особливо переконливо;
- шукати образи, емоційно їх зафарбовувати;
- висвітлювати предмет з усіх боків.

2.4. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Процес формування педагогічної майстерності необхідно розглядати з точки зору змісту того, що має вдосконалюватися. Аналіз професійної кар'єри людей, які домоглися значних успіхів у бізнесі, науці, показує, що всі вони цілеспрямовано й свідомо працювали над самовдосконаленням.

Змістом і завданнями професійного самовиховання є професійно значущі вміння та якості. Педагогічна майстерність визначається як мистецтво навчання й виховання, що постійно вдосконалюється. Воно припускає наявність педагогічних здібностей, загальну культуру, компетентність, психологічну освіченість. Усі ці компоненти проявляються не окремо, а інтегрально — у діях і вчинках — в умінні вирішувати педагогічні завдання й здатності організувати педагогічний процес.

Завдяки професійно-педагогічним умінням учитель реалізує свої професійні функції: передає молодому поколінню соціальний досвід, формує необхідні соціальні й особистісні якості. Розглянемо шляхи і засоби удосконалювання педагогічних умінь.

Пізнавальні уміння

1. Накопичення педагогічного досвіду.
2. Навчання логічної обробки текстів, складання схем, планів.

3. Навчання розпізнавати душевний стан іншого.

Конструктивні уміння

1. Тренування в оперуванні педагогічними термінами.
2. Тренування в складанні планів.
3. Дотримання у всьому точності.

Комунікативні і перцептивні уміння

1. Тренування в спілкуванні.
2. Тренування в уважності до людей.
3. Підвищення моральних і естетичних якостей.

Дидактичні уміння

1. Тренування в усних виступах.
2. Навчання управляти мімікою.
3. Тренування у варіюванні інтонації.

Організаторські уміння

1. Тренування в організації виконання роботи.
2. Уміння здійснювати контроль і самоконтроль.
3. Навчання викликати інтерес до справи.
4. Навчання об'єктивно оцінювати результати роботи.

Для полегшення роботи майбутнього учителя, тренера у таблиці 2.2 наведено примірний зразок індивідуального плану професійного самовиховання.

Таблиця 2.2 – Зразок індивідуального плану професійного самовиховання

№ з/п	Завдання	Шляхи й засоби
1	<i>Із розвитку пізнавальних умінь:</i> а) розвивати педагогічну спостережливість б) управляти своїми почуттями в) розвивати спритність і оперативність	Тренуватися у визначенні внутрішнього стану учнів за зовнішніми проявами Проявляти більше щирого інтересу до особистості учнів При зайвому хвилюванні використовувати самозаспокоєння, самовідволікання, здійснювати самоконтроль Тренуватися у вирішенні педагогічних завдань експромтом, але з наступним критичним аналізом
2	<i>Із розвитку комунікативних умінь:</i> а) переборювати зайву сором'язливість у спілкуванні	Тренуватися в передкомунікативному орієнтуванні, контактах із незнайомими людьми Вчитися не думати про себе у процесі спілкування

№ з/п	Завдання	Шляхи й засоби
	б) розвивати в собі товариськість	Користатися з кожної можливості виявити ініціативу у спілкуванні
3	Із розвитку конструктивних умінь: навчитися складати конкретні плани разових заходів	Усі майбутні справи чітко розраховувати й планувати, засвоїти основні логічні схеми планів, вивчити плани досвідчених педагогів, скласти варіанти планів і обговорити їх з досвідченими вчителями
4	Із розвитку дидактичних умінь: а) навчитися виразного читання б) навчитися коротко, але змістовно виступати на зборах	Вивчати літературу з даної проблематики Тренуватися в голосному виразному читанні, проаналізувати записи свого мовлення Користатися з можливості висловити свою думку перед аудиторією. Виступати за планом: 1. Про що хочу сказати. 2. Що про це хочу сказати. 3. Що пропоную
5	Із розвитку організаторських умінь: навчитися навичок самоінструкції, самонаказу й самоконтролю	У процесі практичної педагогічної роботи вправлятися в самоінструктуванні й інших прийомах самоактивізації

Контрольні запитання та завдання

1. Перелічіть умови самовдосконалення.
2. Назвіть етапи самовдосконалення.
3. Назвіть основні методи самовдосконалення.
4. Назвіть традиційні методи самовдосконалення у філософії й релігії давніх Індії та Китаю.
5. Які існують спільні риси й розходження в діяльності актора й педагога?
6. Які методи психотренінгу, застосовувані в театральній педагогіці, можна використати в підготовці педагогів?
7. У чому полягає суть удосконалювання педагогічних умінь?

РОЗДІЛ III

ОСОБИСТІТЬ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА

3.1. ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА

Високі вимоги до тренера визначаються тим, що у процесі тренування розвиваються не тільки фізичні якості, а й формується особистість. В. В. Петровський зазначає, що тренер несе повну відповідальність за здоров'я спортсменів і їх виховання. «Спортсмен повинен відчувати довіру до тренера як до людини і спеціаліста. Він повинен бути впевненим, що тренер має високу професійну кваліфікацію, зацікавлений у його (спортсмена) особистих успіхах. Тактовний, справедливий, об'єктивний, готовий прийти на допомогу в складні моменти, висуває до себе високі вимоги, прагне вдосконалювати свої професійні і моральні якості» (Петровський, 1978а).

Педагогічна культура тренера, що ґрунтується на певних визначених елементах (табл. 3.1), є головною складовою його діяльності.

Таблиця 3.1 – Елементи педагогічної культури

Педагогічна спрямованість	Гуманність	Культура спілкування	Самооцінка
Самоактуалізація за допомогою педагогічної діяльності Комплекс уявлень про учня, його особистість і розвиток Визнання особистісної рівноправності педагога й дитини	Орієнтація на загальнолюдські цінності Враховання індивідуально-психологічних особливостей вихованця Враховання потреб дитини	Моральність Педагогічна етика й такт Міжособистісна компетентність Суб'єкт-суб'єктні відносини Гумор	Оцінка особистісних і професійних якостей Самовдосконалення

До особистості педагога, а також і тренера, який працює із контингентом різних вікових груп, ставиться ряд серйозних вимог, що визначають загальну педагогічну культуру:

- загальна ерудиція, високорозвинений інтелект;
- наявність спеціальних знань у тій галузі, де він працює;
- високий рівень загальної культури й моральності;
- професійне володіння методами навчання, виховання, тренування;
- наявність педагогічної спрямованості особистості;
- педагогічна інтуїція, передбачення;
- творче мислення (Немов, 2001).

3.2. ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ

Становлення професіонала проходить певні етапи: професійну орієнтацію і добір, професійне навчання, адаптацію до даної професії і раціональну організацію праці.

Здійснення цих завдань вимагає врахування особистісних особливостей людини. У наукових працях деяких учених докладно говориться, що становлення професіонала залежить не тільки від соціальних факторів (мотивації, умов професійного навчання), а й від його природної основи, властивостей нервової системи, темпераменту, здібностей (Ильин, 2001). Ще в XVI ст. Френсіс Бекон говорив, що щасливі ті, чия природа знаходиться в злагоді з їхнім заняттям. Відомі численні факти, коли людина, яка бажає трудитися у визначеній галузі, отримавши потрібну професійну підготовку, зазнає поразки. Такі випадки особливо часті серед людей, які присвятили себе мистецтву чи спорту. Це трапляється, мабуть, унаслідок високих вимог цих видів діяльності до людини і рівня його досягнень (Ильин, 2001).

Однак поразки зустрічаються й в інших професіях, особливо типу «людина – людина». Не є винятком і педагогічна діяльність.

Різноманіття особистісних властивостей організується в цілісну систему, властиву певному суб'єкту. Дослідження їх має велике теоретичне і практичне значення, а облік їх важливий на всіх етапах становлення особи як професіонала. Цілісне розуміння особистості неможливе без докладного вивчення її структури. До цієї ідеї першим підійшов С. Л. Рубінштейн.

Теоретично обґрунтованою і практично «працюючою» є концепція структури особистості К. К. Платонова. Для дослідження індивідуальної психологічної структури особистості ним було створено «Карту особистості», що дає можливість оцінити її властивості методом полярних балів (Платонов, 1972).

КАРТА ОСОБИСТОСТІ К. К. ПЛАТОНОВА

1. Фонові показники

- | | |
|----------------------------|------------------------|
| 1.1. Стан здоров'я | 1.4. Умови в родині |
| 1.2. Ставлення до здоров'я | 1.5. Рухова активність |
| 1.3. Умови праці | |

2. Здібності

- | | |
|---|--------------------------------|
| 2.1. Психомоторні | 2.4. Наукові |
| 2.2. Художні (музичні, артистичні, літературні, образотворчі) | 2.5. Організаційно-педагогічні |
| 2.3. Технічні | 2.6. Морально-правові |

3. Характер

- | | |
|-------------------------------|---|
| 3.1. Ставлення до суспільства | 3.4. Ставлення до себе (рефлексивність) |
| 3.2. Ставлення до роботи | 3.5. Ставлення до власності |
| 3.3. Ставлення до людей | |

4. Спрямованість

- | | |
|--------------------|---|
| 4.1. Рівень | 4.5. Дієвість |
| 4.2. Широта | 4.6. Професійна спрямованість |
| 4.3. Інтенсивність | 4.7. Атеїстична (релігійна) спрямованість |
| 4.4. Стійкість | |

5. Досвід

- | | |
|--|----------------------------|
| 5.1. Професійна підготовленість | 5.4. Рівень інтелекту |
| 5.2. Професійний досвід | 5.5. Культура поведінки |
| 5.3. Рівень культури в галузі літератури і мистецтва | 5.6. Психомоторна культура |

6. Індивідуальні особливості психічних процесів

- | | |
|---------------------------------|-------------------------|
| 6.1. Емоційна збудливість | 6.6. Кмітливність |
| 6.2. Емоційно-моторна стійкість | 6.7. Уява |
| 6.3. Стенічність емоцій | 6.8. Воля: самовладання |
| 6.4. Уважність | 6.9. Цілеспрямованість |
| 6.5. Пам'ять | |

7. Темперамент

- | | |
|----------------------|-----------------|
| 7.1. Сила | 7.3. Рухливість |
| 7.2. Урівноваженість | |

Усі індивідуально-психологічні характеристики особистості можуть і повинні одержати оцінку в діяльності, що виступає як умова прояву здібностей і обдарованості і як умова їх розвитку.

На відміну від зарубіжних психологів, які здебільшого вважають, що здібності як генетично обумовлені утворення не змінюються протягом життя, вітчизняні психологи ґрунтуються на позиції змінюваності здібностей як у бік прогресу, так і у бік регресу.

Вагомими для професійної діяльності тренера-викладача є особливості його вищої нервової діяльності, що становлять природну основу індивідуальної неповторності особистості. Люди з будь-яким типом темпераменту можуть стати вчителями або тренерами.

Відомо, що в основі вищої нервової діяльності лежать два основних процеси: *збудження і гальмування*. Вони характеризуються силою, рухливістю й урівноваженістю, різні поєднання яких утворюють типи вищої нервової діяльності (ВНД). Ще І. П. Павлов звернув увагу на те, як впливають особливості ВНД на особистість людини. *Збудливі*, наприклад, більше схильні до агресивності, тяжіють до лідерства, ініціативні. Власники *сильних* нервових процесів вирізняються витривалістю, високою працездатністю. Від рухливості нервових процесів залежить ступінь пристосованості людини до нових умов, легкість набуття умінь, навичок, звичок.

Власники обох типів ВНД можуть бути здібними і малоздібними. Однак сила нервових процесів впливає на стиль роботи і поведінки людини.

Підвищене навантаження найчастіше веде до виникнення різних неврозів у представників слабкого типу ВНД. Саме вони розчаровуються у вчительській чи тренерській роботі, особливо в перші роки діяльності. Знаючи особливості своєї нервової системи, викладач, тренер може оптимально будувати свою практичну діяльність.

У ряді досліджень показано, що особи з *педагогічною спрямованістю* найчастіше мають слабку нервову систему. Студенти педагогічного інституту зі слабкою нервовою системою мають більш виражені педагогічні здібності. Також було виявлено, що слабкість і лабільність нервової системи є сприятливим поєднанням і природною передумовою прояву вчителями соціально-перцептивних здібностей, що знаходить висвітлення в адекватному сприйнятті проблемних ситуацій у сфері суб'єктно-суб'єктних відносин (Ільїн, 2000).

Це пов'язано з тим, що особи зі слабкою і лабільною нервовою системою краще враховують знак емоцій, тобто приналежність їх до позитивних чи негативних. Крім того слабкість нер-

вової системи пов'язана з високою тривожністю, що виступає як причина, котра полегшує вербалізацію в процесі спілкування і більший інтерес до потреб учнів. Успішність організаторської діяльності педагогів пов'язана із сильною нервовою системою.

3.3. ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АВТОРИТЕТУ

Авторитетність спортивного педагога є важливим чинником, що впливає на ефективність тренувального процесу і змагальної діяльності, на особливості міжособистісних відносин у системі «тренер – спортсмен» і «спортсмен – спортсмен».

Авторитет – вплив педагога на учнів, заснований на визнанні його досвіду, знань, моральних якостей. Він заснований на «силі» особистості, котра може мати різний зміст, але у всіх випадках характерним для авторитету є те, що «сила» особистості того, хто його має, визнається іншими людьми. Слова і справи того, кого вважають авторитетним, сприймаються як критерій правильності суджень і вчинків, поважаються тим, хто визнає цей авторитет, і є зразком для наслідування.

У процесі дослідження факторів, що впливають на результативність спортивної команди (опитування тренерів командних видів спорту), ученими було виявлено, що авторитет спортивного педагога є одним зі значущих факторів, які визначають результативність спортивної команди (Петровская, 2004) (табл. 3.2).

Авторитет – інтегральне поняття, однак дуже часто поняття авторитетність підмінялося поняттями лідерства, керівництва, авторитарних відносин у групі. Відсутністю чіткості в розумінні

Таблиця 3.2 – Фактори, що впливають на результативність спортивної команди

Тренер із виду спорту	Місце за значущістю		
	1	2	3
Баскетбол	Морально-психологічний клімат у команді	Знання тренером спортсменів у команді	Авторитет тренера
Міні-футбол	Авторитет тренера	Знання тренером спортсменів у команді	Матеріальні умови для тренування
Волейбол	Стиль керівництва	Авторитет тренера	Рівень знань і підготовки тренера

феномену авторитету тренера можна пояснити перетинання понять, що спостерігаються, «улюблений тренер», «значущий тренер», «референтний тренер» і «авторитетний тренер».

У понятті «авторитет» можна виділити такі соціально-психологічні складові.

1. **АВТОРИТЕТ ВЛАДИ**, статусу ґрунтується на посаді, соціальній ролі, визнанні соціальних досягнень. *Ознаки*: вимогливість, наявність досвіду в даному виді діяльності, високі результати і досягнення учнів, вихованих педагогом.

2. **РЕФЕРЕНТНІСТЬ** — визнання за педагогом права приймати відповідальні рішення в значущих для окремих осіб чи їх груп ситуаціях, засноване на довірі, чесності, справедливості, принциповості, компетентності і доцільності пропонуванім рішень. *Ознаки*: уміння навчати свого виду спорту, висока ділова й особиста репутація, індивідуальний підхід до спортсмена, професіоналізм.

3. **АТРАКЦІЯ** — особливе емоційне ставлення до людини, яке виникає в процесі спільної діяльності, що проявляється в різноманітній гамі почуттів: від привабливості, симпатії, любові (позитивна атракція) до ворожості, антипатії (негативна атракція). *Ознаки позитивної атракції*: емоційна врівноваженість, об'єктивність, справедливість, працьовитість.

Проведені дослідження дозволили виявити розходження в психологічному сенсі поняття «авторитет» у педагогів ВНЗ, тренерів і спортсменів (табл. 3.3).

Таблиця 3.3 — Особистісні детермінанти авторитетного тренера

Детермінанта	Місця за значущістю		
	1	2	3
Викладачі фізичної культури ВНЗ	Уміння навчати свого виду спорту	Індивідуальний підхід до спортсмена	Вимогливість
Тренери	Висока репутація	Уміння навчати свого виду спорту	Досвід у роботі
Спортсмени: баскетбол (жін.)	Уміння навчати свого виду спорту	Результати спортсменів, вихованих тренером	Емоційна урівноваженість тренера
міні-футбол (жін.)	Працьовитість тренера	Вимогливість	Об'єктивність, справедливість
легка атлетика (чол.)	Уміння навчати свого виду спорту	Працьовитість тренера	Досвід у роботі

Фактори авторитетності тренера, що були відмічені опитуваними, дозволяють усвідомити, які саме особистісні і професійні особливості є ключовими для професійного росту.

3.4. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА І ТАКТ

Етика (гр. — звичка, вдача) — наука, об'єктом вивчення якої є мораль.

Педагогічна мораль з'явилася разом із виникненням педагогічної діяльності.

Моральний аспект педагогічного процесу знайшов своє відображення в неписаних нормах і правилах, а також був відображений у педагогічній літературі. Цікавим документом (XI—XV ст.), який містить деякі ідеї педагогічної етики, є «Домострой», де рекомендують тримати дітей у страху, піддавати їх тілесним покаранням. Суворість до дитини розглядається як реальна турбота про неї.

Особливий інтерес до вивчення питання про педагогічну етику викликають братські школи, у статутах яких містяться серйозні моральні вимоги до вчителя: «Учитель повинен і учити і любити дітей всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто ходить по вулицях без їжі. Учити їх, скільки хто під силу учитися може, тільки не старанніше одних, ніж інших».

Особливе місце серед дослідників педагогічної моралі належить видатному педагогу нашого часу В. О. Сухомлинському. У результаті роздумів, осмислення особистого досвіду і спостережень він називав свою педагогічну концепцію «педагогікою серця» (Сухомлинський, 1977).

По новому побачив Сухомлинський деякі грані і риси педагогічного гуманізму. Він звернув увагу на взаємини вчителя й учнів, на роль поважного ставлення вчителя до дітей. Гуманізм учителя великий педагог убачав у його умінні розгледіти і розвинути в дітях усе краще, він повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів. Гарний учитель знаходить радість у спілкуванні з дітьми.

Педагогічна мораль — це система поглядів і суджень, що виражають певні вимоги до поведінки тренера-викладача.

Норма педагогічної моралі — узагальнена модель поведінки вчителя в типових для педагогічної роботи ситуаціях.

Зміст педагогічної моралі виражається в сукупності конкретних норм:

Фактори авторитетності тренера, що були відмічені опитуваними, дозволяють усвідомити, які саме особистісні і професійні особливості є ключовими для професійного росту.

3.4. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА І ТАКТ

Етика (гр. — звичка, вдача) — наука, об'єктом вивчення якої є мораль.

Педагогічна мораль з'явилася разом із виникненням педагогічної діяльності.

Моральний аспект педагогічного процесу знайшов своє відображення в неписаних нормах і правилах, а також був відображений у педагогічній літературі. Цікавим документом (XI—XV ст.), який містить деякі ідеї педагогічної етики, є «Домострой», де рекомендують тримати дітей у страху, піддавати їх тілесним покаранням. Суворість до дитини розглядається як реальна турбота про неї.

Особливий інтерес до вивчення питання про педагогічну етику викликають братські школи, у статутах яких містяться серйозні моральні вимоги до вчителя: «Учитель повинен і учити і любити дітей всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто ходить по вулицях без їжі. Учити їх, скільки хто під силу учитися може, тільки не старанніше одних, ніж інших».

Особливе місце серед дослідників педагогічної моралі належить видатному педагогу нашого часу В. О. Сухомлинському. У результаті роздумів, осмислення особистого досвіду і спостережень він називав свою педагогічну концепцію «педагогікою серця» (Сухомлинський, 1977).

По новому побачив Сухомлинський деякі грані і риси педагогічного гуманізму. Він звернув увагу на взаємини вчителя й учнів, на роль поважного ставлення вчителя до дітей. Гуманізм учителя великий педагог убачав у його умінні розгледіти і розвинути в дітях усе краще, він повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів. Гарний учитель знаходить радість у спілкуванні з дітьми.

Педагогічна мораль — це система поглядів і суджень, що виражають певні вимоги до поведінки тренера-викладача.

Норма педагогічної моралі — узагальнена модель поведінки вчителя в типових для педагогічної роботи ситуаціях.

Зміст педагогічної моралі виражається в сукупності конкретних норм:

1. Ставлення тренера-викладача до своєї роботи як до діяльності великої соціальної значущості, як до засобу реалізації своїх здібностей і потреб.

2. Ставлення тренера-викладача до учня:

- ставитися до учня як до особистості, поважати і підтримувати найбільш цінні його особистісні якості;

- прагнути, щоб ставлення до учня було не просто діловим, а носило гуманний характер;

- вивчати внутрішній світ учнів, умови їхнього життя, бути уважним до кожного;

- бути витриманим, уміти терпляче вислухати, а якщо потрібно – переконати;

- не принижувати людської гідності учня.

Педагогічна доцільність гуманного ставлення полягає в тому, що дотримання чи порушення цієї норми учителем впливає на стосунки між дітьми.

3. Ставлення тренера-викладача до учнівського колективу:

- спиратися на учнівський колектив у будь-якій справі, зважати на його думку;

- використовувати колектив як важливу умову і засіб впливу на особистість;

- зважати на право колективу вирішувати свої внутрішні справи.

4. Ставлення тренера-викладача до батьків учнів:

- шукати педагогічні контакти з батьками, нести відповідальність за стосунки з ними;

- формувати в учнів повагу до своїх батьків;

- нести частку відповідальності за педагогічні погляди батьків, сприяти їх удосконаленню;

- бути педагогічно вимогливим до батьків у питаннях виховання дітей;

- не ображати батьківських почуттів.

Контакти з батьками повинні бути постійними і такими, що керуються не надзвичайними подіями, не для того, щоб «ужити заходів», а прагненням учителя побільше довідатися про дитину, визначити перспективи її виховання.

5. Ставлення тренера-викладача до себе:

- постійна робота над собою, удосконалення себе як особистості;

- турбота про свій теоретичний, інтелектуальний розвиток;

- бути прикладом, здійснювати контроль за моральним боком своєї поведінки, управляти емоціями;

- піклуватися про свій авторитет;
- бути самокритичним і вимогливим до себе, тверезо оцінювати відповідність своїх знань, умінь зростаючим потребам виховання і навчання.

Характер взаємодії педагога і вихованців визначається ступенем сформованості педагогічного такту.

Педагогічний такт — це моральна категорія, що допомагає регулювати взаємини з вихованцями. Бути *тактовним* — означає зберігати повагу до дитини в будь-яких складних і суперечливих ситуаціях, бути ввічливим, доброзичливим, прагнути зрозуміти внутрішній стан дитини, бути коректним, мати відчуття міри, гумору.

У педагогічній літературі немає єдиного визначення педагогічного такту, усіма дослідниками підкреслюється смкість цього поняття.

Характеризуючи роботу вчителя, К. Д. Ушинський писав: «У школі повинна панувати серйозність, що допускає жарт, але такий, що не перетворює усієї справи на жарт, пестливість без нудотності, доброта без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумна діяльність» (Ушинський, 1955).

Узагальнюючи сказане, можна сформулювати визначення.

Педагогічний такт — уміння педагога використовувати такі прийоми спілкування і налагоджувати такі взаємини з учнями, які базуються на тонкому сприйманні ситуації і потреб учнів, не викликають конфліктів, сприяють вирішенню педагогічних завдань і позитивно оцінюються учнями.

Основна відмінність педагогічної етики від педагогічного такту полягає в тому, що етика будується на нормах поведінки і відносин, а такт — на відчуттях міри, гумору, справедливості, емпатії.

3.5. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ

Педагогічна техніка — сукупність професійних умінь, що виявляються в гармонічній єдності внутрішнього змісту діяльності педагога і його зовнішньої виразності.

У поняття «педагогічна техніка» прийнято включати внутрішню і зовнішню техніку.

Внутрішня педагогічна техніка — уміння управляти власним психічним і фізичним станом із метою створення такого внутрішнього самопочуття, що є найбільш доцільним у вирішенні конкретного педагогічного завдання.

Елементи внутрішньої техніки:

- 1) управління культурою рухів, психофізична свобода;
- 2) управління емоційним станом;
- 3) управління соціально-перцептивними уміннями (увага, увага, спостережливність);
- 4) управління тактикою і стратегією педагогічного мислення.

Зовнішня педагогічна техніка педагога — уміння емоційно виразно показати свій внутрішній стан, думки, почуття, образи адекватно педагогічній ситуації і педагогічних завдань.

Елементи зовнішньої техніки:

1) *вербальна комунікація*:

- зміст інформації;
- логічність інформації;
- відповідність форми подачі словесної інформації віку, рівню підготовленості, педагогічної доцільності (бесіда, монолог, діалог, лекція, пояснення);

2) *невербальна комунікація*:

- міміка, жести, пантоміма, поза;
- контакт очей (частота, тривалість, переданий зміст);
- зовнішність (одяг, зачіска, прикраси);
- якість голосу.

Одним із найпоширеніших методів впливу на дитину є слово. Процес правильного сприйняття учнями навчального матеріалу залежить від *логічності* мови, а її виховний ефект — від *емоційності*.

Мовлення має такі характеристики: сила звуку, діапазон, тембр, дикція, ритміка.

Сила звуку. Звучність голосу регулюється залежно від обстановки. Тихий голос справляє враження невпевненості в собі. Занадто голосний дає підставу думати про агресивність людини.

Діапазон — це обсяг голосу. Межі його визначаються високим і низьким тоном. Звуження діапазону голосу веде до монотонності.

Тембр — яскравість звуку, індивідуальність.

Дикція — це ясність і чіткість у вимові слів і звуків. Для вчителя чіткість вимови — професійна необхідність.

Ритміка визначається швидкістю мовлення в цілому і тривалістю звучання окремих слів, складів, а також пауз. Швидкість мовлення залежить від індивідуальних якостей учителя. Оптимальний темп мовлення становить близько 120 слів за хвилину. Але, як показують експериментальні дані, у 5–6 кла-

сах учителю краще говорити не більше 60, а в 10 класі — 75 слів за хвилину. Під час пояснення нового матеріалу варто сповільнювати темп мовлення.

Для досягнення виразності звучання необхідно використовувати паузи — логічні і психологічні. Без логічних пауз мова безграмотна, без психологічних — нежива.

Контрольні запитання та завдання

1. Назвіть елементи педагогічної культури.
2. Які індивідуально-особистісні особливості варто враховувати під час підготовки до педагогічної діяльності?
3. Назвіть компоненти, що визначають авторитет спортивного педагога.
4. Які існують норми педагогічної моралі у ставленні спортивного педагога до спортсменів?
5. Які існують норми педагогічної моралі у ставленні педагога до батьків юних спортсменів?
6. Перелічіть структуру педагогічної техніки.
7. Дайте визначення педагогічного такту.
8. Назвіть характеристики мови, що впливають на особливості її сприйняття учнями.

РОЗДІЛ IV

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СПОРТИВНОГО ПЕДАГОГА



4.1. ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Проблема професійного становлення особистості безпосередньо пов'язана з питаннями освоєння професійної діяльності, розвитку й реалізації особистісного потенціалу. У сучасній науковій літературі (Циба, 2000) процес професійного становлення розуміють як цілісний феномен, що містить компоненти як об'єктивного (престижність професії, її соціальна конкурентоспроможність, рівень безробіття тощо), так і суб'єктивного характеру (ставлення особистості до професії, до себе як до професіонала, виразність професійних здібностей, професійні ідеали, переживання успіхів і невдач). Професійна самосвідомість (або професійна Я-Концепція) включає уявлення людини про себе як про члена професійного співтовариства, носія професійної культури, у тому числі певних професійних норм, правил, традицій, властивих даному професійному співтовариству. У ці уявлення включають характеристики людини, які визначають успішність його діяльності. До них відносять професійно важливі якості, якими можуть виступати індивідуально-психологічні властивості й відносини особистості. До перших належать такі властивості особистості: сенсорні, перцептивні, атенційні, мнемічні, розумові, мовні, емоційні, вольові, моторні, комунікативні. Відносини особистості включають: ставлення людини до професії, до себе як до суб'єкта діяльності, до інших людей (колег, керівника, учнів, спортсменів), до об'єкта, предмета, засобів та умов трудової діяльності (Атаманов, 2003). У процесі професійного становлення зі зростанням професіоналізму змінюється й професійна самосвідомість. Одним із важливих механізмів формування професійної Я-Концепції є професійна ідентифікація, під якою в теорії соціального навчання розуміють процес установлен-

ня суб'єктом подібності між своєю поведінкою й поведінкою об'єкта (особистості або групи), прийнятого суб'єктом за «взірець». При такому розгляді ідентифікації мається на увазі, що поведінка «взірця» слугує стимулом для вибору поведінкової реакції суб'єктом, який копіює зовнішні її форми, освоює норми, ідеали, ролі й моральні якості. Під час ідентифікації важливий не той факт, до якої соціальної (або професійної) групи належить людина об'єктивно, а з якою групою вона себе ототожнює, або прагне ототожнювати (Андреева, 2001). Від того, наскільки адекватно сформована в людини професійна Я-Концепція, залежить успішність її професійної адаптації. Деякі учені (Климов, 2004) виділяють наступні стадії розвитку людини як суб'єкта праці.

1. Стадія оптації (лат. optatio — бажання, вибір) (від 11—12 до 14—18 років). Це стадія підготовки до життя, праці, свідомого й відповідального планування й вибору професійного шляху. Людину, яка перебуває в ситуації професійного самовизначення, називають оптантом. Парадоксальність цієї стадії полягає в тому, що в ситуації оптанта цілком може опинитися й доросла людина, наприклад, безробітний, «оптація — це не стільки вказівка на вік, скільки на ситуацію вибору професії» (Климов, 2004).

2. Стадія професійної освіти або адепта — це професійна підготовка, яку проходить більшість випускників шкіл у вищих або середніх спеціальних навчальних закладах, а так само у випадку післядипломної освіти.

3. Стадія адаптанта — це входження в професію після завершення професійного навчання, що триває від кількох місяців до 2—3 років.

4. Стадія інтернала — це входження в професію як повноцінний працівник, здатний стабільно працювати на належному рівні. Дану стадію учені характеризують як таку, коли працівника колеги сприймають як «свого серед своїх», тобто він уже ввійшов у професійне співтовариство як повноцінний член (Климов, 2004) («Інтер» означає: «усередині професії»).

5. Стадія майстра, коли про працівника можна сказати: кращий серед подібних, серед кращих, тобто він помітно виділяється на загальному тлі.

6. Стадія авторитету означає, що працівник став «кращим серед майстрів», але не кожний працівник може цим похвалитися.

7. Стадія наставника — вищий рівень роботи будь-якого фахівця. Ця стадія цікава тим, що працівник не просто чудовий фахівець у своїй галузі, а стає Вчителем, здатним передати свій досвід учням і вкласти в них частину своєї душі.

Таким чином, вищий рівень розвитку будь-якого фахівця — це педагогічний рівень. Зауважимо, що саме педагогіка й освіта є стрижнем людської культури, оскільки забезпечують збереження кращого досвіду людства, переданого у спадок. Етапи професійного становлення на стадіях майстра, авторитету, наставника характеризуються таким рівнем розвитку професійної самосвідомості, за якого конкретна трудова діяльність — головний засіб створення відчуття власної гідності особистості, що ствердилася.

Обов'язковою умовою професійного розвитку особистості є освоєння нею прийомів *професійного самозбереження*, яке розглядають як спроможність протистояти негативно складній соціально-професійній ситуації, максимально актуалізувати професійно-психологічний потенціал, протистояти професійно-обумовленим кризам, деформаціям, а також готовність до професійної самозміни.

4.2. ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Останнім часом у науковій літературі феномену особистісної деформації приділяють більше уваги як в особистісному, так і професійному аспектах (Безсонов, 1995, 2004; Зеер, 2006; Сыманюк, 2004, 2007).

У науковій літературі деформацію особистості найчастіше розглядають у професійному контексті й визначають як зміну якостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування й поведінки), що відбувається під впливом професійної діяльності.

Результатом сказаного є професійно й особистісно обумовлені комплекси: *деформації професійної спрямованості особистості* (викривлення мотивів діяльності, перебудова ціннісних орієнтацій, песимізм, скептичне ставлення до нововведень); *деформації, що розвиваються на основі певних здібностей*: організаторських, комунікативних, інтелектуальних трощо (комплекс «вищості», гіпертрофований рівень домагань, нарцисизм); *деформації, обумовлені рисами характеру*

(рольова експансія, владолюбство, «посадова інтервенція», домінантність, індиферентність) (табл. 4.1).

Багаторічне виконання професійної діяльності веде до утворення деформацій особистості, що знижують продуктивність здійснення трудових функцій, а іноді й утруднюють цей процес. Внаслідок нерозривної єдності свідомості й діяльності формується професійний тип особистості. Помітний вплив чинить професія на особистісні якості представників тих спеціальностей, робота яких пов'язана з людьми (Безсонов, 2004; Жалагіна, 2004). Індивідуально-професійна деформація може відзначатися своєю спрямованістю – мати позитивний або негативний характер; може носити епізодичний або стійкий, поверховий або глобальний характер; проявлятися в професійному жаргоні, у манері поведінки, навіть у фізичному вигляді (Елдышова, 2006, 2007).

Таблиця 4.1 – Професійні деформації спортивного педагога, їх прояв і детермінанти (за Є. Ф. Зеєром)

Професійна деформація особистості	Прояв професійної деформації в професійній діяльності	Психологічні детермінанти професійної деформації
Авторитарний стиль керівництва	Проявляється у твердій централізації управлінського процесу, одноосібному здійсненні керівництва, що не визнає критики; використанні переважно розпоряджень, наказів, вказівок. Авторитарність виявляється в зниженні рефлексії – самоаналізу й самоконтролю спортивного педагога	Психологічний захист – раціоналізація, а також завищена самооцінка своїх професійних здібностей, владність, уроджена агресивність
Демонстративність професійної поведінки	Проявляється в емоційно забарвленій поведінці, бажанні справити враження на інших своїми професійними вміннями, проявити себе	Психологічний захист – ідентифікація, завищена самооцінка «Я-Образу», акцентуація характеру – егоцентризм
Професійний догматизм	Виникає внаслідок частого повторення тих самих ситуацій, типових професійних завдань (тренування, змагання, збори, спортивно-педагогічні заняття тощо)	Одноманітна тренерська діяльність, стереотипи мислення, вікова інтелектуальна інертність

Професійна деформація особистості	Прояв професійної деформації в професійній діяльності	Психологічні детермінанти професійної деформації
	Проявляється також в ігноруванні інновацій, зневажливому ставленні до науки. Догматизм розвивається з ростом стажу роботи спортивного педагога	
Домінантність	Обумовлена виконанням спортивним педагогом владних функцій	Визначається індивідуально-типологічними особливостями особистості, неконгруентністю емпатії
Професіональна індиферентність	Характеризується емоційною сухістю, ігноруванням індивідуальних особливостей учнів. Професійна взаємодія будується без урахування їхніх особистісних особливостей	Психологічний захист – проекція, узагальнення особистого негативного професійного досвіду взаємодії з підопічними й колегами, емоційна втома, синдром «емоційного вигорання»
Консерватизм, відсталість	Проявляється в упередженому ставленні до інновацій і нововведень, прихильності до усталених технологій, у настороженому ставленні до творчих колег і учнів, які проявляють креативність	Відсутність можливості прояву творчості в професійній діяльності, суворе дотримання певної методики, соціальні бар'єри, хронічне перевантаження професійною діяльністю
Професійна агресія	Проявляється у відсутності прагнення враховувати почуття, права й інтереси учнів і колег, у прихильності до «каральних» впливів, вимозі беззастережного підпорядкування	Ріст стажу роботи й посилення стереотипів мислення, високі професійні навантаження, фрустраційна нетолерантність
Рольовий експансіонізм	Проявляється у зосередженні на власних проблемах і труднощах, тотальному зануренні в професійну діяльність, у переважанні обвинувачувальних і повчальних висловлень, безапеляційних суджень, у твердій рольовій поведінці за межами організації, школи, секції	Тотальна заглибленість у професійну діяльність, ригідність

Професійна деформація особистості	Прояв професійної деформації в професійній діяльності	Психологічні детермінанти професійної деформації
Соціальне лицемірство	Обумовлене необхідністю виправдовувати високі моральні очікування учнів і колег. Соціальна бажаність із роками перетворюється у звичку моралізування, нещирість почуттів і відносин	Психологічний захист – проєкція, стереотипізація моральної поведінки, вікова ідеалізація особистого досвіду, професійна діяльність, що відбувається на очах у великої кількості людей
Поведінковий трансфер	Характеризує формування рис рольової поведінки і якостей, властивих вищим керівникам, або прояв реакцій, властивих вихованцям. Наприклад, використання виразів і манер, які проявляють деякі учні, що нерідко робить його поведінку неприродною навіть в очах цих учнів	Емпатична тенденція приєднання, ідентифікація, завищення власної професійної значущості, досягнення професійних висот у першому випадку або низька самооцінка, усунення необхідної дистанції й домінування – у другому
Надконтроль	Проявляється в надмірному стримуванні своїх почуттів, орієнтації на інструкції, відході від відповідальності, в підозрілій обачності, скрупульозному контролі діяльності підопічних, а також в обмеженні спонтанності в діях	Психологічний захист – раціоналізація, занижена самооцінка
Управлінська ерозія або «зіпсутість» владою	Полягає в тому, що згодом ефективність діяльності суб'єктів влади (керівників) зменшується. Тривале перебування на керівній посаді призводить до того, що рішення, які ухвалює керівник, стають менш ефективними й раціональними. Влада як організуюча й направляюча сила, як кажуть, «псується»	Завищена самооцінка, упевненість у тому, що власна думка єдино правильна, владність, уроджена агресивність

4.3. СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Синдром «вигорання» належить до маловивчених феноменів особистісної деформації, це багатомірний конструкт, набір негативних психологічних переживань, пов'язаних із тривалими й інтенсивними міжособистісними взаємодіями з високою емоційною насиченістю або когнітивною складністю. Даний синдром найбільш характерний для представників комунікативних професій, тобто «людина – людина», який можна уявити як втрату контролюючої ролі «Я професійного» і впровадження «Я людського» в галузь професійної компетенції (Борисова, 2003; Водопьянова, Старченкова, 2008). На робочому місці фахівці «полюдьски» втомлюються й спрямовують роздратування на своїх учнів. Професійна деформація, навпаки, уявляється як поширення панування «Я професійного» в галузь діяльності «Я людського». Повернувшись додому, людина продовжує поводитися як фахівець. Існують різні визначення «вигорання», однак у найбільш загальному розумінні воно розглядається як відповідна реакція на тривалі професійні стреси, пов'язані з необхідністю міжособистісних комунікацій (Елдышова, 2007; Климов, 2004; Молоканов, 1995). Автори розглядають даний синдром як «професійне вигорання», що уможлиблює розгляд цього феномена в аспекті професійної діяльності. Синдром «професійного вигорання» має три фази: «напруження», «резистенція», «виснаження».

Фаза напруження характеризується такими симптомами, як «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», «загнаність у клітку», «тривога й депресія».

Фаза резистенції складається із таких симптомів: «неадекватне вибіркове емоційне реагування», «емоційно-моральна дезорієнтація», «економія емоцій» і «редукція (спрощення) професійних обов'язків».

Фаза виснаження також має чотири симптоми: «емоційний дефіцит», «емоційна відстороненість», «особистісна відстороненість», «психосоматичні й психовегетативні порушення».

Дослідження проявів цього феномену у вчителів середніх шкіл дало такі результати:

- у 48 % виявлено ознаки напруження, що проявляється у відчутті тривожності, зниженні настрою, підвищеному ступені емоційної вразливості;
- у 75 % педагогів домінуючою виступає фаза резистенції, що проявляється в прагненні уникати впливу емоційних факторів

4.3. СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Синдром «вигорання» належить до маловивчених феноменів особистісної деформації, це багатомірний конструкт, набір негативних психологічних переживань, пов'язаних із тривалими й інтенсивними міжособистісними взаємодіями з високою емоційною насиченістю або когнітивною складністю. Даний синдром найбільш характерний для представників комунікативних професій, тобто «людина – людина», який можна уявити як втрату контролюючої ролі «Я професійного» і впровадження «Я людського» в галузь професійної компетенції (Борисова, 2003; Водопьянова, Старченкова, 2008). На робочому місці фахівці «полюдськи» втомлюються й спрямовують роздратування на своїх учнів. Професійна деформація, навпаки, уявляється як поширення панування «Я професійного» в галузь діяльності «Я людського». Повернувшись додому, людина продовжує поводитися як фахівець. Існують різні визначення «вигорання», однак у найбільш загальному розумінні воно розглядається як відповідна реакція на тривалі професійні стреси, пов'язані з необхідністю міжособистісних комунікацій (Ельдшова, 2007; Климов, 2004; Молоканов, 1995). Автори розглядають даний синдром як «професійне вигорання», що уможливує розгляд цього феномена в аспекті професійної діяльності. Синдром «професійного вигорання» має три фази: «напруження», «резистенція», «виснаження».

Фаза напруження характеризується такими симптомами, як «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», «загнаність у клітку», «тривога й депресія».

Фаза резистенції складається із таких симптомів: «неадекватне вибіркоче емоційне реагування», «емоційно-моральна дезорієнтація», «економія емоцій» і «редукція (спрощення) професійних обов'язків».

Фаза виснаження також має чотири симптоми: «емоційний дефіцит», «емоційна відстороненість», «особистісна відстороненість», «психосоматичні й психовегетативні порушення».

Дослідження проявів цього феномену у вчителів середніх шкіл дало такі результати:

- у 48 % виявлено ознаки напруження, що проявляється у відчутті тривожності, зниженні настрою, підвищеному ступені емоційної вразливості;
- у 75 % педагогів домінуючою виступає фаза резистенції, що проявляється в прагненні уникати впливу емоційних факторів

за допомогою повного або часткового обмеження емоційного реагування, а також спостерігається прагнення спростити, скоротити професійні обов'язки, які вимагають емоційних витрат;

- у 25 % учителів відмічається зниження загального енергетичного потенціалу.

Дослідження, проведені рядом учених за методикою визначення емоційного вигорання В. В. Бойко, виявили особливості прояву цього синдрому у спортивних педагогів (тренерів, викладачів ВНЗ) (Воробйов, 2007).

Результати дослідження показали, що:

- *фаза напруження* не сформована у спортивних педагогів і їм не властиві негативні психічні стани, характерні для даної фази;

- більшість симптомів *фази резистенції* або вже склалися, або перебувають у стадії формування, що не може не відбитися на якості педагогічної взаємодії й підтверджує дослідження Ю. А. Тукачева, що найбільше піддається деструкції комунікативний компонент педагогічної діяльності внаслідок порушень у професійно-педагогічному спілкуванні (Сыманюк, Тукачев, 2005). Симптомом, що сформувався, є «неадекватне вибіркоче емоційне реагування» у всіх досліджуваних групах. Найбільше він проявляється у тренерів з виду спорту й викладачів фізичного виховання ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Показники «емоційно-моральна дезорієнтація» і «редукція (спрощення) професійних обов'язків» перебувають у стадії формування. Симптом «економія емоцій» не сформований, що свідчить про емоційну включеність педагогів у навчально-тренувальний процес та щире вболівання за його результати;

- *фаза виснаження* у спортивних педагогів має певні особливості: «емоційний дефіцит» у викладачів фізичного виховання ВНЗ III–IV рівнів акредитації перебуває у стадії формування, але не сформований у тренерів і викладачів фізичного виховання ВНЗ I–II рівнів акредитації. «Емоційна відстороненість» перебуває у стадії формування у викладачів фізичного виховання ВНЗ III–IV рівнів акредитації й тренерів і не проявляється у викладачів фізичного виховання ВНЗ I–II рівнів акредитації. У всіх групах респондентів було виявлено низькі показники симптомів «особистісна відстороненість» і «психосоматичні й психовегетативні порушення» (рис. 4.1).

Проблема професійного вигорання педагогів у нинішніх умовах повинна стати не просто значущою, а особливо актуальною, адже наявність негативних емоцій впливає на якість

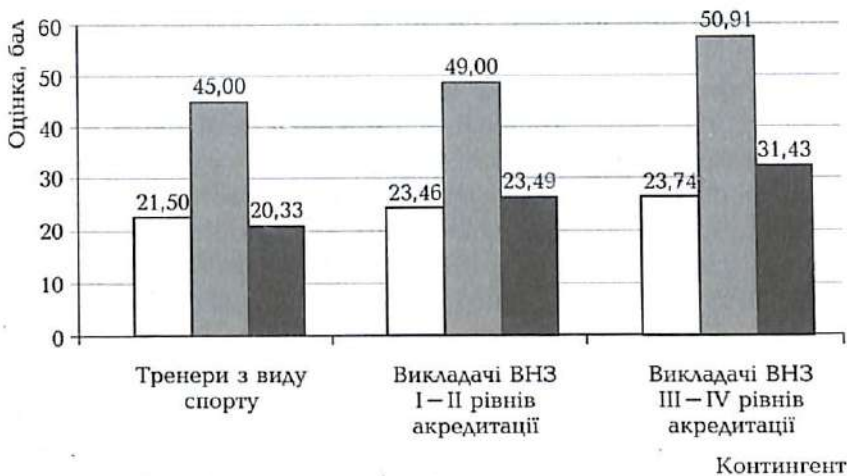


Рисунок 4.1 – Показники емоційного вигорання особистості спортивних педагогів: □ – напруження; ■ – резистенція; ■ – виснаження

навчання. Саме тому організація систематичного психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку педагогів (з урахуванням розкриття факторів синдрому професійного вигорання) має особливий зміст (Воробйов, Петровська, Кравченко, 2007; Ласовская, Ильина, 2004; Психология..., 2003).

Існують шляхи професійного самозбереження, що дозволяють певною мірою знизити негативні наслідки професійних деструкцій (Зеер, 2006).

Такими шляхами є:

- підвищення соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності;
- діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їх подолання;
- проходження тренінгів особистісного й професійного росту. При цьому серйозні й глибокі тренінги деяким працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях;
- рефлексія професійної біографії й розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного й професійного росту;
- профілактика професійної дезадаптації фахівця-початківця;
- оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери й самокорекції професійних деформацій;
- підвищення кваліфікації й перехід на нову кваліфікаційну категорію або посаду (підвищення чуття відповідальності й

новизни роботи).

4.4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Психологічний супровід професійного становлення — це рух разом з особистістю, яка змінюється, своєчасне зазначення можливих шляхів розвитку й удосконалення з урахуванням своєрідності й психологічних особливостей кожної стадії професійного становлення, а також права особистості відповідати за своє професійне життя (Кузьменкова, 2000). Таким чином, це цілісний процес вивчення, формування, розвитку й корекції професійного становлення особистості. Він припускає зміцнення професійного «Я», підтримання адекватної самооцінки, освоєння технологій професійного самозбереження. Одне з головних завдань психологічного супроводу професійного становлення — не тільки надавати своєчасну допомогу й підтримку особистості, а й навчити її самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого становлення, допомогти особистості стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя. Оскільки даний навчальний посібник розрахований передовсім на осіб, які освоюють професію або перебувають на етапі професійної адаптації, розглянемо зміст психологічного супроводу, характерного для цих етапів професійного становлення.

Психологічний супровід на стадії професійної освіти (навчання)

Нині у професійній освіті затверджується нова парадигма — особистісно орієнтована, яка має свою мету — розвиток спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей. У процесі професійного навчання й виховання деякі учені виділяють такі етапи: *адаптація, інтенсифікація, ідентифікація* (Зеер, 2006). Вирішення завдань психологічного супроводу співвідноситься із цими етапами.

На етапі **адаптації** першокурсники пристосовуються до умов і змісту професійно-освітнього процесу, освоюють нову соціальну роль, налагоджують взаємини один з одним і з педагогами. Провідна діяльність — навчально-пізнавальна.

Психологічний супровід полягає в наданні першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності. До

його технологій належать:

- діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних настанов;

- допомога в розвитку навчальних умінь і регуляції особистого життя;

- психологічна підтримка у подоланні труднощів самостійного життя й установленні комфортних взаємин з однокурсниками й педагогами;

- консультування першокурсників, які розчарувалися в обраній спеціальності;

- корекція професійного самовизначення під час компромісного вибору професії.

Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення й вироблення нового стилю життя.

На етапі **інтенсифікації** відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення, самостійності. Провідна діяльність – науково-пізнавальна.

Психологічний супровід зводиться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, надання допомоги, підтримки у вирішенні проблем взаємин з однолітками й педагогами, а також сексуальних стосунків.

До його технологій належать:

- розвиваюча діагностика;

- психологічне консультування;

- корекція особистісного й інтелектуального профілю.

Психологічними критеріями продуктивності цього етапу є інтенсивний особистісний та інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція (Сыманюк, 2007).

На завершальному етапі професійної освіти – **ідентифікація** – важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності з одержуваної спеціальності, значуще місце в якій займає педагогічна практика в школі. З'являються нові цінності, пов'язані з матеріальним і родинним станом, працевлаштуванням, що стають більш актуальними. Психологічний супровід полягає у фінішній діагностиці професійних здібностей, яка може здійснюватися на тренерській практиці й за профілем майбутньої

спеціальності, допомоги в знаходженні професійного поля для реалізації своїх здібностей, підтримці в знаходженні змісту майбутнього життя, консультуванні з питань інтимних і сімейних стосунків. Головне — допомогти випускникам професійно самовизначитися й підібрати місце роботи.

Психологічні критерії успішного проходження цього етапу — ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здатність до професійної самопрезентації. Таким чином, продуктивний психологічний супровід професійної освіти можливий за умов створення психологічної служби в професійному навчальному закладі, здійсненні моніторингу професійного розвитку.

Психологічний супровід на стадії професійної адаптації

Стадія «адаптанта» — це входження в професію після завершення професійного навчання, що триває від кількох місяців до 2–3 років.

Під професійною адаптацією розуміють взаємне пристосування фахівця й колективу школи, команди, підприємства, у результаті чого працівник освоюється на підприємстві, а саме: вчиться жити у відносно нових для нього соціально-професійних і організаційно-економічних умовах; знаходить своє місце в структурі підприємства як фахівець, здатний вирішувати завдання певного класу; освоює професійну культуру; включається в систему міжособистісних зв'язків і відносин, які склалися до його приходу.

Існують наступні види адаптації:

- первинна — пристосування молодих фахівців, які не мають досвіду професійної діяльності (наприклад, випускників ВНЗ);
- вторинна — пристосування фахівців, які мають досвід професійної діяльності (наприклад, у ситуації змушеної зміни роботи).

Адаптація — багатогранний процес, тому розрізняють основні її види: психофізіологічна, соціально-психологічна й професійна.

Психофізіологічна адаптація — це звикання до нових для організму фізичних і психофізіологічних навантажень, режиму, темпу й ритму праці, санітарно-гігієнічних факторів виробничого середовища, особливостей організації режиму харчування й відпочинку. Адаптаційні реакції на несприятливі психофізіологічні стани працівника викликають психічне на-

пруження, яке набуває характеру стресу.

Психологічний супровід полягає в діагностиці професійно значущих психофізіологічних властивостей, тому що цей вид адаптаційного синдрому часто детермінований прихованою професійною непридатністю. Для зняття тривожності й мобілізації професійної активності фахівця доцільно використовувати психологічне консультування, а в окремих випадках і тренінг саморегуляції емоційних станів. Таким чином, психологічна підтримка й допомога полягають у знятті стану тривоги, формуванні позитивної настанови на подолання труднощів, розвитку відчуття затребуваності й соціальної захищеності, актуалізації резервних можливостей фахівця.

Критеріями успішного подолання психофізіологічного адаптаційного синдрому є комфортний емоційний стан фахівця, звикання до робочого ритму й режиму праці, встановлення оптимальної працездатності.

Соціально-психологічна адаптація — пристосування до нового соціального середовища, включення в систему професійних міжособистісних зв'язків і відносин, освоєння нових соціальних ролей, норм поведінки, групових норм і цінностей, ідентифікація себе із професійною групою.

Найбільшу складність викликає засвоєння групових норм і включення у систему міжособистісних зв'язків, що склалися. Групові норми навіть у строго регламентованих ділових відносинах виступають як їхня основа, що виконує регулятивні, оцінні, стабілізуючі функції. Рівні групових норм залежать від ступеня обов'язковості їх дотримання. Найбільшу важливість для нового співробітника становить інформація про групові норми, дотримання яких є обов'язковим, а порушення неприпустимим.

Психологічний супровід полягає в тому, що новому працівнику допомагають освоїти норми професійної поведінки, попередивши про можливі наслідки їх порушення. У деяких випадках можуть виникнути конфліктні ситуації, обумовлені недотриманням групових норм поведінки. Тоді необхідна оперативна допомога психолога у вирішенні конфлікту.

Професійна адаптація — це пристосування вже наявного професійного досвіду й стилю професійної діяльності до вимог нового робочого місця, освоєння співробітником нових для нього професійних функцій і обов'язків, доробка необхідних навичок і вмінь, включення в професійне співробітництво й партнерство, поступовий розвиток конкурентоспроможності.

Головне — освоєння нової професійної діяльності. Критерієм успішності в цьому виді адаптації є відповідність реальної й необхідної компетентності. Превалювання реальної компетентності над необхідною веде до зниження мотивації, розчарування, тому що для фахівця важливо, щоб був затребуваний увесь його професійний досвід.

Успішна професійна адаптація сприяє формуванню привабливості у роботі, підвищує шанс на отримання вищої оплати праці й професійне зростання, створює передумови для самоактуалізації (Волянюк, Бузнік, 2004). Психологічний супровід зводиться до оцінки реальної компетентності фахівця, надання допомоги в підвищенні кваліфікації, подоланні відчуття професійної неповноцінності, що може з'явитися, у формуванні адекватної професійної самооцінки. Він припускає корекцію самооцінки: навчання вміння порівнювати себе лише із самим собою, допомога у виробленні надійних критеріїв самооцінки, спільний аналіз змісту й завдань діяльності й зіставлення її ви-мог з можливостями фахівця.

В окремих випадках може бути поставлене питання про кадрове переміщення на іншу роботу. Такого роду ситуації викликають у фахівця тяжкий емоційний стан — фрустрацію. Підтримка полягає в основному у виробленні фахівцем разом із психологом нових цілей професійного життя.


До особистісно орієнтованих технологій психологічного супроводу належать: розвиваюча діагностика, тренінги особистісного росту, професійного самозбереження, саморегуляції емоційно-вольової сфери, підвищення соціально-професійної діяльності, психолого-педагогічної компетентності, проектування альтернативних сценаріїв професійного життя, а також моніторинг соціально-професійного розвитку.

Контрольні запитання та завдання

- 1. Назвіть етапи розвитку людини як суб'єкта праці.*
- 2. Назвіть професійні деструкції, характерні для педагога, й типові приклади їх прояву в педагога, викладача, тренера.*
- 3. Які існують причини виникнення професійних деструкцій?*
- 4. У чому полягає сутність феномену «вигорання» у спортивних педагогів і представників комунікативних професій?*
- 5. Назвіть функції і зміст психологічного супроводу професійного становлення особистості.*

РОЗДІЛ V

СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ



5.1. СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ

Приналежність педагогічної роботи до соціального типу професій дозволяє розглядати як основу професійно-педагогічного спілкування сукупність засобів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань виховання і навчання, котрі визначають характер взаємодії педагога й учнів (Грехнев, 1990).

Педагогічне спілкування як соціально-психологічний процес виконує такі функції:

- 1) організація діяльності і контроль;
- 2) обмін інформацією;
- 3) обмін емоціями;
- 4) регуляція поведінки та координація дій;
- 5) самоствердження.

Спілкування — це взаємодія, сприйняття людьми один одного, здійснювані за допомогою мовних і немовних засобів впливу, що мають на меті досягнення змін у пізнавальній, мотиваційній, емоційній і поведінковій сферах осіб, які беруть участь у спілкуванні.

Професійне педагогічне спілкування — багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів педагога з учнями, батьками, колегами, спрямований на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності і відносин.

Завдяки спілкуванню створюється *загальний фонд інформації*, що акумулює досвід учасників спільної діяльності і яким користується кожен, хто включає себе в групові процеси. Формуються своєрідні і найбільш ошадливі способи обміну інформацією, прийоми і способи координації дій. Рівень їх регуляції стає більш високим. Разом із тим зростають і можливості творчого вирішення завдань, у спорті зокрема, тактичні прийоми гри.

Будь-яка групова діяльність являє собою насамперед спільну діяльність.

Спортивним групам, командам належать усі ознаки здійснення *спільної діяльності*: наявність загальної мети, загальна мотивація, об'єднання індивідуальних діяльностей, що розуміють як утворення єдиного цілого; поділ єдиного процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції і їх розподіл між учасниками (поділ на спортивні ампуа), наявність для учасників єдиного кінцевого результату (спортивне досягнення), єдине просторово-часове перебування і функціонування учасників (тренувальне заняття і змагальна гра).

Істотною для організації спільної діяльності є роль спілкування при *узгодженні гій у часі*. Особливо важливим видається спілкування для *узгодженості гій* в ігрових видах діяльності, для яких характерна висока рухова активність спортсменів, що впливає з ліміту часу на виконання ігрових дій; умови, які постійно змінюються, змагальне протистовбування, регламентоване правилами змагань.

В основі ігрових видів спорту лежить ігрова змагальна діяльність, результат якої визначають дії команди в цілому в процесі протистовбування. Виходячи з цього, ігрові дії виконуються одночасно гравцями всієї команди, узгодження їх повинне відбуватися безупинно протягом усього здійснення технічних і тактичних прийомів у захисті й атаці.

Нині предметом широкого кола досліджень у сфері соціальної, педагогічної, інженерної психології стає *інструментальне спілкування*, ефективність якого багато в чому визначає успішність спільної діяльності. Подібні дослідження проводилися і в галузі спорту. Отримані результати дозволяють говорити про провідну роль такого спілкування в процесі змагальної діяльності спортсменів.

Виходячи з того що в спортивній діяльності спілкування є чинником, котрий супроводжує її, переходить у категорію професійну, функціональну, можна зробити висновок, що від якості спілкування залежить успіх будь-якої діяльності.

Із метою оптимізації спортивної діяльності тренеру необхідно оцінити кожного спортсмена з позиції готовності, бажання і здатності взаємодіяти з товаришами по команді у процесі ведення оборонних і атакуючих дій. Це є визначальним під час вибору спортивного ампуа.

У дослідженнях В. І. Румянцевої були встановлені розходження за інтенсивністю, спрямованістю, концентрацією спілкування між гравцями, що виконують різні ігрові функції (амплуа) в команді.

Спілкування обумовлене спільною діяльністю, а характер, його активність, розміри визначаються відношеннями. Таким чином, *відносини* – це *результативна сторона спілкування*.

Спілкування у спортивній діяльності нерозривно пов'язане з відносинами спортсменів, тренерів, спортивних педагогів.

5.2. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Із огляду на складність спілкування необхідно позначити його структуру, щоб потім можна було проаналізувати кожен елемент.

Структура спілкування включає наступні сторони:

- 1) перцептивну;
- 2) інтерактивну;
- 3) комунікативну.

Перцептивна сторона.

Спілкування як сприйняття людьми один одного

Міжособистісне сприйняття, чи пізнання людьми один одного, є необхідною складовою спортивно-педагогічної взаємодії. Момент взаємного пізнання (сприйняття) і його продукт (образ іншої людини) так чи інакше включені в будь-яке відношення, що пов'язує людей між собою. Міжособистісне сприйняття – це універсальна функціональна основа міжособистісних відносин і взаємодій.

Виділяють наступні форми міжособистісного сприйняття.

Конкретно-інструментальне (безпосередньо пов'язане з предметно-практичною діяльністю суб'єкта).

Спортивний педагог або спортсмен як об'єкт пізнання повинен бути охарактеризований як суб'єкт і об'єкт діяльності.

У системі детермінант міжособистісного сприйняття основним системотвірним фактором є фактор діяльності, що формує сприйняття спортсменів. Основними якостями, що визначають знання спортсменів один про одного і про тренера, є ті, котрі характеризують суб'єкта як учасника діяльності.

Оцінка особистісних якостей формується шляхом співвіднесення ступеня вираженості проявів окремих властивостей

особистості з ефективністю участі членів групи в основних видах групової активності (навчально-тренувальної, змагальної).

Афективне (ставлення людей один до одного).

Зупинимося детальніше на феномені відносин, які відіграють найважливішу роль в ефективності педагогічного спілкування.

Спілкування в спортивній діяльності тісно пов'язане з відносинами спортсменів, студентів і спортивних педагогів. Часто доводиться чути про улюбленців педагога або тренера, чи про ситуації упередженого ставлення. Так само при оцінюванні педагога учнями включається емоційний фактор.

Ставлення — це психологічний феномен, суть якого — виникнення в людини психічного утворення, що акумулює результати пізнання конкретного об'єкта (людини або групи людей), інтеграція всіх емоційних відгуків на цей об'єкт, а також поведінкових відповідей на нього. У процесі педагогічного спілкування не тільки вирішуються завдання навчання й тренування, а й неминуче при цьому формуються певні відносини. Галузь досліджень, пов'язаних із виявленням механізмів утворення різного емоційного ставлення до людини, одержала назву атракції.

Атракція — це процес формування привабливості певної людини для того, хто її сприймає, і продукт цього процесу, тобто деяка якість відносин. На основі зроблених оцінок народжується багата гама почуттів: від неприйняття тієї або іншої людини (негативна атракція) до симпатії, навіть любові до неї (позитивна атракція).

Конкретно-почуттєве (уявлення людей один про одного).

Людина, яка потрапила в поле зору іншої людини, для останньої являє собою повідомлення, в якому виділяється зовнішній бік — текст, і внутрішній бік — зміст. У процесі навчальної й тренувальної діяльності формується взаєморозуміння між учасниками цього процесу. Саме взаєморозуміння може бути витлумачене по-різному: як розуміння цілей, мотивів, установок партнера по взаємодії або не тільки як розуміння, а й прийняття та поділ їх. Як результат сприйняття формується узагальнене (поняття один про одного) ставлення до тренера, «образ» тренера.

Основні дослідження міжособистісного сприйняття в спортивних командах засновані на розходженнях даного процесу в успішних і неуспішних командах. Отримані дані дозволяють говорити про те, що спортсмени в успішних командах вияв-

ляють більшу задоволеність собою, своїми спортивними досягненнями, рівнем спортивної майстерності, тренером, ніж у менш успішних.

Інтерактивна сторона. Спілкування як взаємодія

Інтерактивна сторона спілкування — це умовний термін, що означає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією людей, безпосередньою організацією їхньої спільної діяльності: «обміном дій» і інформацією, плануванням загальної діяльності, виробленням форм, правил, стратегій і норм спільної діяльності. Доцільно для аналізу взаємодії виділити форму організації спільної діяльності й характер безпосередньої взаємодії в групі.

Форми спільної діяльності. Деякі учені (Обозов, Щекин, 1990) запропонували класифікувати взаємодію учасників спільної діяльності за шістьма рівнями:

- 1) ізольованості (фізичної і соціальної);
- 2) передбачуваного взаємозв'язку (виникає за потреби в спілкуванні);
- 3) пасивного взаємозв'язку (мовчазна присутність інших людей);
- 4) взаємозв'язку за типом «вплив і взаємовплив» (визначає зміну сприйняття і поведінки членів групи залежно від думок, оцінок, висловлених іншими учасниками);
- 5) дійсного взаємозв'язку (коли дії одного члена групи неможливі без попередньої чи одночасної дії інших);
- 6) колективістського взаємозв'язку (дозволяє розрізнити групи за ступенем їх розвитку — від дифузійного до колективу). Взаємозв'язок цього рівня може збільшуватися за рахунок посилення ціннісно-орієнтаційної єдності групи і збігу особистісно значущих і суспільно значущих цілей групової діяльності. Цей рівень може включати всі інші.

Що стосується спорту, то існує наступна класифікація спортивних команд за формами взаємодії між їхніми членами:

- 1) ситуація командної спільної невзаємопов'язаної діяльності (стрільба з лука, легка атлетика, гольф, слалом);
- 2) ситуація зі змішаною індивідуальною і взаємозалежною діяльністю (плавання і легка атлетика — індивідуальні види й естафета, фігурне катання — одиночне і парне);
- 3) взаємодіючі команди із взаємозалежною діяльністю (хокей, футбол, волейбол, баскетбол).

Характер взаємодії. Припускає аналіз функціональних взаємозв'язків між учасниками діяльності, активність членів групи, рівень організації групи, тип взаємодії і ряд інших характеристик. Вивчення психологічних особливостей взаємодії в системах «тренер – спортсмен» і «спортсмен – спортсмен» доцільне на основі трикомпонентної структури, що припускає виділення трьох складових і взаємозалежних компонентів: афективного, гностичного і поведінкового.

Афективний компонент взаємодії – це задоволеність чи незадоволеність партнером по взаємодії, серія переживань, пов'язаних зі спілкуванням і досягненням результату діяльності.

Гностичний компонент взаємодії у загальному вигляді можна визначити як усвідомлення суб'єкта суб'єктом. Психологічне усвідомлення характеризується активністю суб'єкта, який приймає і переробляє інформацію. Цей аспект є важливим у процесі педагогічного спілкування, коли інформація, що передається від педагога до учня чи спортсмена, розуміється і засвоюється та використовується на практиці.

Поведінковий компонент взаємодії включає результати діяльності (зокрема успішність – неуспішність) і вчинки; міміку, жестикуляцію, пантоміму, локомоцію і мовлення, тобто усе, що можуть спостерігати люди один в одного. Спостерігаючи поведінку тієї чи іншої людини, ми можемо інтерпретувати її особистісні особливості, у тому числі мотиви, характер, темперамент.

Поведінковий компонент є найбільш інформативним під час дослідження й оцінки взаємодії спортсменів із партнерами по команді і тренером, оскільки відіграє головну роль у регуляції спільної діяльності.

Вивчаючи взаємодію у сфері фізичної культури і спорту, одним із основних можна вважати підхід, пов'язаний із розподілом можливих видів взаємодій на два протилежних: кооперацію і конкуренцію.

Кооперація, чи кооперативна взаємодія, означає координацію одиничних сил учасників (упорядкування, комбінування, підсумовування цих сил), розподіл єдиного процесу діяльності між учасниками.

Конкуренція – це тип взаємодії, аналіз якої сконцентовано на найбільш яскравій її формі, конфлікті.

На сьогодні існує більш детальний підхід до характеру взаємодії, заснований на виділенні її стилів.

Комунікативна сторона. Спілкування як обмін інформацією

Пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, тобто з урахуванням відносин між партнерами, їхніх установок, цілей, намірів, що часто приводить не просто до руху інформації, а й до уточнення й збагачення тих знань, відомостей і думок, якими обмінюються люди (Андреева, 2001).

Вербальне спілкування у спортивній взаємодії. Коли говорять про комунікацію у вузькому розумінні слова, то насамперед мають на увазі той факт, що в ході спільної діяльності люди обмінюються різними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, почуттями, настановами тощо.

Основною одиницею спілкування є комунікативний акт. Комунікативні акти розрізняються за змістом (виробничі, побутові, сімейні, науково-теоретичні), формою (прямі, опосередковані), ступенем взаємної відповідальності комунікантів, за результатами (від повного розуміння до повного нерозуміння). Важливо, щоб комуніканти володіли єдиною чи подібною знаковою системою.

Виходячи з того, що основним засобом спілкування є мова, ця форма припускає постійну залежність від загального культурного рівня індивідів. Це обумовлює виникнення і розвиток відповідних форм мислення й певних мовних засобів і способів вираження думки. У спортивній діяльності використовують як загальноприйнятту, так і спеціальну термінологію. Якщо врахувати, що процес професійної диференціації суспільства неминуче породжує розвиток так званих професійних мов (мистецтва, техніки, спорту тощо), то неважко уявити, що стан «фізкультурної» мови і її розвиток, по-перше, визначаються специфікою даної сфери людської діяльності і нормами літературної мови, а по-друге, впливають на мовлення в цілому.

Застосування мовних засобів спілкування у спортивній діяльності досліджувалось Ю. Л. Ханіним. Він розглядає залежність структури мовного спілкування від умов ігрової взаємодії і специфіки спільних групових дій у волейболі, баскетболі і гандболі (Ханін, 1980).

Мовні засоби спілкування у спортивній взаємодії.

1. Проголошення імені партнера з метою: а) привернути його увагу; б) визначити комбінацію; в) повідомити про

свою готовність діяти; г) спонукати партнера до визначеної дії.

2. Назва комбінації при плануванні дій («хрест», «зрушення» тощо).

3. Повідомлення про наміри свої і партнера («я», «ти», «відразу» тощо).

4. Повідомлення про місце розташування своє і партнера («я тут», «йди в шостий» тощо).

5. Указівка на бажані дії партнера.

6. Оцінка дій партнера.

7. Стимулювання до більш активних дій («різкіше», «швидше» тощо).

Учений зазначає також, що інтенсивність спілкування для успішної ігрової взаємодії повинна бути не нижча певної критичної величини.

Невербальне спілкування у спортивній взаємодії. Перебільшувати роль мови в спорті неправомірно. У ході змагальної боротьби мовне спілкування часто або зовсім відсутнє або використовується навмисно обмежено (маскування задумів, дефіцит часу, динамічність ігрових ситуацій та інші фактори). Тому мають місце невербальні засоби спілкування, а саме:

- ситуація (як сукупність тимчасових просторових умов, що дозволяють однозначно сприймати ігрову ситуацію);

- дії, що належать до розряду комунікативних;

- жести, міміка, пантоміма, контакт очей разом із вербальним спілкуванням виступають як дуже значущі, а іноді навіть переважають.

В ігровій діяльності поряд зі словом і мімікою, жестами, інтонаціями і поведінкою нерідко і навіть більшою мірою засобом комунікації служать спільні дії гравців, під якими розуміють взаємодію двох чи більше осіб одночасно, спрямовану на вирішення конкретного ігрового завдання, що виникає у визначеній ситуації у певний момент ігрової діяльності, маючи на увазі її кінцеву мету.

У цих умовах дії гравців виконують дві рівнозначні функції: ділову (конкретні прийоми ігрової діяльності) і комунікативну (засоби взаємної інформації між гравцями, що містить повідомлення про їхні найближчі наміри, про наміри суперника, про загрозу атаки з його боку тощо). Як було зазначено вище, велику роль у спортивній діяльності відіграють немовні засоби спілкування: міміка, жести, їх поєднання.

У спорті поширені наступні жести:

1. Головою (кивки у бік напрямку передачі: прохання «прокинути» передачу ширше краю чи сітки, дати «прострільну» передачу тощо).
2. Пальцями (наприклад, вказівний палець, піднятий вгору, — прохання дати зважену передачу; рух стиснутої в кулак кисті з відведеним великим пальцем — вимога «прострільної» передачі тощо).
3. Руками (частіше в баскетболі і гандболі: прямо піднята вгору рука — прохання дати передачу, готовність діяти тощо).

До комунікативних дій належать і обманні рухи — «фінти» — у єдиноборствах і спортивних іграх. Основною їхньою метою є намір передати завідома невірну інформацію.

У волейболі жести застосовують рідко, але кожна тактична схема має своє вираження. Використовуються жести гравцями-зв'язуючими. На сьогодні їх існує близько двадцяти.

Можна виділити такі мімічні рухи, що застосовуються у спорті.

1. Очима — підморгування як спосіб позначення визначених комбінацій.
2. Бровами — швидке піднімання брів угору як сигнал: вимога дати високу передачу тощо.
3. Губами — округло, як при вимовлянні букви О, означає обманний рух.

У дослідженнях, проведених у командах гандболісток, виявлено, що переважають вербальні засоби спілкування. Вони використовуються гравцями в 65 % випадків, а невербальні — тільки у 35 %. «Чисті» жести і «чиста» міміка у спілкуванні гравців вживаються усього у 6 % випадків. За характером інформації, що передається, у спілкуванні гандболісток у процесі гри переважає така, що орієнтує, стимулює і має орієнтовно-експресивний зміст звертань. Стимулююча інформація спостерігається частіше у звертаннях розігруючого і півсереднього гравців, ніж крайніх і лінійних. Виходячи з цього, можна стверджувати, що існують розходження в застосуванні різних звертань залежно від спортивних амплуа. Отримані результати свідчать про провідну роль інструментального спілкування у процесі змагальної діяльності спортсменів (табл. 5.1).

Таблиця 5.1 — Структура спілкування

Перцептивний		Компонент			Інтерактивний	
Сприйняття себе через	Образ партнера через	Поведінковий	Афективний	Гностичний	Вербальний	Комуникативний
<ul style="list-style-type: none"> • співвідношення з іншими (ідентифікація) • результати своєї діяльності • спостереження власного стану • зовнішній вигляд 	<ul style="list-style-type: none"> • форми міжособистісного відображення • конкретно-почуттєве відображення (зовнішній вигляд) • узагальнене відображення (поняття) • афективне відображення (відношення) • конкретно-інструментальну діяльність 	<ul style="list-style-type: none"> • кооперація • конкуренція • стиль керівництва: - авторитарний; - демократичний, що співпрацює; - ліберальний • стиль спілкування 	<ul style="list-style-type: none"> • задоволеність партнером: - спрацюваність; - сумісність; - погодженість • незадоволеність партнером 	<ul style="list-style-type: none"> • активність у прийманні, інтерпретації, використанні інформації 	<ul style="list-style-type: none"> • мовне спілкування: - логіка; - емоційна виразність; - зміст інформації 	<ul style="list-style-type: none"> • невербальний • оптико-кінестетичний (міміка, пантоміма) • паралінгвістичний (забарвленість голосу, тембр, тональність) • екстралінгвістичний (паузи, сміх, плач)

5.3. БАЗОВІ ФАКТОРИ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ

Ключовим аспектом діяльності спортивного педагога є комунікативна взаємодія. Результативність її багато в чому визначається міжособистісною компетентністю, що є однією з професійно важливих якостей фахівця, який працює з людьми, і характеризується як здатність успішно взаємодіяти з іншими особами (Аветисян, 2001; Анисимова, 2002; Коломейцев, 1984, 2005; Мартенс, 1977).

Розглянемо базові фактори, що є загальними для будь-яких видів комунікативної взаємодії.

Аналіз моделей професійного спілкування дозволив виділити кілька факторів, що визначають успішність спілкування і дають можливість для його вимірювання. Деякі психологи визначають два фактори для зведення великої кількості можливих стилів, ролей і видів групової поведінки до кількох основних вимірів, розташованих на осях «гнів – любов» і «сила – слабкість» (Собчик, 2001).

Один вимір містить змінну *домінування* на одному полюсі і змінну *підкорення* на іншому. На полюсах іншого виміру знаходяться крайні ступені виразності *ворожості* і *любви*, *симпатії* й *антипатії*.

Фактори домінування і любові залежно від ступеня їх вираженості в поведінці педагога вирішують дві функції, необхідні для успішного існування групи: вирішення педагогічних і спортивних завдань і цілей та надання підтримки.

Фактор домінування педагога, його компетентності вирішує функцію формування мети і завдань розвитку групи.

Домінуюча поведінка забезпечується відповідною реакцією на недоліки в навчальній, спортивній діяльності. Фактор домінування виявляється в психологічних позиціях спілкування: «зверху» (активної при домінуванні), «поруч» (інтерактивної при наданні допомоги) і «знизу» (підлеглої). За даним фактором оцінюють, яку саме позицію повинен зайняти фахівець для досягнення максимальної ефективності своєї діяльності. Навіть в одній і тій самій педагогічній системі домінування повинне розрізнятися в психолога, учителя-предметника, класного керівника, тренера. Слід зазначити, що існують професії, пов'язані з комунікативною і соціальною взаємодією, де міжособистісна компетентність визначається правильно обраним положенням домінування. Так, якщо в педагогічних системах

домінування повинне бути яскраво виражене, то, скажімо, для консультанта в науковій бібліотеці воно має знаходитися на нульовій позиції «поруч». Для сфери послуг високі показники домінування будуть свідчити про міжособистісну некомпетентність. Яскраво виражений фактор домінування тренера та викладача фізичного виховання є обов'язковою умовою існування педагогічної системи «тренер – спортсмен».

Фактор симпатії, «інтерес до іншого» забезпечує функцію підтримки, що пов'язано з емоційним кліматом колективу, сприяє міжособистісному об'єднанню і згуртованості. Підтримуюча поведінка включає стабільне емоційно-позитивне ставлення до дітей, демонстрацію симпатії. Фактор домінування ще не дає повної характеристики, якщо його розглядати окремо від фактора «інтерес до іншого», який може бути значно виражений при орієнтації на внутрішній світ суб'єкта взаємодії і слабо виражений – при орієнтації на узагальнені характеристики. Під час вибору педагогом, тренером оптимального ступеня виразності інтересу до учня варто звертати увагу на особисте ставлення учня, спортсмена до одержуваного результату навчання або тренування (Толочек, Долматова, 2004). Наприклад, у ряді професій, у тому числі і педагогічній, важко оцінити який-небудь результат як ефективний, якщо він не був схвалений партнером по спілкуванню. Педагог визначає власний професіоналізм за тим, чи буде досягнуто поглиблення і розширення знань учня, чи зміна в його поведінці буде оцінена як сприятлива.

Слід також зазначити, що яскрава вираженість інтересу до вихованців є важливою умовою комунікативної педагогічної системи, оскільки формує певну якість стосунків (атракцію), які є привабливими і позитивно оцінюються спортсменами і їхніми батьками (Молоканов, 1995).

Різний прояв і поєднання факторів домінування та інтересу у поведінці педагога формує його індивідуальний стиль. Для формування ефективного стилю потрібна усвідомлена рольова визначеність у спілкуванні, тобто вибір домінантної чи емпатійної (співчутливої) поведінки, тому що відсутність чи розмитість загальної стратегії взаємодії призводить до падіння ефективності аж до розвитку синдрому емоційного вигорання і міжособистісних конфліктів у спілкуванні. Рольова визначеність можлива при ідентифікації свого стилю взаємодії. Слід зазначити, що різні співвідношення домінантності й інтересу (атракції) формують різні схеми управлінських систем, що ви-

ражається в стилях керування (Петровская, 2000).

Опитування педагогів показало, що успішність взаємодії залежить ще і від уміння учителя змінити свій стиль відповідно до віку школяра, наприклад, змінити активність на інтерактивність. Обстеження проводили за методикою Т. Лірі, що дозволило одержати кількісні показники домінування й атракції і з цих позицій охарактеризувати особливості стилю міжособистісної взаємодії вчителів середніх шкіл (Петровская, 2000).

Як видно з показників, наведених у таблиці 5.2, структура спілкування з дітьми різного віку змінюється, що є яскравим прикладом міжособистісної компетентності педагогів. Діти молодшого шкільного віку ще не оцінюють повною мірою особистість педагога, і стиль спілкування не визначає ставлення до нього. Домінування вчителя у стосунках із молодшими школярами забезпечує раціональне спілкування і взаємодію.

У спілкуванні з дітьми середніх і старших класів провідним є прагнення до співробітництва, тому вчителі зменшують прояв домінування і збільшують прояв доброзичливості, інтересу до учня в процесі спілкування, оскільки успіх педагогічної взаємодії з учнями даної вікової категорії багато в чому визначається сприйняттям ними особи вчителя. У шкалі цінностей учнів цього віку високе місце займають особистісні якості педагога, тому вони іноді відмовляються від тенденцій домінування в спілкуванні і підсилюють фактор «інтерес», що робить його інтерактивним.

Звертає на себе увагу неоднозначність у сприйнятті якостей «ідеального тренера» у студентів-футболістів різних курсів, які отримують професійну освіту, і молодих учителів фізичного виховання. Так, студенти II курсу бачать «ідеального тренера» людиною авторитарною, владною, з беззаперечним авторитетом і стриманим у прояві дружелюбності. Однак до IV курсу образ «ідеального тренера» зазнає змін. Це особистість із вираженим

Таблиця 5.2 – Порівняльний аналіз ступеня прояву «домінування–підкорення», «симпатія–антипатія» у поведінці вчителів середніх шкіл

Характеристика взаємодії вчителів зі школярами		Реальна, бал	Ідеальна, бал
Молодшими	домінування	3,32	9,4
	симпатія	4,76	7,7
Підлітками і старшокласниками	домінування	-0,77	5,6
	симпатія	7,3	9,3

домінуванням і владністю, але має виражене прагнення до співробітництва, партнерства, діалогу (Конфлікти..., 1997) (табл. 5.3).

Порівняння ступеня прояву домінування й емоційності в стилі спілкування тренерів волейбольних команд показує, що велике значення для неуспішних команд має емоційний фактор, а для успішних – домінуючий (табл. 5.4). Прояв домінування в стилі спілкування створює у спортсменів упевненість

Таблиця 5.3 – Порівняльний аналіз ступеня прояву «домінування–підкорення», «симпатія–антипатія» в поведінці спортсменів і учителів фізичної культури середніх шкіл

Спортсмени, викладачі	Домінування– підпорядкування, бал		Симпатія–антипатія, бал	
	Я-реальне	Ідеальний тренер	Я-реальне	Ідеальний тренер
Студенти-футболісти II курс	1,7	12	4,1	0,32
Студенти-футболісти IV курс	2,4	9,3	1,6	6,5
Викладачі (стаж 5 років)	3,7	7,6	3,0	10,0

Таблиця 5.4 – Порівняльний аналіз ступеня прояву «домінування–підкорення», «симпатія–антипатія» в поведінці тренера волейбольних команд із різними показниками успішності змагальної діяльності (Проценко, 2008)

Показник успішності команди, місце	Фактор домінування та емоційності стилю спілкування тренера				Різниця		Вірогідність $p(t) \geq (t_1)$ за критерієм Стьюдента	
	Домінування (акт.)	Емоційність (акт.)	Домінування (ідеал.)	Емоційність (ідеал.)	Домінування	Емоційність	Домінування	Емоційність
I	9,56	11,3	11,15	6,83	-1,59	4,47	$t = 0,77$ $p = 0,497$	$t = 1,36^*$ $p = 0,187$
II	11,13	3,69	9,72	5,3	1,41	1,61	$t = 0,57$ $p = 0,5485$	$t = 0,79$ $p = 0,4237$
III	14,12	4,29	13,22	11,72	0,9	-7,43	$t = 0,51$ $p = 0,6171$	$t = 4,25^{**}$ $p = 0,000$
IV	9,12	5,4	9,38	8,88	-0,26	-3,48	$t = 0,52$ $p = 0,6171$	$t = 1,05$ $p = 0,3173$
V	10,79	5,33	11,14	6,96	-0,35	-1,63	$t = 0,65$ $p = 0,556$	$t = 0,99$ $p = 0,3173$

Примітки: * – різниця не суттєва, відсутня тенденція до зростання значущості;
** – різниця достовірна при $p < 0,01$.

у тренері, прагнення до спільного вирішення цілей і завдань, що ставляться перед командою (Петровська, Проценко, 2005).

Неуспішні спортсмени в особі ідеального тренера підвищують емоційний компонент спілкування до рівня, який має тренер, котрий працює з успішними командами, що вказує на прагнення гравців до співробітництва із ним. Це підтверджує те, що різна комбінація емоційності й домінування не тільки формує індивідуальний стиль спілкування тренера, а й значно впливає на успішність діяльності цілісної системи «тренер – спортсмен».

5.4. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА

Співвідношення домінантності й інтересу (атракції) формують різні схеми управлінських систем, що виражається в стилях керівництва (Петровская, 2000).

Стиль керівництва – типова система прийомів впливу на підлеглих. Існують кілька стилів керівництва (табл. 5.5). Кожен стиль вимагає від педагога наявності певних індивідуально-психологічних характеристик.

Авторитарний – характеризується високими показниками домінування і слабо вираженим інтересом до особистості.

Демократичний – відзначається високим домінуванням, але порівняно з авторитарним має сильніше виражений показник інтересу до особистості (зміщення у бік інтерактивності).

Ліберальний (потурання) – характеризується домінуван-

Таблиця 5.5 – Основні стилі керівництва

Авторитарний	Демократичний	Ліберальний (потурання)
Усі рішення приймаються керівником	Рішення приймається в результаті дискусії. Альтернатива пропонується керівником	Повна воля індивідуальних і групових рішень за мінімальною участю керівника
Керівник визначає групові й індивідуальні завдання, а також партнерів по роботі	Визначення завдання і вибір партнерів для його вирішення – справа групи	Керівник відсторонюється від керівництва, не втручається в життя колективу
При спілкуванні переважає начальницький тон. Основні форми взаємодії – наказ, указівка, інструкція	Бачить своє завдання не тільки в контролі й організації, а й у вихованні. Постійно намагається бути учасником групи	Керівник рідко контролює дії учнів, не намагається оцінювати чи регулювати хід подій

ням у положенні «знизу» за відсутності інтересу до особистості.

Найбільш раціональним є демократичний стиль керівництва, хоча в «чистому» вигляді кожен із них зустрічається рідко. Однак у практиці виховання мають місце ситуації, коли педагогічно виправданим може стати авторитарний стиль, що тимчасово приймає демократичний керівник за педагогічної необхідності. Міжособистісна компетентність, широкий поведінковий репертуар і гнучкість дозволяють педагогу комбінувати й уміло застосовувати елементи кожного стилю в конкретній педагогічній ситуації (Москаленко, 2007; Шакуров, 1990). У цьому випадку можна говорити про комбінований стиль.

5.5. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Стиль спілкування – стійка система способів і прийомів, що використовуються педагогом при взаємодії. Емпіричним шляхом було виділено стилі педагогічного спілкування і досліджено їхні психологічні особливості (Шейн, 1991).

Різний прояв у поведінці педагога двох основних факторів спілкування – «сила – слабкість» і «гнів – любов» – дозволили виділити такі стилі педагогічного спілкування (табл. 5.6).

• **Довіриливо-діалоговий стиль (ДДС)** характеризується активністю, контактністю, педагогічним оптимізмом, спирається на позитивний потенціал особистості учня, поєднанням доброзичливої вимогливості і довіри, індивідуальним підходом до вирішення педагогічної ситуації. Учитель повинен мати адекватне сприйняття і розуміння поведінки учнів, їхніх потреб, бути готовим до новизни, орієнтованим на дискусію. При цьому педагог прагне до власного професійного й особистісного рос-

Таблиця 5.6 – Порівняльний аналіз ступеня прояву якостей «домінування-підпорядкування», «симпатія-антипатія» у вчителів із різним стилем спілкування

Стиль	Домінування- підпорядкування (бал)	Симпатія-антипатія (бал)
ДДС	3,6	3,8
АлС	0,6	3,8
КФС	-3,3	2,9
ПІС	-0,6	-2,4
АМС	2,7	-5,3

ту, а також повинен мати адекватну самооцінку.

• **Альтруїстичний стиль (АЛС)** виявляється в підпорядкуванні вчителя завданням професійної діяльності, у повній самовіддачі роботі й учням у поєднанні з недовірою до їхньої самостійності. Учитель прагне підмінити їхні зусилля власною активністю, при цьому відмічаються відсутність прагнення до особистого росту і, як правило, знижена самооцінка.

• **Конформний стиль (КФС).** У педагога переважає поверхове, безконфліктне спілкування з недостатньо чітко визначеними педагогічними і комунікативними цілями, що перетворюється в пасивне реагування на зміну ситуації. Відсутнє прагнення до поглибленого розуміння учнів, переважає орієнтація на некритичну «згоду» (іноді – панібратство). Зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості. Поступливість, непевність, брак вимогливості й ініціативи. Низька самооцінка.

• **Пасивно-індиферентний стиль (ПИС).** Педагог демонструє холодну відстороненість. Орієнтований на поверхово-рольове спілкування. Емоційно байдужий.

• **Авторитарно-монологічний стиль (АМС).** Педагог прагне до домінування, орієнтований на «виховання – примус». У його стилі переважають дисциплінарні прийоми над організуючими. Егоцентричний, вимагає згоди, ігноруючи точки зору і позиції учнів. Йому бракує педагогічного такту. Агресивний.

Так, довірливо-діалоговий стиль характеризується виразним проявом параметрів емоційності, доброзичливості та лідерства і має найнижчу оцінку з якості негативізму.

Якщо прийняти пасивно-індиферентний стиль за точку відліку в розвитку ситуації спілкування, в якій ще не виявлено позиції сторін, що взаємодіють, а сама взаємодія знаходиться на початковому етапі і носить поверховий характер, то отримана диференціація стилів педагогічного спілкування намічає дві протилежні лінії його розвитку: *монолог* та *діалог* (табл. 5.7).

Таблиця 5.7 – Порівняльний аналіз ступеня прояву монологу та діалогу в педагогічному спілкуванні

№ з/п	Монолог	Діалог
1	Статусне домінування, «суб'єкт – об'єктні» відносини	Особистісна рівність, «суб'єкт – суб'єктні» відносини

№ з/п	Монолог	Діалог
2	Егоцентризм, зосередження на власних потребах, цілях, завданнях	Концентрація не тільки на своїх потребах, а й на потребах учнів
3	Примус учня за допомогою прихованої чи відкритої агресії та маніпулювання	Накопичення потенціалу згоди і співробітництва
4	Догматизм, надособистісна трансляція норм і знань, що підлягають беззастережному копіюванню	Свобода дискусії, передача норм і знань як особистісно пережитого досвіду, що вимагає індивідуального осмислення
5	Стереотипність методів і прийомів впливу. Переважання дисциплінарних прийомів	Прагнення до творчості, особистісного і професійного росту, імпровізація, експериментування. Переважання прийомів, що організують самостійну діяльність учнів
6	Суб'єктивізм і тверда поляризація оцінок, вузький спектр критеріїв оцінки	Прагнення до об'єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу до врахування умотиваності їхніх учинків

5.6. ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Термін «особистісно-орієнтований підхід» на сьогодні одержав у середовищі науково-педагогічної громадськості значне поширення. Не можна стверджувати, що дане поняття не існувало раніше. Школа завжди вважала своїм найважливішим завданням не тільки навчання, а й розвиток особистості, а також підкреслювала при цьому необхідність урахування індивідуальних здібностей і якостей. Для особистісно-орієнтованого підходу в сучасній системі навчання більш суттєвою є орієнтація як на процес навчання, так і на кінцеву мету (головним стає питання «яким бути», а не «ким бути»). В основі даного підходу в навчанні лежить визнання індивідуальності, самобутності, самооцінки кожного учня, його розвитку не як «колективного суб'єкта», а, насамперед, як індивіда, наділеного своїм неповторним «суб'єктивним досвідом». Включити його у процес пізнання (засвоєння) спортивного тренування — означає організувати свою власну діяльність на осно-

ві особистих потреб, інтересів, прагнень. Також необхідно використовувати індивідуальні способи навчальної роботи й індивідуальні механізми засвоєння, керуватися особистісним відношенням до навчальної діяльності. Індивідуально-орієнтована освіта відрізняється від просто індивідуального підходу й від традиційного навчання тим, що передбачає обов'язкову опору на внутрішню структуру пізнавальної діяльності учнів: знання того, як вони вирішують завдання, виконують творчі роботи, чи вміють перевірити правильність власної роботи, скорегувати її, які розумові операції повинні виконати для цього.

Це повною мірою стосується й організації фізичного виховання й тренування. Деякі учені виокремлюють два типи тренерів: налаштовані тільки на спортивний результат і з професійно-педагогічною настановою (орієнтовані як на досягнення спортивного результату, так і на процес виховання спортсменів) (Рогалева, 2004). Враховуючи те, що успіх педагогічної взаємодії зі спортсменами багато в чому визначається сприйняттям ними особистості тренера, було виділено відмінності в сприйнятті стилю спілкування тренера успішних і неуспішних спортсменок-підлітків (Петровська, Проценко, 2005). У дослідженнях було встановлено, що стиль спілкування тренера безпосередньо пов'язаний з успішністю або неуспішністю спортсменок у змагальній діяльності. До найбільш значущих для спортсменок ситуацій педагогічного спілкування було застосовано факторний аналіз, який дозволив виявити взаємозв'язок між ситуаціями спілкування, що визначали стиль тренера, й успішністю спортсменок. Факторизація даних дозволила виділити з великого числа запропонованих 65 ситуацій, які найбільш суттєво впливають на успішність (змагальну результативність) спортсменок.

Серед загальної кількості ситуацій педагогічної взаємодії тренера із спортсменами виділяють такі, що формують гностичний, поведінковий та емоційний компоненти взаємодії (Проценко, 2008).

Ситуації, що формують гностичний компонент педагогічної взаємодії та сприяють успішності змагальної діяльності. Пояснення та уточнення завдань, пояснення помилок, котрих припустилися спортсмени, активність, поради спортсменам та звертання за порадами до них, чіткий розподіл функцій між

спортсменами, відстоювання інтересів спортсменів, дослуховування до порад, визнання своїх помилок.

Ситуації, що формують поведінковий компонент педагогічної взаємодії та сприяють успішності змагальної діяльності. Спонування до дії, висловлювання подяки; підтримка та заспокоєння після невдалих дій; поплескування по плечу як вияв підтримки та похвали у разі успішних дій спортсмена; відповідальна поведінка; звертання за порадами.

Ситуації, що формують емоційний компонент педагогічної взаємодії та сприяють успішності змагальної діяльності. Регулярне звертання до спортсменів та обговорення стану справ у команді; підтримування позитивного клімату в команді; в процесі тренувальної та змагальної діяльності намагання підтримувати доброзичливі стосунки, гарний настрій, позитивний емоційний стан спортсменів; вияв поваги та позитивного ставлення до спортсмена; демонстрація щирого інтересу до спортсмена, його особистих справ, навчання, сім'ї; вияв емоційної підтримки, емпатії, гумору; підтримання бесід на загальні теми, що не пов'язані зі спортивною діяльністю.

Більшість цих ситуацій можна віднести до емоційно-поведінкового компонента спілкування.

Ситуації педагогічного спілкування, що негативно впливають на змагальну успішність: відсутність реакцій на запитання, неухважність тренера, нестриманість, злість, уразливість.

Спортсменки хотіли б бачити тренера як позитивно-емоційну людину, яка створює теплу атмосферу у колективі, приємну і усміхнену, не скупую на похвалу, котра виконує свої обіцянки, товариську. Завдяки такому змісту спілкування настрої спортсменок і бажання тренуватися будуть підвищуватися, а отже з'явиться можливість підвищити свою успішність у техніко-тактичному навчанні.

Виходячи з уважного вивчення й урахування особливостей спортсменів різного віку, статі й підготовленості, тренер може застосувати індивідуальний стиль спілкування, орієнтований на урахування потреб і емоційних очікувань спортсменів різної успішності, який ми можемо назвати індивідуально-орієнтованим стилем, що забезпечить стан оптимальної активності, необхідний для успішного виконання спільної діяльності в команді.

5.7. ОБРАЗ «ІДЕАЛЬНОГО ТРЕНЕРА»

Для комунікативної педагогічної системи характерним є те, що її ефективність визначається не стільки тим, як її оцінює педагог, а більшою мірою тим, яку оцінку учень дає педагогу й системі відносин у цілому (Молоканов, 1995). Байдушність до думки учня, ігнорування тієї оцінки, яку він дає педагогу, спотворює результат взаємодії в системі «тренер – спортсмен» (Петровский, 1991). «Фігура тренера часто постає перед учнем в особливому світлі – як людина-ідеал, людина, від якої залежить здійснення або нездійснення особистих надій та бажань спортсмена» (Петровський, 1978). Педагог визначає власний професіоналізм за тим, чи буде досягнуто поглиблення й розширення знань або зміна в поведінці учня, оцінені ним як сприятливі. Враховуючи дане положення, особливої актуальності набуває проблема вивчення образу «ідеального тренера» (Еремін, 2005; Зозуля, Гончаренко, 2007).

Наприкінці 1960-х років в Англії було розпочато вивчення особистості ідеального тренера, який працює із плавцями. За допомогою 16-факторного тесту Кеттелла випробуваним спортсменам та тренерам пропонували побудувати профіль особистості тренера, який мав би бажані для них особистісні риси (Ханин, 1980). Коли результати опитування спортсменів і тренерів порівняли, то вони виявилися дуже схожими за такими рисами особистості, як товарицькість (досить високий рівень в обох випадках), емоційна стійкість, а також домінування, реалістичність, непевність, напруженість, уява тощо. У цілому оцінки спортсменів і тренерів збіглися. На їхню думку, це повинна бути відкрита, товариська й емоційно стійка людина, здатна, коли це потрібно, управляти спортсменом і контролювати змагальну ситуацію. Більше того, у такого тренера повинен бути досить високий інтелект, розвинені почуття реальності, практичність і впевненість у собі. Одночасно це повинна бути людина, схильна до новаторства, заповзятлива, самостійна, яка воліє сама ухвалювати відповідальні рішення. Спортсмени вважали, що тренер повинен бути людиною, на яку можна покласти в складних змагальних ситуаціях і яка (на думку самих тренерів) може організувати й контролювати діяльність спортсменів. Однак було виявлено цікаві відмінності при порівнянні дійсних особистісних профілів тренерів високої кваліфікації із плавання з ідеальними профілями, побудованими за їхніми власними уявленнями і уявленнями їхніх вихованців. Збіги між реальними й

побудованими профілями були незначними. Стало очевидним, що самооцінки тренерів і їхні уявлення про ідеального тренера різнилися досить суттєво.

Тільки за двома факторами — домінування й готовність прийняти нове — не було виявлено достовірних відмінностей. В інших якостях між ідеальною роллю, яку тренери, на їхню думку, повинні відіграти, і дійсними особистісними особливостями було виявлено істотні відмінності. Складається враження, що при побудові ідеальної моделі тренера ігнорувалися такі небажані якості, як підозрілість, непевність у собі тощо. Отже, у цьому випадку бажане розходиться з дійсністю. Хоча тренери й спортсмени знають, що в житті тренери зі своїми емоційними й інтелектуальними якостями не є зразками, все-таки й ті й інші висувають до них високі вимоги. Подальші дослідження мали за мету з'ясувати, яку роль відіграють певні унікальні риси особистості або їх сукупність. За допомогою тесту Кеттелла було обстежено дві групи тренерів: «успішних» і «неуспішних». Відмінностей у їхніх особистісних особливостях виявити не вдалося. Однак, оскільки тестування проводили під час змагання, то визначення двох цих категорій не було досить обґрунтованим.

Побутує думка, що існує певна комбінація особистісних якостей, характерних для багатьох успішно працюючих тренерів. У ряді робіт було вказано на те, що професійні тренери мають твердий характер, досить стійкі до стресу, пов'язаного зі спілкуванням із журналістами, уболівальниками, а також до реакцій на їхню роботу з командою. Для тренерів, які працюють із національними і збірними командами, характерні емоційна зрілість, незалежність, твердість і реалістичність поглядів. Вони не схильні показувати заклопотаність, уміють добре володіти собою, а як представники певної соціальної групи — мають високі показники за шкалою авторитарності.

Отже, аналізуючи сказане, можна підкреслити, що уявлення про ідеальну особистість тренера існують як у спортсменів, так і в тренерів. Однак успіх у тренерській роботі, очевидно, значною мірою залежить від знань, якими має володіти тренер, від того, як будує він свої стосунки зі спортсменами й командою, як передає свої знання. Здатність тренера виконувати ту роль, яку очікують від нього спортсмени, у комбінації з його професійними знаннями цілком може компенсувати деякі його особистісні недоліки (Педагогічна майстерність, 1997). На підста-

ві сказаного вище тренерам можна рекомендувати не тільки не уникати, а навпаки, прагнути почути кваліфіковану професійну думку (за даними інтерв'ю й тестування) про свої психологічні особливості. Така інформація допоможе тренеру в роботі.

1. Він зможе виявити у своїй команді спортсменів, з якими легко або важко працювати, установити взаєморозуміння. Зазвичай спортсменів, схожих за своїми особистісними особливостями на тренера, йому легше зрозуміти, тоді як з тими, які відрізняються від нього, можливі ускладнення у спілкуванні й взаємодії.

2. Спортсменів, чиї особистісні особливості не збігаються з особливостями тренера, можна прямо або опосередковано прикріпити до іншого тренера цієї команди (якщо їх кілька) або направити до тренера іншої команди для консультації й індивідуальної допомоги.

3. До роботи зі спортсменами, особливо в індивідуальних видах спорту й у відповідальні періоди змагань, можна залучати тренерів із різними особистісними характеристиками. Наприклад, спокійний тренер буде з більшим бажанням працювати з фігуристами на тренуваннях і під час підготовки до виступів в обов'язковій програмі («школа»), тоді як динамічний, емоційний і ініціативний з більшою віддачею працюватиме з фігуристами, які готуються до виступів із довільною програмою.

4. Збудливих тренерів бажано ізолювати від учасників і від команди тоді, коли емоційне збудження на змаганнях може перешкодити їх виступу. Тренеру з недостатнім самовладанням і витримкою бажано уникати навіть поверхових контактів із гравцями. Рівень емоційного збудження такого тренера найчастіше перевищує оптимальний. У цьому випадку контакт у складний момент змагальної ситуації погіршить результати.

5. Тренерам із низьким рівнем емоційного самоконтролю слід звернутися за порадою до лікаря, який порекомендує заспокоїливі засоби, психотерапевтичні методи регуляції емоцій або спеціально підібрані програми фізичних вправ для заспокоєння на час відповідальних змагань.

6. Тренери повинні спеціально спостерігати й вивчати особливості поведінки й діяльності провідних викладачів, щоб удосконалювати свої навички спілкування зі спортсменами. Тренер підвищить ефективність процесу навчання, якщо буде гнучко підходити до вихованців, активно використовуючи начне приладдя й показ.

7. Тренер може одержати інформацію про свою поведінку не тільки від психологів, а й у спілкуванні зі своїми помічниками, адміністраторами, уболівальниками й спортсменами. Він може довідатися, наскільки його поведінка відображає такі особистісні якості, як самоконтроль, агресивність, інтелектуальний розвиток, творчість тощо. Самооцінка тренера й навіть його результати в особистісних тестах можуть бути не настільки показові, як те враження, яке він створює своєю поведінкою й діями.

8. Поведінка тренера повинна бути гнучкою. Коли це необхідно, він повинен уміти проявляти владу, діяти з позиції сили, іноді користуючись і авторитарними методами. В інших випадках, наприклад, оцінюючи нові методи тренування або розробляючи нові тактичні варіанти, доцільно застосовувати більш м'які й демократичні методи.

9. Важливу роль відіграють і такі якості, як сприйняття, творчий підхід, розумна оцінка доцільного й недоцільного. Іноді тренеру доводиться бути й догматичним, особливо коли спортсмени, які володіють недостатнім досвідом, опиняються на змаганнях у стресовій ситуації.

10. Надмірна авторитарність тренера не тільки заважає розвитку особистості й незалежності спортсменів, а й обмежує його власне бажання прийняти нові ефективні методи тренування й різні тактичні розробки.

Інтерперсональний образ ідеального тренера

У процесі педагогічної взаємодії з оточенням особистісні характеристики тренера, викладача проявляються в певному стилі міжособистісної поведінки й відносин. Спортсмен або учень, оцінюючи педагога, дає характеристику не стільки його особистісним якостям та особливостям, скільки їх наявності в поведінці. Інтерперсональна поведінка фахівців сфери фізичної культури й спорту — надзвичайно важлива й маловивчена галузь спортивно-педагогічної науки. Під **інтерперсональною поведінкою педагога** ми розуміємо ті особистісні якості, які є значущими й вагомими для оптимального й ефективного функціонування комунікативних педагогічних систем «учень — педагог», «тренер — спортсмен». У процесі взаємодії з оточенням особистість проявляється в певному стилі міжособистісної поведінки. Вивчення ідеального образу педагога з позиції його інтерперсональної поведінки, по-перше, доповнює наявні дослідження в цій галузі, а по-друге, має практичне значення,

7. Тренер може одержати інформацію про свою поведінку не тільки від психологів, а й у спілкуванні зі своїми помічниками, адміністраторами, уболівальниками й спортсменами. Він може довідатися, наскільки його поведінка відображає такі особистісні якості, як самоконтроль, агресивність, інтелектуальний розвиток, творчість тощо. Самооцінка тренера й навіть його результати в особистісних тестах можуть бути не настільки показові, як те враження, яке він створює своєю поведінкою й діями.

8. Поведінка тренера повинна бути гнучкою. Коли це необхідно, він повинен уміти проявляти владу, діяти з позиції сили, іноді користуючись і авторитарними методами. В інших випадках, наприклад, оцінюючи нові методи тренування або розробляючи нові тактичні варіанти, доцільно застосовувати більш м'які й демократичні методи.

9. Важливу роль відіграють і такі якості, як сприйняття, творчий підхід, розумна оцінка доцільного й недоцільного. Іноді тренеру доводиться бути й догматичним, особливо коли спортсмени, які володіють недостатнім досвідом, опиняються на змаганнях у стресовій ситуації.

10. Надмірна авторитарність тренера не тільки заважає розвитку особистості й незалежності спортсменів, а й обмежує його власне бажання прийняти нові ефективні методи тренування й різні тактичні розробки.

Інтерперсональний образ ідеального тренера

У процесі педагогічної взаємодії з оточенням особистісні характеристики тренера, викладача проявляються в певному стилі міжособистісної поведінки й відносин. Спортсмен або учень, оцінюючи педагога, дає характеристику не стільки його особистісним якостям та особливостям, скільки їх наявності в поведінці. Інтерперсональна поведінка фахівців сфери фізичної культури й спорту — надзвичайно важлива й маловивчена галузь спортивно-педагогічної науки. Під інтерперсональною поведінкою педагога ми розуміємо ті особистісні якості, які є значущими й вагомими для оптимального й ефективного функціонування комунікативних педагогічних систем «учень — педагог», «тренер — спортсмен». У процесі взаємодії з оточенням особистість проявляється в певному стилі міжособистісної поведінки. Вивчення ідеального образу педагога з позиції його інтерперсональної поведінки, по-перше, доповнює наявні дослідження в цій галузі, а по-друге, має практичне значення,

тому що поведінка, на відміну від характеристик особистості, легше може бути піддана корекції й приведена у відповідність з ідеальним образом. Практичні дослідження дозволили виявити кількісні і якісні параметри поведінки «ідеального тренера» (Петровська, Проценко, 2005) в уявленні спортсменів-підлітків і «ідеального тренера-викладача» в уявленні студентів-спортсменів (Петровська, Картузова, 2011). Дослідження проводили з використанням методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі (Собчик, 2001).

Дана методика дозволяє діагностувати вісім характеристик поведінки тренера-педагога, що найбільше впливають на міжособистісні відносини (у групі, педагогічному колективі) і багато в чому визначають особливості педагогічного керівництва і взаємодії.

1. Тенденція до лідерства: владність – деспотичність.
2. Упевненість у собі: самовпевненість – самозакоханість.
3. Вимогливість: непримиренність – жорстокість.
4. Скептицизм: упертість – негативізм.
5. Самостійність: лагідність – пасивна підлеглисть.
6. Довірливість: слухняність – залежність.
7. Добросердечність: несамостійність – надмірний конформізм.

8. Чуйність: безкорисливість – жертвовність.

Якщо перший ступінь якості характеризує адаптивний варіант, то збільшення відповідної лінії до третього ступеня становить варіант дезадаптивний (конфліктний).

Результати всіх вимірів переводяться в дискограму – особистісні профілі поведінки – коло з восьми психологічних тенденцій (октант), що відображають той або інший варіант міжособистісних відносин.

I. Владний-лідуючий. При помірно виражених балах (до 8) виявляє впевненість у собі, вміння бути гарним радником, наставником і організатором, має властивості керівника. При високих показниках – нетерпимість до критики, авторитарність, переоцінку власних можливостей (до 12 балів), дидактичний стиль висловлювання, потребу в командуванні іншими, проявляє риси деспотизму (вище 12 балів).

II. Незалежний домінуючий. Виявляє стиль міжособистісних відносин від невпевненості (до 4 балів) до упевненого, незалежного, такого, який змагається (у межах 8 балів). Самовдоволеність із вираженим почуттям власної переваги

над оточуючим, з тенденцією мати особисту думку, відмінну від думки більшості (12 балів); займати відособлену позицію в групі (12–16 балів).

III. Прямолінійний–агресивний. Залежно від ступеня вираженості показників проявляються щирість, безпосередність (до 8 балів), прямолінійність, наполегливість у досягненні мети (8–12 балів) або виняткова завзятість, недружелюбність, нестриманість і запальність (високі бали).

IV. Недовірливий–скептичний. Довіра до оточуючих (до 4 балів), реалістичність бази суджень і вчинків, скептицизм, неконформність (до 8 балів) переростає у вкрай уразливий і недовірливий модус ставлення до оточуючих із вираженою схильністю до критицизму (8–12 балів), невдоволенням оточуючими і тотальною підозріливістю (12–16 балів).

V. Покірно-сором'язливий. Відображає такі особливості міжособистісних відносин, як скромність, коректність, самостійність і незалежність у стосунках (до 8 балів). Сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки (8–12 балів). При високих балах (12–16 балів) – потреба в підпорядкуванні кому-небудь, повна покірність, підвищене почуття провини, самоприпинення.

VI. Залежний–слухняний. Проявляє незалежність думок і вчинків, самостійно приймає рішення (до 8 балів). При помірних балах – потреба в допомозі й довірі з боку оточуючих, у їх визнанні (8–12 балів). При високих балах – надконформність, повна залежність від думки оточуючих (12–16).

VII. Співробітництво–конвенціональність. Цей стиль міжособистісних відносин проявляють тренери-викладачі, які прагнуть до співробітництва з групою чи окремим спортсменом, демонструють приязність, дружелюбність у ставленні до оточуючих (до 8 балів). Надмірність у прояві даного стилю проявляється компромісною поведінкою, зайвим лібералізмом (8–12 балів), нестриманістю у вияві своєї дружелюбності до оточуючих, прагненням підкреслити свою причетність до інтересів більшості, панібратством (12–16 балів).

VIII. Відповідально-великодушний. Проявляється вираженням готовності допомогти оточуючим, розвиненим почуттям відповідальності, емоційною підтримкою та причетністю (до 8 балів). Високі бали виявляють м'якосердя, надобов'язковість, гіперсоціальність установок (8–12 балів), підкреслений альтруїзм та жертвність (12–16 балів).

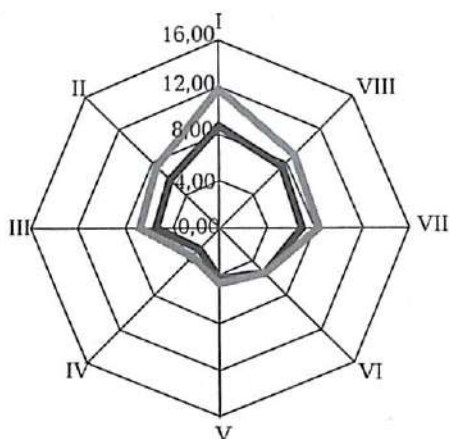


Рисунок 5.1 – Порівняння моделей «ідеального спортивного педагога» в уявленні студентів спортивного ВНЗ і юних спортсменок (Петровська, Проценко, 2005; Кравченко, 2009):
 ———— — «ідеальний тренер» в уявленні спортсменок;
 ———— — інтерперсональний образ «ідеального спортивного педагога в уявленні студентів»

Найбільша кількість балів, набраних в одному з варіантів, відповідає переважному стилю міжособистісних відносин.

Бали, що досягають рівня 14–16, свідчать про труднощі соціальної адаптації.

У дискограмі октанти орієнтовані на дві головні осі у міжособистісних відносинах: «домінування – підпорядкування», «агресивність – доброзичливість».

Із рисунка 5.1 та таблиці 5.8, в якій подано порівняльну характеристику даних по-

Таблиця 5.8 – Порівняльна характеристика показників «ідеального спортивного педагога» в уявленні студентів спортивного ВНЗ й «ідеального тренера» в уявленні юних спортсменок

Стиль поведінки	Октанти (Окт.)	«Ідеальний спортивний педагог», n = 93		«Ідеальний тренер», n = 41		t-критерій Стьюдента
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Владний – лідируючий	Окт. I	11,84	0,27	8,72	0,69	9,52*
Незалежний домінуючий	Окт. II	7,52	0,22	5,94	0,40	5,49*
Прямолінійний – агресивний	Окт. III	6,60	0,25	5,44	0,49	0,34
Недовірливий – скептичний	Окт. IV	3,19	0,27	2,44	0,49	0,67
Покірно сором'язливий	Окт. V	4,56	0,21	4,22	0,49	1,90
Залежний – слухняний	Окт. VI	5,27	0,28	5,44	0,67	0,32
Співробітництво – конвенціональність	Окт. VII	8,27	0,29	6,95	0,66	1,88
Відповідально великодушний	Окт. VIII	8,87	0,33	7,50	0,57	4,38*

Примітка. * – різниця достовірна при $p < 0,05$.

казників, видно, що показники моделі «ідеального спортивного педагога» і «ідеального тренера» практично однакові. Таким чином, простежується загальна тенденція у визначенні поведінкових характеристик «ідеального спортивного педагога» студентами і юними спортсменками.

Психологічний профіль поведінки «ідеального тренера»

Виходячи з опитування за методикою Т. Лірі 93 студентів-спортсменів та 41 спортсмена-підлітка, можна скласти образ «ідеального тренера». Це владна особистість, яка лідирує, з високою самооцінкою, упевнена в собі, має власну думку та захищає її, але не демонструє переваги над оточуючими. Проявляє щирість, безпосередність у спілкуванні, позбавлена недовіри до спортсмена, скептичності й прямої агресії. Характеризується такими особливостями міжособистісних відносин, як скромність, коректність, але виявляє незалежність думок і вчинків, самостійно приймає рішення. Демонструє приязність, дружлюбність, емоційну підтримку та причетність, яскраво виражений інтерес до спортсмена, готовність допомогти. Має розвинене почуття відповідальності, але емоційна підтримка проявляється виважено, стримано, без надмірностей, м'ягкосердя. Спортсменки-підлітки бачать «ідеального тренера» менш домінантним та більш емоційно стриманим.

Представлені на рисунку 5.2 дані ілюструють відмінності поведінки студентів спортивного ВНЗ, які освоюють спеціальність викладач фізичного виховання, тренер-викладач із моделлю «ідеального спортивного педагога», що дозволяє зробити висновок про професійну поведінку, яка так само повинна бути предметом професійного навчання.

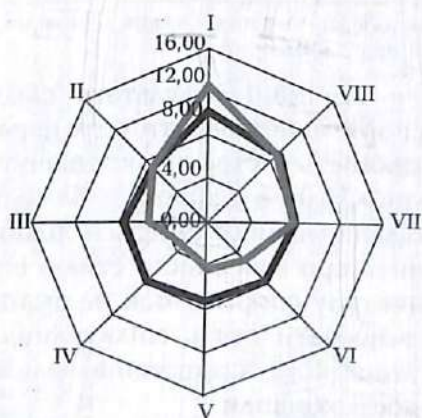


Рисунок 5.2 – Порівняння моделей «ідеального спортивного педагога» і «Я-реальне» студентів спортивного ВНЗ на етапі професійної ідентичності (Петровская, Картузова, 2009).

— — «Я-реальне» студентів;
 — — «ідеальний спортивний педагог»

Таблиця 5.9 – Стиль поведінки «ідеального тренера» у сприйнятті спортсменок-підлітків з різними індивідуальними показниками успішності змагальної діяльності (Проценко, 2008)

Стиль поведінки	Оканти (Окт.)	Показник змагальної діяльності		Різниця (W)	t-критерій Стьюдента
		Успішні n = 21 (M ± m)	Неуспішні n = 20 (M ± m)		
Владний – лідируючий	Окт. I	8,72 ± 0,69	10,87 ± 0,46	2,08	2,49*
Незалежний домінуючий	Окт. II	5,94 ± 0,4	6,13 ± 0,41	-0,19	1,71
Прямолінійний – агресивний	Окт. III	5,44 ± 0,49	5,91 ± 0,34	-0,47	1,8
Недовірливий – скептичний	Окт. IV	2,44 ± 0,49	1,22 ± 0,27	1,22	1,68
Покірно сором'язливий	Окт. V	4,22 ± 0,49	4,48 ± 0,4	0,26	1,89*
Залежний – слухняний	Окт. VI	5,44 ± 0,67	6,52 ± 0,49	-1,08	2,49**
Співробітництво – конвенціональність	Окт. VII	6,95 ± 0,66	10,61 ± 0,51	-3,66	2,52**
Відповідально великодушний	Окт. VIII	7,5 ± 0,57	10,04 ± 0,43	-2,54	2,13*

Примітки: * – розходження достовірні при $p < 0,05$; ** – розходження достовірні при $p < 0,01$.

Отримані результати свідчать про бажання неуспішних спортсменок бачити у тренера прагнення до співпраці, дружельюбність у стосунках, співчуття, зважання на думку команди (табл. 5.9), а успішні – бажали б більше свободи в стосунках, більшої самостійності й відповідальності. Усе зазначене свідчить про залежність стилю спілкування тренера й успішності виступу спортсменок на змаганнях. Отже, від уміння тренера змінювати стиль спілкування, зважаючи на успішність і неуспішність спортсменів, залежить прогнозування результативності команди.

5.8. ДЕСТРУКЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ

Відмінності між бажаним і реальним образом інтерперсональної поведінки спортивного педагога можна розглядати як прояви деструкцій комунікативної педагогічної системи (Картузова, 2007; Кравченко, 2009; Петровская, Картузова, 2009) (табл. 5.10).

Таблиця 5.10 – Рівні сформованості відносин у педагогічній взаємодії

Компоненти структури відносин «тренер, викладач-спортсмен»				
Рівень	Мотиваційний	Когнітивний	Емоційний	Поведінковий
Високий (гармонійний)	Стійкий інтерес до партнера й виражена потреба в поглибленні відносин, розширенні за межі навчально-тренувального процесу	Глибоке розуміння специфіки й труднощів у відносинах, адекватне уявлення про шляхи їх удосконалювання; знання особливостей партнера й висока ідентифікація з ним	Задоволеність відносинами; відчуття психологічної захищеності й комфортності; симпатія й повага до партнера; низький рівень реактивної тривожності у відносинах	Гнучкість поведінки, динамізм; високий рівень соціально-психологічних умінь і психологічної культури; спільна творчість і співпраця; відсутність бар'єрів у спілкуванні
Середній (невизначений)	Інтерес до партнера нестійкий; потреба в стосунках обмежується функціонально-діловою сферою	Поверхове розуміння специфіки взаємин і одностороннє тлумачення труднощів, що при цьому виникають, нереальне уявлення про шляхи поглиблення стосунків; недостатнє знання особливостей партнера й невисока ідентифікація з ним	Соціально-психологічна амбівалентність; нейтральність ситуації взаємин, її невизначеність; індиферентне ставлення до партнера; середній чи високий рівень реактивної тривожності в стосунках	Стереотипний стиль взаємин; їх статусна рольова зумовленість; середній рівень прояву соціально-психологічних умінь і психологічної культури; прихована конфліктність
Низький (деструктивний)	Відсутність вираженого соціального інтересу до партнера; мотивація уникнення додаткових стосунків із ним	Упереджене, неправильне розуміння специфіки взаємин і неусвідомлення наявних труднощів; песимізм щодо їх удосконалення; низька соціальна рефлексія, протиставлення себе партнеру, взаємне звинувачення	Незадоволеність стосунками, стресованасиченість і напруженість; антипатія і неповага до партнера; високий рівень реактивної тривожності у взаєминах	Консерватизм, шаблонність поведінки; низький рівень прояву соціально-психологічних умінь; відсутність позитивної динаміки стосунків; висока конфліктність

Вивчення показників інтерперсональної поведінки особистості викладачів фізичного виховання ВНЗ, а також образу «ідеального викладача» в уявленні студентів дало можливість визначити чотири типи розбіжностей, які розглядаються нами як види можливих деструкцій міжособистісних відносин комунікативної системи «тренер – спортсмен», «студент – викладач» (Петровская, Картузова, 2009).

Психологічний профіль поведінки тренера з деструкцією міжособистісних відносин «відсутність домінування»

Цей профіль поведінки було виділено під час порівняння показників «Я-реального» викладачів фізичного виховання з показниками моделі «ідеального тренера» в уявленні студентів-спортсменів (рис. 5.3, табл. 5.11). Респонденти – викладачі фізичного виховання-тренери – виявили низькі показники в поведінці за характеристиками владність, незалежність і домінування. Цей тип поведінки визначається як деструкція у міжособистісних відношеннях зі спортсменом, оскільки тренер не відповідає його очікуванням і проявляє в поведінці невміння керувати, незацікавленість, несамостійність і невпевненість, недовіру, емоційну байдужість. На нашу думку, така поведінка є наслідком емоційного вигорання і може бути виправлена після її усвідомлення тренером.

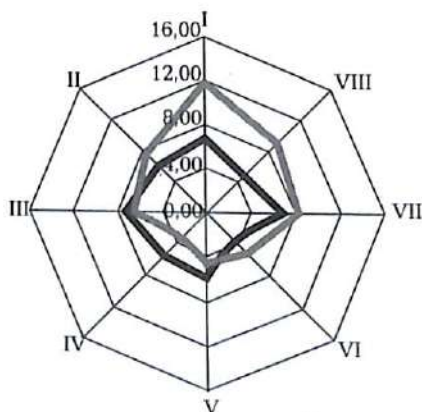


Рисунок 5.3 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки групи тренерів-викладачів з образом «ідеального спортивного педагога»

— — «Я-реальне» спортивних педагогів;
 — — «ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів

Таблиця 5.11 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки тренерів-викладачів із характеристикою відсутності лідування й домінування з образом «ідеального спортивного педагога»

Стиль поведінки	Оканти (Окт.)	«Я-реальне» спортивного педагога, n = 49		«Ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів n = 149		t-критерій Стьюдента
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Владний – лідируючий	Окт. I	6,85	0,32	11,84	0,27	9,52*
Незалежний домінуючий	Окт. II	5,93	0,34	7,52	0,22	5,49*
Прямолінійний – агресивний	Окт. III	7,19	0,40	6,60	0,25	0,34
Недовірливий – скептичний	Окт. IV	4,44	0,39	3,19	0,27	0,67
Покірно сором'язливий	Окт. V	5,81	0,35	4,56	0,21	1,90
Залежний – слухняний	Окт. VI	3,56	0,29	5,27	0,28	0,32
Співробітництво – конвенціональність	Окт. VII	6,78	0,34	8,27	0,29	1,88
Відповідально великодушний	Окт. VIII	5,04	0,54	8,87	0,33	4,38*

Примітка. * – розходження достовірні при $p < 0,05$.

Психологічний профіль поведінки тренера з деструкцією міжособистісних відносин «завищена агресивність»

Спостерігається у групи респондентів, які мають явну схильність до завищеної агресивності й недовіри. В поведінці тренера характерною ознакою є виняткова завзятість, недружелюбність, нестриманість і запальність, невдоволення оточуючими і тотальна підозрливість. У групи респондентів із даною деструкцією (рис. 5.4) спостерігається

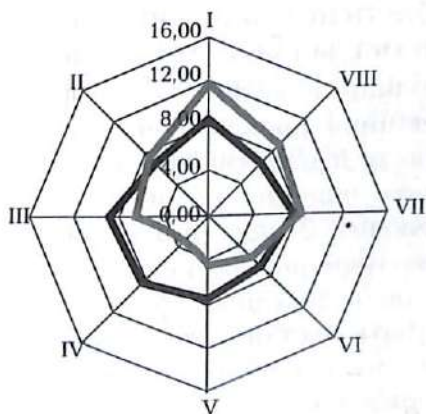


Рисунок 5.4 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки групи тренерів-викладачів з образом «ідеального спортивного педагога»
 — «Я-реальне» спортивних педагогів;
 — «ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів

Таблиця 5.12 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки тренерів-викладачів з характеристикою високої агресивності з образом «ідеального спортивного педагога»

Стиль поведінки	Октанти (Окт.)	«Я-реальне» спортивного педагога, n = 49		«Ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів, n = 149		t-критерій Стьюдента
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Владний – лідируючий	Окт. I	8,46	0,50	11,84	0,27	0,73
Незалежний домінуючий	Окт. II	6,77	0,37	7,52	0,22	1,12
Прямолінійний – агресивний	Окт. III	10,08	0,49	6,60	0,25	5,07*
Недовірливий – скептичний	Окт. IV	8,38	0,35	3,19	0,27	6,08*
Покірно сором'язливий	Окт. V	7,62	0,58	4,56	0,21	1,91
Залежний – слухняний	Окт. VI	6,54	0,60	5,27	0,28	1,35
Співробітництво – конвенціональність	Окт. VII	7,54	0,51	8,27	0,29	0,11
Відповідально великодушний	Окт. VIII	6,46	0,58	8,87	0,33	1,83

Примітка. * – розходження достовірні при $p < 0,05$.

завищення показників «Я-реального» за III і IV октантами, на відміну від показників «ідеального тренера».

Із таблиці 5.12 видно, що в показниках зазначеної групи спортивних педагогів існують достовірні відмінності з «ідеальним викладачем» в уявленні студентів-спортсменів саме в III і IV октантах.

Психологічний профіль поведінки тренера з деструкцією міжособистісних відносин «завищена підкореність і залежність»

Проявляється в низькій самооцінці, невпевненості у власних силах та спроможності. Невміння проявити авторитарність компенсується дратівливістю та підозрливістю. Не бере на себе відповідальність у прийнятті рішення, потребує допомоги та залежить від думки оточуючих. Змінює власні рішення під тиском більш авторитетних тренерів або навіть спортсменів. Враховуючи особливості такої поведінки, спортсмени можуть маніпулювати і не виконувати настанов тренера. Дана поведінка може формуватись унаслідок емоційного вигорання – спрощення професійних обов'язків.

Поведінка характеризується завищеними показниками за V і VI октантами, які відповідають за слухняність, скромність і конвенціональність. Висновки було зроблено після порівняння показників «Я-реального» спортивних педагогів із показниками моделі «ідеального тренера» в уявленні студентів, а також за наявності достовірних відмінностей між розглянутими показниками.

На рисунку 5.5, а також у таблиці 5.13 виразно простежується відхилення від показників «ідеального тренера» в уявленні студентів у бік збільшення V і VI октант, котрі відповідають за покірність,

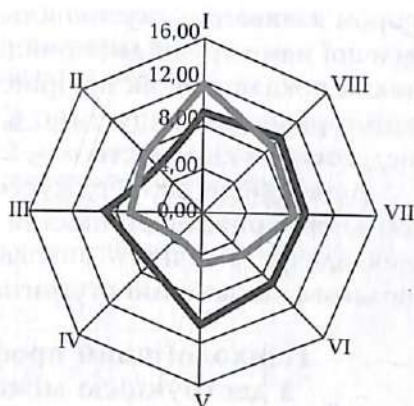


Рисунок 5.5 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки групи викладачів із високою підкореністю й залежністю з образом «ідеального спортивного педагога»
 — «Я-реальне» спортивних педагогів;
 — «ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів

Таблиця 5.13 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки у тренерів-викладачів з високою підкореністю й залежністю з образом «ідеального спортивного педагога»

Стиль поведінки	Октанти (Окт.)	«Я-реальне» спортивного педагога, n = 49		«Ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів, n = 149		t-критерій Стьюдента
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Владний – лідируючий	Окт. I	9,17	0,52	11,84	0,27	0,37
Незалежний домінуючий	Окт. II	5,83	0,48	7,52	0,22	1,21
Прямолінійний – агресивний	Окт. III	9,00	0,19	6,60	0,25	1,53
Недовірливий – скептичний	Окт. IV	7,00	0,33	3,19	0,27	1,98
Покірно сором'язливий	Окт. V	10,17	0,59	4,56	0,21	3,08*
Залежний – слухняний	Окт. VI	9,00	0,45	5,27	0,28	5,07*
Співробітництво – конвенціональність	Окт. VII	9,33	0,58	8,27	0,29	0,16
Відповідально великодушний	Окт. VIII	9,67	0,62	8,87	0,33	1,32

Примітка. * – розходження достовірні при $p < 0,05$.

сором'язливість і слухняність. Це підтверджує наявність у виділеної нами групи деформаційних відхилень у бік збільшення таких показників, як покірність, слухняність та інертність, що категорично неприпустимо в специфічних умовах спортивно-педагогічної діяльності.

Дане явище підтверджується математично, а саме: наявністю достовірних відмінностей між показниками «реального» у викладачів фізичного виховання й показниками «ідеального педагога» в уявленні студентів.

Психологічний профіль поведінки тренера з деструкцією міжособистісних відносин «відсутність співробітництва й емоційної підтримки»

При високій діловій активності і зацікавленості в результаті характеризується емоційною відстороненістю, негуманністю, демонструє байдужість до емоційних проблем спортсмена. Акцентує увагу тільки на виконанні завдань. Вважає спортсмена машиною для виконання вправ. Усе інше не варте уваги. Не схильний до співробітництва й емоційної підтримки спортсменів, дуже важливих для даної професії. Деструкція міжособистісних відносин проявляється при порівнянні показників даної групи респондентів із показниками моделі «ідеального тренера» (рис. 5.6).

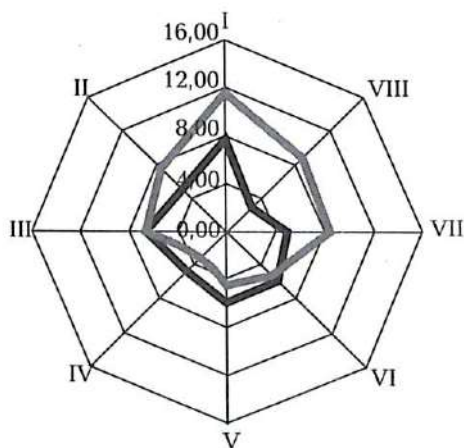


Рисунок 5.6 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки групи викладачів із низьким рівнем співробітництва й емоційної підтримки з образом «ідеального спортивного педагога»
 — – «Я-реальне» спортивних педагогів;
 - - - «ідеальний спортивний педагог» в уявленні студентів

Таблиця 5.14 – Порівняння показників інтерперсональної поведінки у тренерів-викладачів із низьким рівнем співробітництва й емоційної підтримки з образом «ідеального спортивного педагога»

Стиль поведінки	Октанти (Окт.)	«Я-реальне» спортивного педагога, n = 49		«Ідеальний спор- тивний педагог» в уявленні студентів, n = 149		t-критерій Стьюдента
		\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Владний – лідируючий	Окт. I	7,80	0,38	11,84	0,27	1,69
Незалежний домінуючий	Окт. II	5,20	0,37	7,52	0,22	0,32
Прямолінійний – агресивний	Окт. III	6,60	0,43	6,60	0,25	0,11
Недовірливий – скептичний	Окт. IV	4,87	0,39	3,19	0,27	1,98
Покірно сором'язливий	Окт. V	6,07	0,21	4,56	0,21	0,17
Залежний – слухняний	Окт. VI	5,87	0,66	5,27	0,28	0,38
Співробітництво – конвенціональність	Окт. VII	4,87	0,59	8,27	0,29	3,08*
Відповідально великодушний	Окт. VIII	2,87	0,49	8,87	0,33	6,17*

Примітка. * – розходження достовірні при $p < 0,05$.

Це підтверджується математично, а саме: наявністю достовірних відмінностей між показниками «реального» у спортивних педагогів і показниками «ідеального педагога» в уявленні студентів-спортсменів.

Із таблиці 5.14 видно, що в показниках розглянутої нами групи спортивних педагогів існують достовірні відмінності з «ідеальним викладачем» в уявленні студентів, а саме: в VII і VIII октантах. Простежується наступна закономірність прояву зазначених деформацій на різних етапах професійної кар'єри. Деформації «відсутність лідирування й домінування» найбільше піддаються спортивні педагоги у віці від 31 до 45 років. Деформації «завищена агресивність і скептичність» у більшості випадків піддаються респонденти від 46 до 60 років, а також до цієї вікової категорії входить і «висока підкореність і залежність». Професійна деформація «відсутність співробітництва й емоційної підтримки» найчастіше проявляється у спортивних педагогів у двох вікових періодах – 31 – 45 і 46 – 60 років.

Однак слід зазначити, що до 20 років і на етапі від 25 до 30 років будь-яких комунікативних професійних деформацій не виявлено.

Контрольні запитання і завдання

1. Назвіть основні функції педагогічного спілкування.
2. Перелічіть сторони педагогічного спілкування.
3. У чому полягає зміст перцептивного компонента спілкування в спортивно-педагогічній взаємодії?
4. У чому полягає зміст інтерактивного компонента спілкування в спортивно-педагогічній взаємодії?
5. Назвіть основні види взаємодії у процесі організації *спільної діяльності*.
6. У чому полягає зміст вербального компонента спілкування у взаємодії з тренером і партнерами по команді?
7. Перелічіть і охарактеризуйте зміст невербального спілкування в командних видах спорту.
8. Назвіть базові фактори спілкування.
9. Дайте характеристику основних стилів керівництва.
10. У чому полягає доцільність застосування різних стилів керівництва залежно від педагогічних завдань, віку й інших факторів?
11. Дайте характеристику стилів спілкування.
12. У чому полягає зміст індивідуально-орієнтованого стилю фізичного виховання?

РОЗДІЛ VI

КОНФЛІКТИ В СПОРТИВНО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ



6.1. КОНФЛІКТНІСТЬ І СПОРТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Спортивна діяльність, як і будь-яка інша, не позбавлена конфліктів як із тренером (Неверкович, 2006), так і усередині команди (Ложкин, 2006).

Конфлікт — зіткнення протилежних цінностей, інтересів, поглядів, потреб опонентів чи суб'єктів взаємодії. Це несумісність дій або цілей у сприйнятті суб'єкта. Суб'єктом конфлікту може виступати будь-яка фізична чи юридична особа: організація, фірма, держава.

Існують різні **види конфліктів**. Оскільки конфлікт завжди припускає участь сторін, найбільш фундаментальною є класифікація за кількістю сторін, що беруть в ньому участь (Ложкин, Повякель, 2000; Ложкін та ін., 2000).

1. **МІЖГРУПОВІ КОНФЛІКТИ**. Конфліктуючими сторонами можуть виступати соціальні групи, котрі мають на меті несумісні цілі.

2. **ІНДИВІДУАЛЬНО-ГРУПОВІ**. Виникають при невідповідності поведінки особи вимогам групи, при невідповідності цілей, норм, очікувань, інтересів.

3. **МІЖОСОБИСТІСНІ**. Виникають, коли дві особистості мають на меті несумісні цілі або прагнуть до досягнення одного об'єкта конфлікту.

4. **ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ**. Виявляються в зіткненні приблизно рівних по силі, але протилежно спрямованих інтересів, потягів однієї людини.

Типи конфліктів. Типологія конфліктів відображає погляди різних авторів на умови виникнення, перебігу, причини та інші фактори, що дають уявлення про особливості того чи іншого конфлікту. Типи конфліктів розглядають, виходячи з таких критеріїв:

1. *За сферою діяльності людини:*

- управлінські;
- сімейні;
- педагогічні;
- економічні;
- творчі.

2. *За причинами виникнення:*

- конфлікти ролей, різні цілі діяльності, рівень компетентності, невиправдані очікування;
- цінності, норми поведінки;
- потреби: статус, самооцінка;
- проблема спілкування.

3. *За характером взаємодії в системі керування:*

- на горизонтальному рівні;
- на вертикальному рівні

4. *За тривалістю і гостротою:*

- короточасні, тривалі (затяжні);
- гострі, в'ялі.

5. *За сприйняттям ситуації:*

- справжній конфлікт — зіткнення інтересів існує об'єктивно й усвідомлюється;
- зміщений — справжня причина не актуалізується (приховується), а заміщається ілюзорною;
- прямий — протиборство не приховується;
- прихований — учасники не афішують протидій і приховано домагаються своїх цілей і вигод (обмовлення, обструкція);
- не зрозумілий — один із учасників не усвідомив і не сприймає ситуацію як загрозливу чи конфліктну.

Узагальнюючи всі можливі причини конфліктів, можна виділити основні типи.

ПОЗИЦІЙНИЙ — претензії одного чи кількох суб'єктів на місце, посаду, статус.

РЕСУРСНИЙ — пов'язаний із розподілом благ, льот, привілеїв.

КОНФЛІКТ КОНТРОЛЮ — пов'язаний зі спробами однієї людини обмежувати та контролювати іншу.

КОНФЛІКТ ПЛАПАТУ — пов'язаний зі спробами однієї людини використовувати інтелектуальні, емоційні, фізичні, креативні та інші можливості іншої.

За наявності зазначених причин для виникнення конфлікту потрібні ще певні умови, серед яких можна виділити зовнішні і внутрішні (особистісні).

Зовнішні: перешкоди до задоволення життєво важливих потреб та цілей. Вони можуть спричинити конфлікт за умов, коли особа сприймає їх як загрозу статусу, свободі, ідентичності, досягненням та готова до їх захисту і відстоювання. У випадку, коли людина зовсім або тимчасово не сприймає, скажімо, ситуацію контролю чи плагіату як загрозову для себе, конфлікт не виникає.

Внутрішні: конфліктність як властивість особистості; акцентуації характеру; негативні стереотиби поведінки; емоційні стани.

Спортивна діяльність відзначається тим, що змагання є однією з умов цієї діяльності, а конфліктність однією з її характеристик.

Розглядати будь-яку діяльність, у тому числі спортивну, можна, виходячи з різних її аспектів. За методологічну основу нами було прийнято суб'єктно-діяльнісний підхід А. Н. Леонтьєва, що дозволяє конкретні види діяльності розрізняти між собою за формою, за способами здійснення, за емоційною напруженістю, за їхніми часовими і просторовими характеристиками.

Такий підхід дає підставу розглядати спортивну діяльність із позиції її конфліктності і варіативності, а суб'єкт цієї діяльності – з погляду його поведінки і взаємодії. Це дозволило конкретизувати конфлікт і конфліктну ситуацію відносно спорту.

Конфлікт у спорті можна розглядати з позиції різного ряду перешкод, що виникають у процесі досягнення і задоволення потреб особистості.

Конфліктна ситуація виникає при усвідомленні перешкоди і сприймається як стан дискомфорту. Такий стан переживається спортсменом перед змаганням, де перешкодою до досягнення мети може бути суперник, а також внутрішня перешкода (відчуття невпевненості, неготовності). У цьому випадку конфлікт носить внутрішньоособистісний характер.

Конфліктна ситуація переростає в конфлікт, що розглядається як дія, котра торкається інтересу іншого суб'єкта, а саме – змагання, де перемагає тільки один. У такий спосіб усі категорії теорії конфлікту можна застосувати до характеристики спортивної діяльності.

Спортсмен постійно знаходиться у варіативних і конфліктних ситуаціях (Коломейцев, 2005), тому що повинен враховувати не тільки об'єктивні, тобто відомі йому обставини кон-

флікту (змагання), а й можливі рішення, які приймає суперник і які йому самому вірогідно невідомі (Келлер, 1977). Таким чином, характеристика спортивної діяльності як конфліктної дозволяє припустити, що вона вимагає від спортсмена наявності специфічних якостей, обумовлених як індивідуальна конфліктність (Петровская, 2004).

Індивідуальна конфліктність спортсменів є одним із показників стану психологічної готовності до діяльності у варіативних і конфліктних ситуаціях, якою є спортивна діяльність, а також однією з її умов успішності. Рівень індивідуальної конфліктності як інтегральний показник може слугувати одним із критеріїв добору спортсменів. Для вивчення конфліктності використовували методику прогнозування міжособистісних конфліктів (табл. 6.1).

Високий коефіцієнт конфліктності у групі важкоатлетів вочевидь можна пояснити, виходячи з аналізу їхніх психічних станів, притаманних для тренувальної і змагальної діяльності.

Деяко нижчий, але ще високий коефіцієнт конфліктності в групі футболістів. Командний характер гри, а отже підвищений рівень вимог до емоційного стану гравця пояснює високий рівень конфліктності групи.

Лижний спорт і легка атлетика — циклічні види спорту. Коефіцієнт потенційної конфліктності невисокий і практично однаковий. Це пояснюється тим, що вагомим фактором, котрий визначає успіх спортивної діяльності, є вміння правильно оцінювати свій стан. Адекватна оцінка ситуації знижує рівень конфліктності в цих групах.

Найнижчий коефіцієнт конфліктності у групі гімнастів. Ефективність діяльності в цьому виді спорту залежить від

Таблиця 6.1 – Показники конфліктності у представників різних видів спорту

№ з/п	Вид спорту	Коефіцієнт конфліктності
1	Гімнастика	0,34
2	Легка атлетика	0,48
3	Лижний спорт	0,54
4	Футбол	0,85
5	Важка атлетика	0,95

вміння яскраво і детально уявити елементи, вправи, що освоюються. Здатність аналізувати, уявляти, прогнозувати відбивається і на особливостях особистісних якостей. Активність спортсмена більшою мірою спрямована на вправи, ніж на іншу людину.

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень конфліктності осіб, які за-

Таблиця 6.2 – Показники індивідуальної конфліктності спортсменів різної спортивної кваліфікації і видів спорту

Спортивна кваліфікація	Вид спорту		
	Гімнастика	Лижний спорт	Важка атлетика
II розряд	0,05	0,2	1,4
I розряд	0,1	0,8	1,4
КМС	0,4	1,38	2,1
МС	1,8	1,4	3,4

ймаються різними видами спорту, відрізняється і залежить від психологічних характеристик самої діяльності. Можна також сказати, що на початкових етапах відбувається природний добір осіб, які за своїми психічними властивостями і якостями відповідають вимогам даного виду спорту.

Нами розглядалась індивідуальна конфліктність спортсменів із різною спортивною кваліфікацією (Петровская, 2004). При порівнянні особистісної конфліктності у спортсменів із різною кваліфікацією було виявлено розходження її рівнів (табл. 6.2).

У усіх досліджуваних нами видах спорту спостерігалася визначена взаємозалежність між рівнем індивідуальної конфліктності і спортивним розрядом. Чим вища спортивна кваліфікація, тим вищий коефіцієнт індивідуальної конфліктності.

Дослідження також показали розходження в показниках індивідуальної конфліктності представників різного ігрового ампула у футболі: нападаючі – 2,0; півзахисники – 2,4; захисники – 3,6.

Це дає підставу вважати за доцільне під час відбору спортсменів враховувати не тільки фізичні, морфологічні дані, а й рівень конфліктності як показник психічної здатності до змагань, а також фактори, що визначають цю здатність.

6.2. ПРИЧИНИ КОНФЛІКТІВ У СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Для виникнення конфлікту потрібні певні умови і складові, які можна представити такою формулою:

Причина (об'єкт) + конфліктна ситуація + сторони (суб'єкти, учасники, опоненти, суперники) + інцидент = конфлікт.

Конфлікт як явище міжособистісних відносин можна розглядати як стан деструкції міжособистісних відносин на емоційному, поведінковому, когнітивному рівнях, що виникає при перешкоджанні в досягненні особистісно значущих цілей, потреб.

Причиною конфлікту є будь-яка сфера діяльності людини, наприклад соціальна потреба в досягненнях.

Об'єкт конфлікту — конкретна сфера, предмет, якого домагаються учасники конфлікту і яка є метою їхніх домагань. Він може бути матеріальний або соціальний: посада, лідерство (ділове, емоційне), першість, положення значущого члена групи, самооцінка тощо.

Конфліктна ситуація виникає при усвідомленні перешкоди і сприймається як стан дискомфорту на тлі страху, стресу, фрустрації, погроз, ворожості, агресивності, переживання таких почуттів, як образа, втрата справедливості та бажання її відновити, загроза втрати статусу, позиції. Конфліктні ситуації поділяються на такі: діяльності, поведінки, відносин (Рыбакова, 1991).

Конфлікт виникає у випадку: усвідомлення ситуації; дій, спрямованих на усунення перешкод.

Сторони конфлікту — суб'єкти конфліктної взаємодії, що можуть бути представлені однією особою чи групою осіб, соціальною структурою, державою. Вони конкретизуються в таких поняттях:

учасник — суб'єкт, що має вплив на усі фази конфлікту;

суперник — суб'єкт, що дотримується вкрай протилежної точки зору і здатний до активних дій;

опонент — суб'єкт, що має власну точку зору, думку і здатен її викласти.

Опонент і суперник оцінюються за їхніми можливостями: сильний — слабкий.

Інші учасники: потенційний учасник, співчуваючий, засуджуючий, посередник, арбітр.

Інцидент — подія, слово, вчинок, непорозуміння, що стають поштовхом для початку конфлікту, провокують його початок, тобто є переходом від його латентної фази (конфліктної ситуації) до відкритої дії. Він може бути не пов'язаний із причиною й об'єктом.

Управління конфліктом починається з усвідомлення його об'єкта і причин.

Із метою виявлення причин конфліктів у спортивно-педагогічній взаємодії було проведено дослідження, в якому взяли участь студенти Національного університету фізичного виховання і спорту України (150 чоловік) і тренери-слухачі курсів підвищення кваліфікації (27 чоловік) (Петровская, 2004).

Опитування студентів показало, що 56,6 % опитаних були учасниками конфліктів у системах «тренер – спортсмен» і «студент – викладач»; 23,3 % студентів були учасниками конфлікту з тренерами; 10 % студентів вважають, що у них був конфлікт із викладачем. Результати опитування дають уявлення про масштаб поширеності проблеми конфліктів у спортивно-педагогічній взаємодії, де 89,9 % опитаних брали участь у конфлікті і тільки 10,1 % студентів не були втягнуті в конфліктні ситуації.

Міжособистісна компетентність виявляється в умінні педагога точно визначати об'єкт і причину конфліктної ситуації.

Поділ конфліктів, що виникають у спортивно-педагогічній взаємодії, на конфлікти діяльності, поведінки і відносин дозволив диференційовано підійти до вивчення причин їх виникнення та виявити деякі особливості, що, можливо, є основною проблемою взаємодії тренера і спортсмена – це не однакове сприймання тих причин розбіжностей, що виникають (табл. 6.3).

У сприйнятті тренерів 86 % конфліктів зі спортсменами відбуваються через тренувальну і змагальну діяльність. І тільки 2 % конфліктів тренери пов'язують зі сферою відносин. Як показало опитування спортсменів різної кваліфікації і спеціалізації, 42 % розбіжностей із тренером вони сприймають як конфлікт, що виникає на тлі відносин, і 42 % конфліктів відносять до сфери діяльності. Така розбіжність думок про причини конфліктів у опонентів свідчить про неможливість конструктивного вирішення конфліктної ситуації і сприяє нагнітання протікання конфлікту. Це також дає підставу свід-

Таблиця 6.3 – Конфліктні ситуації в системі «тренер – спортсмен»

Сприйняття	Конфліктна ситуація, %		
	Діяльності	Поведінки	Відносин
Тренера	86	12	2
Спортсмена	42	16	42

чити про поширеність суб'єкт – об'єктного характеру відносин у спортивно-педагогічному спілкуванні.

Місце за значущістю об'єктів конфліктності в системі «спортсмен – спортсмен» (на прикладі волейбольної команди):

- 1) виконання технічних дій;
- 2) специфіка ігрового мислення;
- 3) особливості фізичної підготовки;
- 4) психофізіологічні характеристики;
- 5) виконання тактичних дій;
- 6) характерологічні особливості.

Місце за значущістю об'єктів конфліктності в студентській групі:

- 1) рівень здібностей до керівництва групою, лідерство;
- 2) ставлення до навчальних і тренувальних занять;
- 3) рівень моральності;
- 4) рівень професійної підготовленості, професійних знань і компетентності в галузі фізичного виховання і спорту;
- 5) рівень розвитку інноваційних якостей, уміння творчо мислити.

6.3. ВЗАЄМОДІЯ В КОНФЛІКТІ

Конфлікт можна розглядати як процес раптової чи поступової зміни відносин між сторонами. У динаміці конфлікту, тобто в його перебігу, виділяють чотири основні стадії чи фази (Ложкин и др., 2004).

1. Виникнення конфліктної ситуації.
2. Усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації.
3. Перехід до конфліктної поведінки.
4. Вирішення конфлікту.

Розглянемо стадії розвитку конфлікту (рис. 6.1).

Виникнення конфліктної ситуації. Ця стадія розвитку конфлікту є початковою і породжується об'єктивними протиріччями чи об'єктивними перешкодами до задоволення потреб, цілей. Хоча протиріччя можуть бути і суб'єктивного характеру, можна виділити такі види перешкод:

- об'єктивні – незалежні чи малозалежні від особистості;
- об'єктивні соціальні – зміна в соціальній структурі;
- об'єктивні міжособистісні – перешкода в особі інших

го вирішення конфліктної проблеми необхідно обрати певний стиль поведінки, враховуючи при цьому стиль інших залучених у конфлікт людей, а також природу самого конфлікту й обрану власну стратегію виходу з нього. Розглянемо стилі поведінки, які застосовують для вирішення конфлікту. Існує п'ять основних стилів поведінки в конфлікті, три з яких (притосовування, співпраця, компроміс) здійснюються в процесі переговорів. Розглянемо **поведінку в процесі переговорів**.

Стратегію переговорів буде обрано, якщо:

- ресурси оцінюються як рівні;
- ворожі й агресивні почуття не перевищують тієї межі, до котрої вони виконують тільки мобілізаційну функцію;
- один із учасників взаємодії відмовився від своєї позиції і здатен іти на поступки у визначених межах.

Притосовування — стратегія поведінки, орієнтована на часткову відмову від домагань на користь іншого учасника переговорного процесу. Стиль притосовування означає, що, діючи разом з іншою людиною, учасник не намагається відстоювати власні інтереси. Ви можете використовувати цей підхід, коли результат справи надзвичайно важливий для іншої людини й не дуже істотний для вас. Цей стиль корисний також у тих ситуаціях, у яких ви не можете узяти гору, оскільки інша людина має більшу владу, таким чином, йдете на поступки й погоджуєтесь з тим, чого прагне опонент. Оскільки, використовуючи цей підхід, ви відсторонюєтесь від інтересів, то краще поводитись у такий спосіб тоді, коли ваш внесок у цьому випадку не занадто великий або коли ви робите не занадто велику ставку на позитивний для вас варіант вирішення проблеми.

Якщо ви вважаєте, що поступаєтесь в чомусь важливому для вас і відчуваєте у зв'язку із цим незадоволеність, то стиль притосовування в цьому випадку, імовірно, неприйнятний. Він може виявитися неприйнятним і в тій ситуації, коли ви відчуваєте, що опонент не збирається поступитися в чомусь або що ця людина не оцінить зробленого вами. Цей стиль слід використовувати тоді, коли ви відчуваєте, що, децю поступаючись, втрачаєте мало. Стиль притосовування може певною мірою нагадувати стиль ухиляння, оскільки ви можете використовувати його для одержання відстрочки у вирішенні проблеми. Основна відмінність полягає в тому, що ви дієте разом з іншою людиною, берете участь у ситуації й погоджуєтесь робити те, чого прагне інший. Коли ви застосовуєте стиль ухиляння, то

не робите нічого для задоволення інтересів іншої людини. Ви просто відштовхуєте від себе вирішення проблеми.

Існують найбільш характерні ситуації, в яких рекомендують стиль пристосування:

- вас не дуже хвилює те, що трапилось;
- ви прагнете зберегти мир і добрі відносини з іншими людьми;
- ви відчуваєте, що важливіше зберегти з кимось добрі взаємини, чим відстоювати свої інтереси;
- ви розумієте, що підсумок набагато важливіший для іншої людини, чим для вас;
- ви розумієте, що правда не на вашому боці; —
- у вас мало влади або мало шансів перемогти;
- ви думаєте, що інша людина може отримати з цієї ситуації корисний урок, якщо ви поступитесь його бажанням, навіть не погоджуючись із тим, що він робить, або вважаючи, що він робить помилку.

Поступаючись, погоджуючись або ідучи на жертви на користь іншої людини, ви можете пом'якшити конфліктну ситуацію й відновити гармонію стосунків, або й надалі задовольняєтесь результатом, якщо вважаєте його прийнятним для себе, також можете використовувати цей період затишку із певною метою, аби виграти час, щоб потім досягти бажаного для вас результату.

Співпраця — найбільш ефективна, кооперативна стратегія поведінки, що полягає в орієнтації на координацію зусиль у вирішенні проблеми й пошуку варіанта, що задовольняє інтереси всіх учасників переговорів.

Дотримуючись цього стилю, ви берете активну участь у вирішенні конфлікту й відстоюєте свої інтереси, але намагаєтесь при цьому співпрацювати з іншою людиною. Цей стиль вимагає більш тривалої роботи порівняно з більшістю інших підходів до конфлікту, оскільки ви спочатку визначаєте потреби, турботи й інтереси обох сторін, а потім обговорюєте їх. Однак, якщо у вас є час і вирішення проблеми має дуже важливе для вас значення, то це хороший спосіб пошуку взаємовигідного результату й задоволення обопільних інтересів. Для успішного використання стилю співробітництва необхідно затратити певний час на пошук прихованих інтересів і потреб для розробки способу задоволення справжніх бажань обох сторін. Якщо обидві сторони розуміють, у чому полягає причина конфлікту,

то мають можливість спільно шукати нові альтернативи або виробити прийнятні рішення.

Такий підхід рекомендують використовувати в описаних нижче ситуаціях:

- вирішення проблеми дуже важливе для обох сторін і жодна не прагне повністю від нього відсторонитися;
- у вас тісні, тривалі й взаємозалежні відносини з іншою стороною;
- у вас є час попрацювати над проблемою, що виникла (це хороший підхід до вирішення конфлікту на ґрунті довгострокових проектів);
- обидві сторони інформовані про проблему і їхні бажання відомі;
- обидві сторони прагнуть поставити на обговорення деякі ідеї і спільно попрацювати над їх вирішенням;
- обидві сторони здатні викласти суть своїх інтересів і вислухати один одного;
- обидві залучені в конфлікт сторони мають однакову владу або прагнуть ігнорувати різницю в положенні для того, щоб спільно шукати вирішення проблеми.

Співпраця — це дружній, мудрий підхід до вирішення завдання, визначення й задоволення інтересів обох сторін. Однак це вимагає певних зусиль. Обидві сторони повинні виділити на це певний час і вміти пояснити свої бажання, висловити свої потреби, вислухати один одного й потім виробити альтернативні варіанти вирішення проблеми. Відсутність одного з елементів робить такий підхід неефективним. Співпраця — найважчий серед стилів, однак дозволяє виробити рішення, які найбільш задовольнятимуть обидві сторони у складних і важливих конфліктних ситуаціях.

Компроміс — стратегія поведінки, орієнтована на певні однакові поступки з боку учасників переговорів.

Використовуючи стиль компромісу, ви небагато поступаетесь у своїх інтересах, інша сторона робить те саме, іншими словами, ви сходитеся на частковому задоволенні свого бажання і бажання іншої людини. Ви робите це, обмінюючись поступками і домовленостями для розробки компромісного рішення. Такі дії можуть деякою мірою нагадувати співпрацю, однак компроміс досягається на поверховому рівні: ви поступаетесь в чомусь, інша людина також у чомусь поступається й у результаті можна прийти до загального рішення. Ви не

шукаєте прихованих потреб та інтересів, як у випадку застосування стилю співпраці, а розглядаєте тільки висловлені один одному побажання.

Використовуючи стиль співпраці, ви зосереджуєте увагу на задоволенні прихованих потреб і бажань, а застосовуючи стиль компромісу, розглядаєте конфліктну ситуацію, як дану й шукаєте спосіб вплинути на неї або змінити її, поступаючись і обмінюючись поступками. Метою співпраці є вироблення довгострокового взаємовигідного рішення, а у випадку компромісу це може бути терміновий варіант.

У ситуаціях, коли жоден з опонентів не має ні часу, ні сил, необхідних для довгострокових переговорів, або інтереси виключають один одного, тоді може допомогти тільки компроміс.

Типові випадки, коли стиль компромісу найбільш ефективний:

- обидві сторони мають однаковий статус і спільні інтереси;
- ви прагнете одержати рішення швидко, тому що не маєте часу або тому що це більш економічний і ефективний шлях;
- вас може влаштувати тимчасове рішення;
- ви можете скористатися короткочасною вигодою;
- інші підходи до вирішення проблеми виявилися неефективними;
- задоволення вашого бажання має для вас невелике значення й ви можете трохи змінити початкову мету;
- компроміс дозволить вам зберегти взаємини, ви бажаєте одержати хоч щось, ніж все втратити.

Компроміс часто є вдалим відступом або навіть останньою можливістю прийняти певне рішення. Ви можете обрати цей підхід із самого початку, якщо не маєте достатньої влади для того, щоб досягти бажаного, або співпраця неможлива і жодна зі сторін не прагне односторонніх поступок.

Ухиляння — стратегія поведінки, орієнтована на відмову від домагань. Не належить до переговорних стратегій виходу з конфлікту й розглядається як індивідуальна дія. Цей підхід до конфліктної ситуації реалізується тоді, коли ви не відстоюєте свої права, не співпрацюєте для того, щоб вирішити проблему або просто ухиляєтеся від залагодження конфлікту. Ви можете використовувати цей стиль, коли проблема не настільки важлива для вас, ви не прагнете витратити сили на її вирішення або відчуваєте, що перебуваєте в безнадійному становищі. Цей стиль рекомендують також у тих випадках, коли ви відчуваєте себе неправим на протигагу іншій людині або ця людина має

більшу владу. Це серйозні підстави для того, щоб не відстоювати власну позицію. Ви можете спробувати змінити тему, вийти з кімнати або вчинити що-небудь із метою усунення або відстрочення конфлікту, ухиляєтеся від проблеми, ігноруючи її або перекладаючи відповідальність за її вирішення на іншого, домагаючись відстрочки або використовуючи інші прийоми. Наведемо найтипівіші ситуації, коли рекомендують застосувати стиль ухиляння:

- напруження занадто велике й ви відчуваєте необхідність його ослаблення;
- результат не дуже важливий для вас і ви вважаєте, що вирішення настільки тривіальне, що не варто витратити на нього сили;
- у вас «важкий» день, а вирішення проблеми може принести додаткові неприємності;
- ви знаєте, що не можете або навіть не прагнете залагодити конфлікт на свою користь;
- ви прагнете виграти час, можливо, для того, щоб одержати додаткову інформацію або щоб заручитися чієюсь підтримкою;
- ситуація дуже складна і ви відчуваєте, що залагодження конфлікту потребує від вас дуже багато;
- у вас мало влади для вирішення проблеми бажаним способом;
- ви відчуваєте, що дехто має більше шансів вирішити цю проблему;
- ви намагаєтеся вирішити проблему негайно, але це небезпечно, оскільки розкриття й відкрите обговорення конфлікту може тільки погіршити ситуацію.

Незважаючи на те що багато хто може вважати стиль ухиляння «втечею» від проблем і від відповідальності, а не ефективним підходом до залагодження конфліктів, у дійсності відхід або відстрочка можуть бути цілком підходящою й конструктивною реакцією на конфліктну ситуацію. Цілком імовірно, що, якщо ви намагатиметеся ігнорувати її, не показувати до неї свого ставлення, ухилятися від вирішення, змінити тему або перенести увагу на що-небудь інше, то конфлікт залагодиться сам собою. Якщо ні, то ви зможете зайнятися цим пізніше, коли будете більше готові.

Конкуренція (суперництво) — стратегія поведінки, спрямована на задоволення власних інтересів і цілей на шкоду іншим учасникам конфліктної ситуації. Не належить до переговорних

стратегій виходу з конфлікту й розглядається як індивідуальна активна дія. Людина, яка використовує стиль конкуренції, досить активна і бажає йти до вирішення конфлікту своїм власним шляхом. Вона не дуже зацікавлена у співпраці з іншими людьми, але здатна на вольові дії. Істотним є те, що й дії, котрі приймаються опонентами, також повинні ними усвідомлюватися як конфліктні, інакше їхню поведінку не можна визначити як конфліктну. Згідно з описом динаміки процесу, ви намагаєтесь передовсім задовольнити власні інтереси на шкоду інтересам інших, змушуючи їх приймати ваш варіант вирішення проблеми. Для досягнення мети ви використовуєте свої вольові якості, і якщо ваша воля досить сильна, то вам це вдається.

Це може бути ефективним у тому випадку, коли маєте певну владу. Ви знаєте, що ваше рішення або підхід у даній ситуації правильні й маєте можливість наполягати на них, однак це, імовірно, не той стиль, який використовували б в особистих відносинах: ви прагнете бути в злагоді з людьми, але стиль конкуренції може викликати в них почуття відчуження. Якщо ви застосовуєте такий стиль в ситуації, коли не маєте достатньої влади, наприклад, коли з якогось питання ваша точка зору розходиться з точкою зору начальника, ви можете «обпектись».

Наведемо приклади випадків, коли слід використовувати цей стиль:

- результат дуже важливий для вас і ви робите більшу ставку на свій варіант вирішення проблеми, що виникла;
- ви маєте достатній авторитет для ухвалення рішення;
- рішення потрібно прийняти швидко й у вас вистачає влади для цього;
- ви відчуваєте, що нема іншого вибору і вам нема чого втрачати;
- ви перебуваєте в критичній ситуації, яка вимагає миттєвого реагування;
- ви повинні прийняти непопулярне рішення, вам необхідно терміново діяти і у вас достатньо повноважень для вибору цього кроку;
- ворожість досягла такого рівня, що визначається як небезпечний стан, і надалі буде підтримуватися обставинами, які ускладнюються;
- жодна зі сторін не вважає конфліктну поведінку неприйнятною або неприпустимою;
- одна зі сторін втратила надію досягти своєї мети якими-

небудь іншими засобами, крім боротьби, після того як було обдумано або випробувано інші стилі поведінки;

- суб'єктивна оцінка можливої перемоги досить висока.

Коли ви використаєте цей підхід, можете бути не дуже популярним, але завоюєте прихильників, якщо він дасть позитивний результат. Якщо вашою основною метою є популярність і добрі стосунки з усіма, то цей стиль використовувати не варто, його рекомендують у тих випадках, коли запропоноване вами вирішення проблеми має для вас велике значення, коли відчуваєте, що для його реалізації вам необхідно діяти швидко і коли вірите в перемогу, тому що маєте для цього достатньо волі й влади. Конфліктна поведінка може набувати форми тактик, які розглядаються як дії, спрямовані на блокування досягнення протилежною стороною її прагнень, цілей, намірів.

Існує ряд **тактик** конфліктної поведінки.

Демонстрація посилення власних ресурсів. Ця тактика полягає в тому, що одна зі сторін інформує іншу про те, що в неї є реальна можливість збільшити власні ресурси настільки, що вони будуть значною мірою перевищувати ресурси іншої сторони. Наслідки: інша сторона може піти на додаткову мобілізацію власних ресурсів або на певні вчинки, якщо оцінить свою позицію як слабшу.

Очікування, утримання попереднього стану. Цю тактику часто застосовують із метою отримання додаткової інформації про іншу сторону. Очікування, відсутність дій створюють свого роду ситуацію невизначеності. Напруження та невизначеність, відсутність дій змушують одну зі сторін конфлікту зробити певні дії, можливо, помилкові. Інша сторона, користуючись цим, отримує переваги.

Ризик. Тактика розрахована на несподіваний ефект — серії максимально ефективних дій швидко настають одна за одною.

Примус. Найчастіше застосовується сильнішою стороною. Може поставити слабку сторону в умови дефіциту часу для прийняття рішення.

Маніпуляції, дезінформація, блеф. Ці тактики дуже поширені. Кожний з учасників прагне приховати свої слабкі сторони. У суперника зумисне формуються неправильні уявлення про себе, приховуються слабкі сторони і демонструються переваги, яких немає, сторона розраховує на те, що суперник почне формувати свою поведінку на основі отриманої дезінформації.

Вирішення конфлікту. На сьогодні існують такі види ви-

рішення конфлікту.

1. Повне вирішення на об'єктивному рівні. Усунення причин, що спричинили протиріччя.

2. Часткове вирішення на об'єктивному рівні шляхом перетворення конфліктної ситуації і створення незацікавленості в конфліктних діях.

3. Повне вирішення на суб'єктивному рівні за рахунок зміни образів конфліктної ситуації.

4. Часткове вирішення на суб'єктивному рівні.

6.4. РЕФЛЕКСИВНЕ УПРАВЛІННЯ СУПЕРНИКОМ У СПОРТІ

Майстерність спортивного педагога визначається умінням вибрати оптимальну поведінку спортсмена в процесі змагальної діяльності.

У сучасному спорті велике значення приділяють тактичній підготовці. Особливе місце займає тактика у випадках, коли спортивна діяльність протікає в умовах постійної і швидкої зміни змагальних ситуацій.

Діяльність у спортивному конфлікті потребує від спортсмена постійного інформаційного вибору. Це обумовлено тим, що плавцю, фігуристу, футболісту доводиться мати справу з великою кількістю складної інформації техніко-тактичного і психологічного характеру, яка повинна співвідноситися із завданнями, що стоять перед спортсменом у кожній ситуації. Особливо важливе співвідношення сприйнятої інформації з конкретними завданнями протиборства у моменти конфліктності, що завжди характеризуються дефіцитом часу і дистанційних лімітів (Келлер, 1977).

У спорті конфліктність ситуації визначають ускладненнями сприйняття, що виникають, ухвалення рішення і реалізації дій через їх велику розмаїтість, дефіцитом часу, просторовими лімітами, недостатністю інформації, маскуванням дійсних намірів, невизначеністю моменту початку дій. Характеристики конфліктних ситуацій навмисне створюються протидіючим суперником. Часто вони виникають через неадекватну діяльність партнерів по команді в спортивних іграх. Усе це утруднює оцінку ситуації, що створилася, виконання рухових дій, висуває підвищені вимоги до нервових процесів, підсилює психічну напруженість. Тому в психології спорту актуальною

є проблема рефлексивного управління суперником. Характеристики проблемних ситуацій із погляду психології адекватні визначенню конфліктних ситуацій у спорті, коли використовують наступні механізми впливу на суперника: демонстрація зусиль власних ресурсів; вижидання, тобто психологічна атака; примус, тобто психологічний тиск; помилкові маневри; ризик і ряд інших тактик.

Успіх у суперечці значною мірою залежить від індивідуальних психологічних особливостей спортсмена, а конкретні види спорту, наприклад, легка атлетика, пред'являють до нього визначені вимоги і формують якості особистості, необхідні для успішного здійснення змагальної діяльності. Дослідження особливостей особистості спортсменів-легкоатлетів високого класу дозволили установити риси характеру, типові для найсильніших спортсменів, які явно накладають свій відбиток на механізми процесів конфліктної взаємодії. Відчуття переваги і впевненості; самовпевненість і надмірно підвищена готовність у відстоюванні своїх прав; завзятість; незговірливість; завищена цілеспрямованість; змагальна агресивність — усе це може призвести до такої тактики поведінки із суперниками, як демонстрація власних ресурсів і можливостей, тобто спортсмен яскраво демонструє свої техніко-тактичні задуми. У цій ситуації спортсмен дуже збуджений, надмірно активний, дратівливий, найчастіше втрачає самовладнання у стосунках із суперником.

Наступний механізм, що найчастіше використовують у змагальному періоді, — вижидання, коли планується зустріч з одним суперником, а відбувається з незнайомим, що призводить до неадекватності дії партнерів. Можна сказати, що суперник тримає свого партнера в невизначеності, використовуючи психологічну атаку. Обмеження і перекручування інформації шляхом застосування таких спеціальних прийомів викликає в суперника дефіцит чи надлишок інформації, що забезпечує виникнення стресової ситуації. Широко використовують помилкові маневри і блеф, коли спортсмен демонструє те, чим насправді не володіє належною мірою. Це яскраво виявляється безпосередньо перед стартом на біговій доріжці. Навіть своїм зовнішнім виглядом спортсмен може психологічно впливати на суперників, що у результаті позначиться на досягненнях.

Фігурне катання, наприклад, належить до тих видів спорту,

в яких спортсмени не стикаються безпосередньо із суперниками при виконанні змагальних програм, а лише опосередковано впливають один на одного. Наслідком непрямого впливу на суперника у цьому виді спорту є досягнутий результат у ході змагань. У процесі безпосередньої підготовки до виступу на змаганнях тактика фігуристів може змінюватись, на що можуть впливати різні фактори: жеребкування стартових номерів залежно від рівня підготовленості фігуриста може викликати використання або тактики вижидання, або, навпаки, демонстрації, для того, щоб вплинути на психологічний настрій суперника. Використовують також тактику примусу, коли сильніша, владна сторона змушує суперника до певних дій в умовах мінімальної кількості часу. Деякі фігуристи маскують свої можливості аж до виступу, інші, навпаки, широко демонструють суддям і суперникам упевненість катання і технічну майстерність. Це ще раз підтверджує, що найбільш широко використовують тактику взаємодії і впливу на суперника у фігурному катанні на ковзанах (демонстрація своїх ресурсів), а також використовують очікування, примус, тактику ризику. Чим вищий рівень кваліфікації спортсмена, тим успішніший і різноманітніший діапазон застосування різних тактик впливу на суперника.

У плаванні найчастіше використовують тактику дезінформації як до змагань, так і під час їх проведення. Тактику ризику використовують під час виконання старту. У ході долаття дистанції вона може бути використана, коли спортсмен упевнений у своїх силах: на початку дистанції дозволяє супернику піти вперед, а пропливши половину, збільшує швидкість і випереджає його.

Тактику вижидання використовують при пропливанні дистанції, коли спортсмен очікує на подальші тактичні дії суперника. Тактику примусу використовують у ході подолання дистанції: неочікувані прискорення часто змушують суперників до зміни тактичних дій. Тактику впливу застосовують при формуванні запливу.

Усі можливі варіанти рефлексивного управління діями суперника в силових видах спорту впливають безпосередньо з особливостей змагань. Конфліктна взаємодія спортсменів протікає не прямо, а опосередковано, через знаряддя – штангу, тобто безпосереднього контакту між учасниками змагань не відбувається. Однак, оскільки конфліктна ситуація все-таки має місце, то слід зазначити різні варіанти поведінки в ній

спортсменів. Передовсім — це використання тактики впливу. Її найчастіше використовують спортсмени нижчих розрядів. Великим недоліком є низька ефективність її застосування спортсменами високих розрядів. Наступна з можливих тактик — ризик. До неї звертаються, як правило, під час ключових підходів до штанги. У більшості випадків її використовують спортсмени, здебільшого орієнтовані на перемогу, чим на запобігання невдачі.

Найбільш ефективні тактики рефлексивного управління суперником у ході змагань із силових видів — це вижидання (спортсмен до останнього моменту тримає суперника в невідомості щодо своїх намірів) і дезінформація, коли спортсмени в попередній заявці замовляють завищену вагу, вказуючи тим самим на свої високі домагання, змушуючи суперника хвилюватися, вагатися, підлаштовувати свої дії під нав'язану модель, вдаватися до нераціональних тактик поведінки.

У художній гімнастиці тактична підготовка відіграє незначну роль, тому що психологічна підготовка в цьому виді спрямована на особистість, а не на міжособистісні взаємодії. Частіше використовується гімнастками і заохочується тренерами тактика демонстрації фізичної підготовленості, майстерності, впевненості у результаті виступу безпосередньо під час змагання й у період розминки. Можна помітити, що передбачувана чемпіонка під час розминки займає центральну частину килима, у стрибкових комбінаціях — основні діагоналі, у той час як інші гімнастки поступаються їй місцем. У таких випадках тренери скеровують своїх спортсменок концентрувати увагу не на переваги суперниць, а на виконання наступних вправ на їхніх основних зв'язках, елементах складності і ризику. Особливо важлива впевненість, що підкреслюється і демонструється, для спортсменок з однаковим рівнем технічної підготовки. Це (частково) тактика дезінформації.

Адже важливою є тактика впливу на суддів. Зовнішній вигляд гімнастки може вплинути на оцінку. Можлива демонстрація в чомусь переважаючого костюма і предметів (стрічка, розфарбована певним чином, крім того, ще і створює «малюнок композиції»), що може вплинути на суперниць.

Підводячи підсумок, відмітимо, що у ході змагань досить широко використовуються механізми рефлексивного управління суперником. Арсенал тактик конфліктної взаємодії, що використовується кожним спортсменом окремо, визначається

цілим рядом факторів: рівнем спортивної майстерності, наявністю змагального досвіду, рівнем кваліфікації суперників, індивідуальними психологічними якостями спортсмена, особливостями конкретно сформованої змагальної ситуації тощо. Не викликає сумнівів і факт, що рефлексивне управління поведінкою суперника значно підвищує ефективність змагальної діяльності спортсменів.

Контрольні запитання та завдання

1. Дайте визначення конфлікту.
2. Перелічіть види конфліктів.
3. Назвіть типи конфліктів.
4. У чому полягає роль конфліктності як однієї з характеристик спортивної діяльності?
5. У чому полягає роль індивідуальної конфліктності для успішної змагальної діяльності?
6. Назвіть причини конфліктів у спортивно-педагогічній взаємодії.
7. Охарактеризуйте конфлікти діяльності, поведінки і відносин.
8. Назвіть умови виникнення конфлікту.
9. Назвіть фази розвитку конфлікту.
10. Опишіть послідовність розвитку взаємодії в конфліктній ситуації.
11. У чому полягає роль емоцій для вибору стратегії поведінки у конфлікті?
12. Перелічіть стилі поведінки у конфлікті.
13. Перелічіть фактори, що визначають вибір стилю поведінки у конфлікті.
14. Охарактеризуйте тактики, застосовувані у конфліктній взаємодії.

РОЗДІЛ VII

ТВОРЧІСТЬ

У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ



7.1. ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Творчість виявляється в самоактуалізації, що є вершиною людських потреб. Творча людина, яка змогла реалізувати свої здібності, відчуває себе щасливою. Творчість виявляється у свободі думки і дії. Це одне зі складних і таємничих явищ людського життя. Йому властиві одночасно і знання відомого і фантазія, й опора на закономірність і випадковість.

Творчість — це діяльність, що породжує щось якісно нове, неповторне й оригінальне.

Якщо очевидно, що створення раніше нікому невідомої, принципово нової системи навчання або тренування, що дозволяє просунути вперед практику, — творчість, то чи можна вважати творчістю методичний прийом, відкритий для себе вчителем, вдале вирішення педагогічного завдання? Безсумнівно. Тому поділ педагогічної діяльності на творчу і нетворчу виявляється дуже умовним. Новаторство пов'язане з нестандартними підходами, нешаблонними вирішеннями педагогічних проблем.

На сьогодні виділяють такі особливості творчої особистості спортивного педагога:

- *перцептивні*: зосередженість уваги, вразливість, сприйняття;
- *інтелектуальні*: інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, широта знань;
- *характерологічні*: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, відсутність боязні нового, небажання чекати вказівок.

Творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети, скільки в самому його процесі. Однією з особливостей творчої особистості є готовність до ризику. Вона

впливає з того, що людина, яка має ідею, повинна мати сміливість реалізувати її.

Виділяють такі психологічні складові педагогічної творчості.

Потреба особистості в самоактуалізації. Виявляється в прагненні до повнішого розвитку своїх творчих можливостей, умінь, розкриття особистісних можливостей у педагогічній і спортивній діяльності.

Уява, що відтворює, припускає створення образів, котрі відповідають опису. Має значення в процесі створення планів, програм виховання і тренувальних занять.

Творча уява припускає самостійне створення образів, реалізованих в оригінальних нових системах навчання, виховання, тренування. Подібна до фантазії.

Фантазія дозволяє переробляти, комбінувати враження зовнішніх впливів, елементи знань і на їхній основі створювати нові уявлення, образи чи поняття. Це свідомий пошук нових ідей, що можуть виявитися корисними для вирішення завдань, є необхідною складовою творчості. Вона допомагає педагогу передбачати свою діяльність, створювати плани на майбутнє.

Інтуїція — це передбачення, угадування невідомого без усвідомлення шляхів, що ведуть до такого результату. Ознакою вірного інтуїтивного рішення є те, що при подальшому аналізі педагог може його аргументувати.

Пам'ять — це запам'ятовування, збереження і відтворення того, що було в минулому досвіді. Педагогу, тренеру необхідно запам'ятати численну інформацію про індивідуально-психологічні особливості учнів, про стратегію і тактику організації навчальних і тренувальних занять. Кращому запам'ятовуванню сприяє встановлення асоціацій, тобто об'єктивних зв'язків між предметом і явищем, причиною і наслідком. Пам'ять може бути м'язовою, образною, словесно-логічною, емоційною.

М'язова пам'ять пов'язана із запам'ятовуванням, збереженням рухів, рухових зусиль і навичок.

Образна пам'ять — це запам'ятовування, збереження і відтворення чуттєвих образів, предметів і явищ.

Словесно-логічна пам'ять — це запам'ятовування, збереження і відтворення того, що прочитано чи почуто.

Словесно-логічній пам'яті належить провідна роль у засвоєнні знань. Її розвиток створює передумову для запам'ятовування і наступного використання даних у ході вирішення конкретних завдань.

У процесі творчої діяльності тренер використовує одночасно кілька видів пам'яті, і передовсім образну і словесно-логічну, ступенем розвитку яких визначається запам'ятовування і наступне використання даних.

Творчість проявляється у діставанні з пам'яті і комбінуванні певних елементів. При цьому застосовується *творче мислення*, яке характеризується створенням суб'єктивно нового продукту, що в педагогічній діяльності може виявлятися в постановці нових цілей, удосконаленні системи навчання й оцінювання, створенні нових стимулів.

Педагогам із творчим складом мислення властиві:

- систематичний пошук ефективного вирішення педагогічних завдань;
- виявлення нових шляхів вирішення виникаючих проблем;
- безупинне удосконалювання індивідуального стилю діяльності;
- здатність відмовитися від сформованого стереотипу;
- здатність до швидкого переходу від відображально-пізнавальної діяльності (з'ясування завдання, оцінювання обставин) до конструктивно-творчої (створення задуму, розробка його плану);
- здатність до педагогічного передбачення.

Саме творчий підхід допоміг В. В. Петровському розробити науково обґрунтовану методику підготовки спринтерів, що описує дворазовий олімпійський чемпіон В. Борзов у книзі «10 секунд — ціле життя»: «у Петровського усе робиться тільки «по науці»... Передбачуваний Петровським результат підтверджувався майже постійно — і це для спринтера святе. Він наочно переконується, що можна планувати не тільки обсяг навантаження, а й сам результат» (Борзов, 1982).

7.2. ПЕДАГОГІЧНЕ ПЕРЕДБАЧЕННЯ

За всіх розходжень, за всіх своєрідностей почерків видатних педагогів минулого і сьогодення багато чого їх поєднує. Одна з таких загальних рис — прогнозування. Якщо говорити про помилки в педагогічній діяльності, то серед факторів, що їх визначають, не можна не побачити невміння ставити ціль, передбачити розвиток подій, результати власних зусиль.

Передбачення — випереджальне відображення дійсності і майбутнього.

Передбачення здійснюється і реалізується в прогнозуванні, цілепокладанні, плануванні. У педагогічній діяльності воно необхідне для отримання достовірних прогнозів про майбутній стан об'єкта (класу, учня, спортсмена).

Методами передбачення є: моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполяція, метод експертних оцінок.

Моделювання — створення уявних аналогів, що дозволяють одержувати нову інформацію про можливі варіанти здійснення програм. Проявляється в тому, що складніші об'єкти вивчаються шляхом оперування з менш складними. У практиці спортивного тренування вперше метод моделювання було науково обґрунтовано та застосовано на практиці тренером-науковцем професором В. В. Петровським під час підготовки спринтера В. Борзова до участі в XX та XXI Олімпійських іграх. Застосувавши методи, що ґрунтувалися на кібернетичних дослідженнях, він склав модельні характеристики змагальної діяльності та функціональну модель впливів на спортсмена тренувальних занять і зміг підвести спортсмена до стану найвищої готовності для виступу на Олімпійських іграх (Петровський, 1973; 1978). Докладніше науково-педагогічний підхід цього ученого до технології спортивного тренування буде розглянуто в розділі «Спортивна дидактика».

У процесі моделювання фахівцем створюється інформаційна модель. Доповнена способами діяльності педагога й учня, вона перетворюється в операційну — модель діяльності (конспект уроку, план тренування). Прогнозування в навчальному процесі пов'язане з побудовою інформаційної моделі досліджуваного матеріалу. Це логічні схеми, що показують, від яких понять і визначень і до яких потрібно рухатися, а також символіка, що відображає основні моменти змісту (опорні сигнали).

До методів передбачення також входять і такі елементи, як *гіпотеза*, тобто наукове припущення; *уявний експеримент* — свідомий добір кількох варіантів вирішення завдання для уявного порівняння і виявлення оптимального; *метод екстраполяції* — поширення певних закономірностей чи тенденцій, що спостерігалися в минулому (чи в іншому тимчасовому інтервалі), на дійсний час. Минулий досвід дає можливість віднаходити аналогічні ситуації і продумувати аналогічні результати з деякими виправленнями.

Метод експертних оцінок (компетентних суддів) полягає у збиранні припущень, оцінок знаючих і досвідчених людей.

У навчальному і виховному процесах немає тотожних, строго однакових умов, але є близькі, подібні причини, з яких випливають наслідки, що багато в чому збігаються.

Існують такі види педагогічного передбачення:

- 1) змістовно-цільове чи стратегічне;
- 2) організаційно-методичне чи тактичне;
- 3) ситуативне, оперативне.

Детермінанти, що визначають передбачення, можна визначити за формулою:

$$\text{передбачення} = \text{знання (інформація)} + \text{аналіз} + \\ + \text{спостережливість} + \text{інтуїція}.$$

Змістовно-цільове, чи стратегічне передбачення пов'язане з умінням людини правильно вибрати і прогнозувати далекі плани і їхні наслідки. Стратегічне передбачення виступає на перший план у складних ситуаціях вибору професії, супутника життя тощо. Воно реалізується в цілепокладанні і плануванні і вимагає від людини володіння певними методами здійснення прогнозу: висування гіпотез, побудови інформаційної моделі тощо. У процесі міжособистісного конфлікту цей вид передбачення дуже важливий при виборі загальної стратегії поведінки, що, передовсім, ґрунтується на включенні таких детермінант передбачення, як знання й інформація про опонентів у конфлікті. Це дозволяє створити об'єктивне уявлення про ситуацію й оцінити наявні ресурси.

Організаційно-методичне, чи тактичне передбачення пов'язане з вибором оптимальних методів досягнення мети і способів організації діяльності. В основі цього виду передбачення лежить аналіз ситуації, можливостей, а також інші операції: синтез, порівняння, узагальнення, умовивід. За інших рівних умов виграє той, хто зумів вибрати нестандартне, нешаблонне вирішення проблеми. У виборі нестандартних рішень людині допомагає здатність до фантазії як свідомого пошуку випадків, що можуть виявитися корисними для вирішення завдання.

Ситуативне, оперативне передбачення вимагає негайного прийняття рішення, швидкого реагування в конфліктній чи проблемній педагогічній ситуаціях, що склалися. В основі

оперативного передбачення лежить швидкий вибір рішення із заздалегідь продуманих варіантів, що є результатом інтуїції, імпровізації, експромту, спостережливості. Оперативне передбачення є основою правильного вибору тактики і стилю поведінки.

Види і детермінанти передбачення вступають у таку залежність:



У ході професійної діяльності педагога види передбачення відіграють певну роль, виконуючи визначені функції.

Змістовно-цільове, чи стратегічне передбачення змінюється з ростом професійної майстерності (Загвягинский, 1987).

У вчителя-початківця первісна мета — донести до учнів матеріал саме так, як його викладено у підручниках чи методичних посібниках (за такою самою схемою).

Головне — не збитися, усе розповісти і вчасно закінчити урок.

Потім, коли вчитель навчився вільно володіти матеріалом, не боячись, що щось забуде, він починає думати про те, як краще побудувати урок. Основна мета при цьому полягає в тому, щоб усі учні краще зрозуміли і засвоїли матеріал.

Наступний етап даного передбачення виявляється в:

- поглибленні попередньої мети, здійсненні диференційованого підходу до різних груп учнів;
- формуванні мотивації й інтересу до предмета;
- акцентуванні уваги на розвитку учнів, застосуванні ускладнень системи творчих завдань.

Якщо вчитель змінює, поглиблює мету навчання, базову модель уроку, тренування, то він здійснює змістовно-цільове передбачення.

Організаційно-методичне, чи тактичне передбачення. При його здійсненні головними факторами, на які орієнтується вчитель, є можливості конкретних груп учнів і в зв'язку з цим вибір оптимальних методів навчання.

Якщо клас сильний, то на початку уроку доцільно ввести проблемну ситуацію, потім подається нова інформація, для закріплення – диференційовані завдання. Якщо клас слабкий, то на вирішення проблемної ситуації буде потрібно більше часу, тому на початку уроку подається нова інформація. Для закріплення використовують колективні завдання. Якщо клас не дуже організований, то особливу увагу слід приділити чіткості завдань і поетапному контролю.

Для здійснення організаційно-методичного передбачення можна використовувати систему запитань, які допоможуть раціональніше провести заняття.

1. Чи можна організувати навчання методом самостійної роботи?

2. Чи можливе вивчення теми пошуковим методом?

3. Чи можна поєднати на уроці словесні, наочні, практичні методи?

4. Які методи стимулювання школярів будуть використані (пізнавальні ігри, дискусії)?

5. Які методи контролю і самоконтролю будуть застосовані з метою перевірки засвоєння нового матеріалу?

Можливий і інший підхід до вибору методів і прийомів навчання. Він припускає звернення не до окремих методів навчання, а до теоретичної концепції – певного концептуального розуміння цілей, сутності, законів і закономірностей навчання і розвитку особистості.

Якщо, наприклад, навчання розглядається як передача певної інформації і способів її застосування, то цій позиції відповідають репродуктивні методи. Якщо навчання трактується як спосіб розвитку творчих здібностей, то цьому підходу більше відповідають проблемні методи: евристична бесіда, вирішення нестандартних завдань, дискусія, аналіз ситуацій, імітаційні ігри тощо.

Оперативне, ситуативне передбачення. Чи може вчитель передбачати усе, що відбудеться, навіть при найретельнішій підготовці?

Непередбачені ситуації трапляються і викладачу необхідно миттєво оцінити ситуацію й оптимально виходити з неї, перебудовуючи свою роботу.

В основі оперативного передбачення – швидкий вибір рішень із заздалегідь продуманих варіантів, які є результатом імпровізації, експромту, інтуїції.

Контрольні запитання та завдання

1. Назвіть характеристики творчої особистості.
2. Перелічіть психологічні складові творчого процесу.
3. Охарактеризуйте особливості творчого мислення педагога.
4. У чому полягає роль передбачення в педагогічному процесі?
5. Назвіть, в яких видах діяльності реалізується передбачення.
6. Дайте характеристику видів передбачення.
7. Охарактеризуйте роль інформації, спостережливості в умінні передбачати.
8. У чому полягають особливості змістовно-цільового передбачення в педагогічній і спортивній діяльності?
9. У чому полягають особливості організаційно-методичного передбачення в педагогічній і спортивній діяльності?
10. Розкрийте зміст оперативного, ситуативного передбачення в педагогічній і спортивній діяльності.

РОЗДІЛ VIII

СПОРТИВНА ДИДАКТИКА



8.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ

Навчання — це взаємодія того, хто вчить (учителя, тренера, викладача), і того, хто навчається (учня, спортсмена, студента), спрямована на передачу та засвоєння нових знань, формування умінь та навичок, розвиток особистості.

Учіння та викладання — це види діяльності, що пов'язані між собою та становлять дві сторони процесу навчання, яке є основою і процесу спортивного тренування. Дидактичні вміння та здатності тренера певною мірою зумовлюють його педагогічну майстерність. Учіння — це джерело розвитку людини.

Традиційно процесами навчання займається наука педагогіка. Але навчальна діяльність, як і будь-яка інша, не може бути предметом досліджень тільки однієї науки. Кожна галузь наукових знань розглядає певне явище, що існує, під своїм кутом зору. Педагогічні дослідження традиційно стосуються змісту, організації, методів навчання як таких, що по відношенню до учнів виступають як зовнішні атрибути навчальної діяльності.

Внутрішній світ педагога та учнів, їхні можливості та здібності, що проявляються та розвиваються у навчальній діяльності, — це предмет психологічних досліджень. Із психологічної точки зору, навчальна діяльність — це форма активності, спрямована на набуття знань, умінь і навичок, розвиток здібностей, сприйняття, пам'яті, мислення, мови та інших пізнавальних процесів. Пізнавальна активність — це важлива характеристика процесу учіння. Не є винятком і процес спортивного тренування, однією зі складових якого є процес як учіння з одного боку, так і процес викладання — з іншого.

Система роботи викладача може бути ефективною, якщо ґрунтується на врахуванні внутрішніх механізмів учіння, на розумінні закономірностей процесів пізнання та засвоєння знань.

Психологічний підхід до розуміння сутності навчання залежний від психологічних теорій засвоєння знань та розвитку особистості людини.

Різні психологічні школи та напрями впливали на розуміння структури навчання. Наприклад, швейцарський психолог Ж. Піаже та його школа вважали, що навчання йде за розвитком дитини. Не погоджуючись із цими поглядами, Л. С. Виготський розробив та обґрунтував положення про те, що навчання може та повинне вести за собою розвиток. Визнаючи за навчанням провідну роль, учений та його школа винайшли теорію про розвиваюче навчання (Виготский, 1991).

Психологічна теорія розвиваючого навчання

Результатом вивчення Л. С. Виготським питань про соціальну сутність людської психіки стало нове розуміння співвідношення навчання та розвитку, що пов'язане з диференціацією двох рівнів (зон): *актуального* розвитку та *найближчого* розвитку дитини. Ці дві зони в розвитку здібностей можна практично визначити на підставі критерію самостійності вирішення навчальних завдань. Учений першим став досліджувати випадки, коли учень не в змозі вирішити перше завдання самостійно, все ж справляється з ним спільно із дорослим (учителем, батьками). Він прийшов до висновку, що в цьому разі йдеться про здібності, що знаходяться в стані формування. Формування здібностей за допомогою завдань, що входять до зони актуального розвитку, неможливе, тому що вони вже сформовані.

Виховання та розвиток здійснюються тільки в зоні найближчого розвитку, де певна здібність ще формується. Навчання тільки тоді має сенс, коли базується на найближчій зоні розвитку. Тоді навчальний процес набуває значення активного формування тих психічних якостей та процесів, на яких він будується (пам'ять, увага, сприйняття, уява, мислення, мова).

Однією зі сторін теорії розвиваючого навчання є ідея, що головними факторами, котрі обумовлюють формування здібностей, є реальні соціальні відношення людей, тобто відношення соціального співробітництва. Учень стає активним партнером учителя, суб'єктом співробітництва з педагогом.

Теорія Л. С. Виготського — одна із перших психолого-педагогічних концепцій навчання, яку продовжив Л. В. Занков. Він сформулював та теоретично розвинув думку, згідно

з якою навчання дітей необхідно здійснювати на основі принципу «високого рівня складності». Цей принцип «характеризується не тим, що підіймає абстрактну «середню норму складності», але передусім тим, що розкриває духовні сили дитини, дає їм простір та напрямок. Якщо навчальний матеріал та методи його вивчення такі, що перед школярами не виникає ускладнень, перепон, які потрібно подолати, то розвиток дітей іде повільно та слабко» (Занков, 1981).

Індуктивні та дедуктивні методи викладання

Російські учені Д. Б. Ельконін та В. В. Давидов досліджували шляхи засвоєння навчального матеріалу, при яких узагальнення формувалися не традиційно на базі переходу від конкретного до загального (*індуктивний метод*), а на основі першочергового ознайомлення учнів із деякими більш узагальненими теоретичними положеннями (змістовими абстракціями), щоб *дедуктивним методом* виводити із них більш виокремлені характеристики, конкретні знання про явища предметного характеру (Ельконін, 1974; Давыдов, 1981).

На основі цих досліджень В. В. Давидовим було запропоновано нову концепцію побудови навчальної діяльності, розраховану на раннє засвоєння учнями наукових понять і через них — на поглиблене пізнання навчальних предметів.

Система навчання, на противагу якій було висунуто цю концепцію, ґрунтувалася на індуктивному способі мислення та отриманні учнями знань.

Індуктивний спосіб характеризується тим, що учні спочатку ознайомлюються із конкретними фактами, а потім з допомогою вчителя, на базі їхніх узагальнень, приходять до розуміння наукових понять та законів. Індуктивний метод засвоєння навчального матеріалу розрахований на формування в учнів тільки однієї сторони цілісного процесу мислення, тобто логіки суджень за типом «руху думки від конкретного до абстрактного». Як стверджують автори концепції, в цьому випадку мислення учнів розвивається односторонньо, а наукові поняття та закони не засвоюються достатньою мірою, тому що процес навчання зазвичай завершується відразу після формування відповідного закону чи закономірності. Учні вже не вимагають та не мають можливості побачити вияв закону у фактах, які були попередньо засвоєні, та по-новому глибше обмірковувати й осмислювати їх.

Для того щоб формувати в учнів повноцінне теоретичне індуктивно-дедуктивне мислення, необхідно, як стверджує В. В. Давидов, забезпечити йому можливість руху думки у двох взаємопов'язаних напрямках: від абстрактного до конкретного та від конкретного до абстрактного, при цьому віддаючи пріоритет (і це основна ідея концепції) першому над другим, а не навпаки. «Одне з перших завдань теоретичного мислення бачиться у виділенні суттєвого зв'язку, а потім у мисленнєвому «зведенні до нього всіх проявів об'єкта» (Давидов, 1981).

Етапи формування розумових дій

На сучасному етапі деякими ученими було розроблено та обґрунтовано психолого-педагогічну теорію навчання, за якою на основі зовнішніх предметних дій формується вміння у внутрішньому плані (Гальперин, 1981). Ця концепція узагальнює та розвиває теорію походження психічних процесів із зовнішньої діяльності (Выготский, 1991; Леонтьев, 1975).

Згідно з концепцією П. Я. Гальперіна, предметна дія та думка, що її супроводжує та висловлює, — це пов'язані між собою стани єдиного процесу поступового перетворення матеріальної дії в розумову — її інтеріоризацію (перехід із зовнішнього у внутрішнє).

Кожна дія являє собою єдність трьох частин: орієнтовну, виконавчу, контрольну-корекційну.

Орієнтовна частина виконує функцію програми дій. У результаті орієнтування упорядковується загальна картина обставин, в яких буде виконуватися дія, складаються мета і план виконання дії, визначаються її параметри та характеристики.

Згідно з теорією управління засвоєнням знань, орієнтована частина вважається першорядною, оскільки від неї передовсім залежить якість дій, що виконуються.

Виконавча частина рухових дій здійснюється на базі орієнтовної. Паралельно з виконанням здійснюються контроль та корекція, а результати дії зіставляються із завданням.

Контрольно-корекційна частина. Якщо виявляється неузгодженість між орієнтовною та виконавчою частиною дії, то в останню вносять корективи. У випадку, коли ці частини узгоджені, але просування до мети незадовільне, то корективам підлягає орієнтовна частина дії.

Процес навчання виявляється більш ефективним, коли тренер управляє формуванням орієнтовної частини дії.

Навчання починають із конкретизації та визначення параметрів і характеристики дії, складання планів та перспектив, формування навчальної мотивації учня. Якщо учень не відчуває потреби в опануванні предмета навчання або не уявляє точних параметрів дії, що підлягає засвоєнню, то навчання не дає належного ефекту.

Дія в процесі інтеріоризації може бути охарактеризована за допомогою чотирьох параметрів.

1. РІВЕНЬ ВИКОНАННЯ, який має такі підрівні:

- а) матеріальна — дія з матеріальними предметами;
- б) дія в плані зовнішньої мови;
- в) дія про себе.

2. УЗАГАЛЬНЕНІСТЬ ДІЇ характеризує міру виділення її суттєвих ознак.

3. РОЗГОРНУТІСТЬ ДІЇ характеризує рівень повноти усвідомлення операцій, що виконуються під час вирішення завдання. У міру засвоєння дії кількість операцій, що усвідомлюються, зменшується, дія стає «згорнутою», але виконавча частина залишається предметною, зовнішньою, розгорнутою.

4. ЗАСВОЄНІСТЬ ДІЇ характеризує її якість, що виконується: легкість, точність, швидкість, стабільність.

Теорія Гальперіна П. Я. вперше в педагогіці та психології відкрила закономірність інтеріоризації зовнішнього, його перехід у внутрішній, психічний план.

Етапи засвоєння розумових дій

Перший етап. Формування схеми орієнтовної основи діяльності. Учні ще не приступають до виконання завдання. Вони отримують необхідну інформацію про мету діяльності, ознайомлюються з ситуацією, усвідомлюють завдання та логічну структуру дії, знайомляться з умовами виконання.

Учитель звертає увагу учнів на засоби виконання, вимоги (зразки) виконання, яким воно повинне відповідати. Це ознайомлення і є орієнтовною основою майбутньої дії.

У практиці бувають випадки, коли мета вважається досягнутою, якщо учень обізнаний у тому, як слід виконувати завдання. Насправді, необхідно пройти ще кілька етапів у процесі засвоєння, перш ніж дія буде дійсно засвоєна.

Другий етап. Формування дії. Дія виконується в зовнішній формі у практичному плані з реальними предметами або їх заміниками. Вона засвоюється в матеріальній формі. Це

означає, що поняття, які необхідно засвоїти, повинні бути пред'явлені учню не у словесній абстрактній формі, а як речі, які можна сприймати за допомогою зору, слуху, тактильного відчуття.

Дія засвоюється розгорнуто, з усвідомленням усіх операцій, що до неї входять. Розгорнуто здійснюють орієнтовну, виконавчу та контрольно-корекційну частини дії. Все це виконується в матеріальному плані.

Для узагальнення в програму навчання включають завдання, що ґрунтуються на типових випадках використання дії, що вивчається. Це дозволяє учню виділити загальні закономірності, котрі визначають успішне вирішення всіх завдань даного виду, незалежно від варіацій окремих умов.

Третій етап. Зовнішнього мовлення. Дія виконується без посередньої опори на реальні предмети. Вона переноситься із зовнішнього плану у внутрішній — план зовнішнього мовлення.

«Перенесення дії в мовленнєвий план означає не тільки вираження її за допомогою мови, а передусім, мовленнєве виконання предметної дії» (Гальперин, 1981).

Цей етап визначає, що всі поняття, що були засвоєні на попередньому етапі в матеріальній формі, оформляються мовленнєво, за допомогою термінів.

Цей етап має важливе значення, тому що мова учня тільки описувала дію, а тепер включає її. Форма дії також розгорнута, всі операції, що входять до неї, повинні бути не тільки оформлені в слові, а й засвоєні мовно. Всі операції свідомо контролюються.

Наприкінці цього етапу дія може виконуватись із пропусканням мовного визначення окремих операцій. У цьому випадку операції не пропускаються, а виконуються у формі «зовнішнього мовлення про себе».

Четвертий етап. Внутрішнього мовлення. Здійснюється перехід від засвоєння дії у формі зовнішнього мовлення до засвоєння її у формі внутрішнього мовлення. Дія виконується у формі внутрішнього мовлення, беззвучно, тобто проговорення дії цілком про себе.

За своїми характеристиками дія не відрізняється від попереднього етапу — також розгорнута, узагальнена, усвідомлена. Але після того як вона набула форми внутрішнього мовлення, починає швидко скорочуватись, автоматизуватись. Це ознаки переходу до наступного етапу засвоєння.

П'ятий етап. Інтеріоризація. Дія стає внутрішнім процесом, актом мислення, засвоюється у формі внутрішнього мовлення, котре відрізняється від зовнішнього тим, що в ньому роль знаків зовнішнього світу відіграють не тільки слова, а й образи чуттєвого відображення світу реального.

Із переходом дії у внутрішній план підвищується швидкість операцій орієнтування, виконання, контролю та корекції. Дія автоматизується, виходить із-під усвідомленого контролю та переходить на рівень інтелектуальних умінь та навичок.

Загальні положення теорії Гальперіна П. Я. поширюються не тільки на розумові, а й на рухові дії. При навчанні рухових дій опис усіх вище згаданих етапів засвоєння може бути використаний тільки відносно орієнтовної та контрольної-корекційної частин, які послідовно засвоюються у вказаних формах. Виконавча частина в цих випадках завжди матеріальна і розгорнута.

Положення теорії П. Я. Гальперіна дозволили пояснити деякі феномени навчання рухових дій, обґрунтувати ефективні методи навчання.

8.2. УМІННЯ І НАВИЧКИ

Знання, уміння та навички — це певні етапи у процесі засвоєння навчального матеріалу. Поняття «знання» використовують у широкому та вузькому значеннях. Коли кажуть про людину, що в неї глибокі знання, то мають на увазі весь комплекс теоретичних та практичних знань та умінь їх використовувати. В цьому випадку термін має широке значення.

«Знання» у вузькому розумінні — це понятійно-фактична складова навчального матеріалу, до якої входять конкретні факти, закономірності, теоретичні узагальнення, терміни, поняття, а також знання про способи дій.

Знання передбачають зберігання в пам'яті засвоєного матеріалу, для того щоб застосувати їх на практиці: для вирішення навчально-тренувальних завдань, завдань, що трапляються в реальній практиці, житті, а також для набуття нових знань.

Знання пов'язані з умінями, котрі потрібні для їх засвоєння та практичного використання. Уміння та навички характеризують ступінь оволодіння практичним завданням, рівень здатності учнів застосовувати навчальний матеріал, знання при вирішенні практичних завдань. Формування вмінь, навичок та знань — одна з цілей навчання.

Одночасно ці категорії виступають як ступені пізнання, оволодіння діями: спочатку учень формує знання, а потім оволодіває діями у формі уміння й у міру їх автоматизації — у формі навичок.

У науковій літературі зустрічаються різні думки про сутність умінь і навичок. Розгорнуту характеристику цих категорій дає М. М. Боген, розглядаючи аспекти формування рухових дій. Автор доводить, що крім умінь і навичок повинна існувати ще вища категорія — уміння вищого порядку як уміння застосовувати навички в змінних ситуаціях (Боген, 1985).

Розглянемо детальніше ці категорії.

Простіші уміння пов'язані з діями, що здійснюються на базі конкретних знань. Наприклад, після пояснень учителя, як слід писати ту чи іншу букву, учень починає її писати, додержуючись рекомендованої послідовності. Цей процес оволодіння конкретним умінням здійснюється під свідомим контролем. Учень увесь час думає про деталі виконання та поєднує свої дії з правилом або зразком. Такий рівень володіння дією можна охарактеризувати як прості уміння.

Отже **уміння** — це такий рівень володіння дією, що характеризується необхідністю повного свідомого контролю за всіма її елементами. Дія виконується нешвидко, нестабільно, з малою міцністю запам'ятовування, легко руйнується під впливом різних побічних факторів.

Формування вмінь у навчальному процесі має певну дидактичну цінність, оскільки потребує активної участі учня, навчає аналізувати завдання, умови виконання, управляти розумовою та руховою діяльністю.

У ряді випадків матеріал програми повинен бути засвоєний саме на рівні вмінь, наприклад, уміння надати першу медичну допомогу при нещасних випадках у більшості людей не буває доведеним до рівня навичок, але на рівні уміння цим має оволодіти кожний.

У процесі подальшого засвоєння навчального матеріалу, його повторення та неодноразового виконання кожен елемент дії та вся дія в цілому уточнюються та запам'ятовуються міцніше. Так, після простого уміння виконання дії формується навичка. Учень виконує дію, не думаючи про окремі її елементи. Виникає здатність до автоматичності дії. Учні не доводиться обмірковувати те, як здійснити дію, він виконує її швидко, автоматично. Свідомість його звільняється від функції контролю

і переключається на складніші творчі форми роботи. Наприклад, коли учень пише, він не думає про те, як написати букву, а міркує, що саме написати. Тому поняття «автоматичне виконання дії» означає саме бездумне виконання.

Особливість навичок — це автоматичність окремих елементів дії при зберіганні контролю свідомості за її сенсом.

Отже навички — це такий рівень володіння дією, що характеризується мінімальною участю свідомості в її контролі, великою швидкістю, стабільністю результату, стійкістю до відволікаючих впливів, міцністю запам'ятовування.

Деякі автори вважають, що стереотипність навичок веде до зниження їх ефективності в нестандартних умовах. На цьому ґрунті виникла концепція, що стверджувала існування вищого за навички ступеня оволодіння дією — уміння вищого порядку.

Уміння вищого порядку — це узагальнене уміння застосовувати навички в різних варіативних ситуаціях.

Наприклад, уміння зберігати високу стабільність рухових дій та складних технічних прийомів у варіативно мінливій ситуації спортивної практики — єдиноборства, фехтування, спортивні ігри.

Уміння вищого порядку пов'язані зі складнішими діями, що включають цілі системи знань, простих умінь і навичок, наприклад, таким є вміння писати твори, статті, наукові праці.

Складні уміння потребують здатності оперувати запасом знань, простих умінь і навичок для вирішення складних комплексних завдань, пов'язаних із необхідністю усвідомлення ситуації, відбору та поєднання накопичених знань, умінь і навичок.

Особливу роль та значення в житті, навчальній, спортивній та виробничій діяльності відіграють рухові навички. Розглянемо їхні головні особливості. Особливості формування дій від знань до умінь та навичок можна простежити на схемі, розробленій М. М. Богеном (рис. 8.1).

Перша особливість рухових навичок — автоматизований характер як окремих операцій, так і дій у цілому. Звільнення виконання дії від контролю свідомості виникає у процесі становлення специфічної субординації рівнів процесу управління в ЦНС: у міру становлення навички нижчі рівні беруть на себе управління координацією роботи м'язів, а вищі забезпечують досягнення поставленої мети, контролюють логіку дій у цілому.

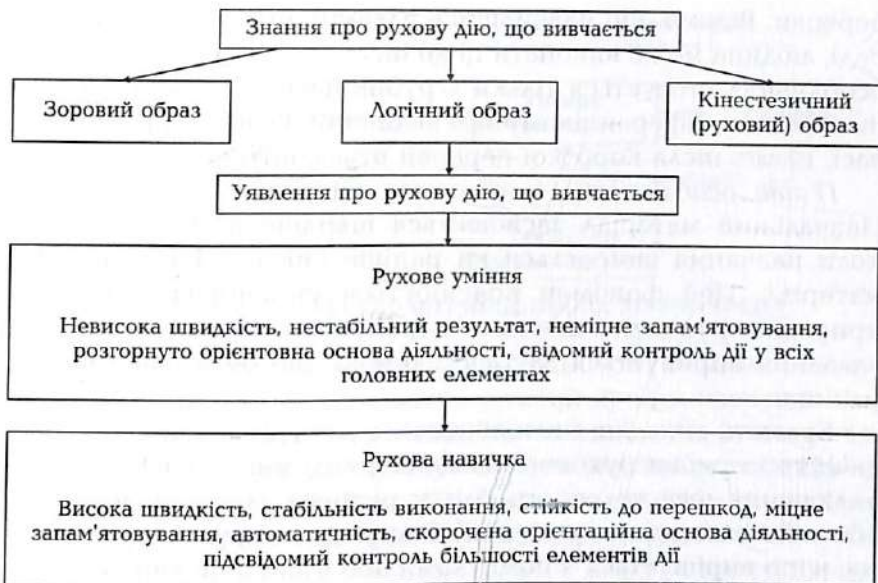


Рисунок 8.1 – Перехід знань в уміння і навички (Боген, 1985)

Друга особливість рухових навичок – висока швидкість дій, що забезпечується довершеною координацією роботи м'язів, легкістю та погодженістю. Ця особливість пов'язана зі звільненням необхідних ступенів свободи в кінематичному ланцюзі.

Третя особливість рухових навичок – стабільність результату, під якою розуміють не повторення абсолютно стандартних рухів, а як стабільність вирішення рухового завдання.

У рухових діях не буває однакових повторів, наприклад, за багатьма показниками відрізняються бігові кроки. Ще М. О. Бернштейн відмітив цю особливість навички, назвав її «повтором без повторів» і підкреслив її біологічний зміст, це і є ознака живості рухів, де проявляється їх функціональна пристосованість до умов вирішення рухового завдання (Бернштейн, 2004).

Ця особливість дозволяє забезпечити стабільність виконання дії в різноманітних та мінливих умовах, самостійно знаходити вихід із складних ситуацій: конструювати рухові завдання в певних умовах та ефективно їх вирішувати.

Четверта особливість рухових навичок – висока міцність. Якщо навички були сформовані та достатньо закріплені в практичній діяльності, то вони не зникають навіть після довгої

перерви. Відомо, що навчившись плавати чи їздити на велосипеді, людина може виконати ці дії після довгої перерви. Але ця особливість стосується тільки «грубих навичок». Навички, що пов'язані із диференціюванням величини зусиль у просторі та часі, навіть після короткої перерви втрачаються.

П'ята особливість — феномен «перенесення навичок». Навчальний матеріал засвоюється швидше в тих випадках, коли навчання спирається на раніше вивчений і засвоєний матеріал. Цей феномен пояснюється умовнорефлекторною природою рухових навичок. Із цієї точки зору, нове рухове завдання вирішується за тією схемою, що була сформована раніше.

Бувають випадки, коли збігається мета дії, але не збігаються суттєві умови рухового завдання, тоді умовнорефлекторне включення вже головного блоку рухових операцій частково або повністю спотворює спосіб вирішення рухового завдання; воно вирішується з помилками або взагалі не вирішується. Наприклад, навичка подолання перешкод стрибком заважає засвоєнню техніки бар'єрного бігу. Такого роду перенесення має назву «негативне», а взаємодію навичок, що негативно впливають одна на одну, називають «інтерферацією». Методична література радить уникати одночасного вивчення рухових дій, що здатні інтерферувати.

Спеціальними дослідженнями доведено, що рухові навички формуються за законами умовних рефлексів лише тоді, коли орієнтаційна основа діяльності формується несвідомо і відсутні етапи засвоєння дій у матеріальній формі та формі зовнішнього мовлення. Якщо вчитель управляє ходом формування орієнтаційної основи діяльності і при цьому вказує на ті елементи, де перенесення не є безпосереднім, а учень послідовно засвоює всі дії в матеріальній формі, формах зовнішнього та внутрішнього мовлення, то інтерферація не виникає.

8.3. ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

Ще з часів Я. А. Коменського прагнули знайти загальний порядок навчання, що здійснювався б за єдиними законами та порядком і водночас забезпечував результативність навчання. Сучасний технологічний підхід до процесу навчання вбирає та узагальнює¹ весь досвід, набутий у психології навчання, теорії управління пізнавальною діяльністю учнів.



Рисунок 8.2 – Технологічний підхід до навчання

Головна специфіка педагогічної технології полягає в тому, що конструюється та здійснюється такий процес навчання, котрий має гарантувати досягнення навчальної мети та певне засвоєння навчального матеріалу. Основні етапи цього процесу подано на рисунку 8.2. У центрі уваги технологічного підходу знаходяться постановка та досягнення навчальної мети.

Технологія постановки цілей навчання

Аналізуючи процес навчання в цілому, можна прийти до висновку, що результат залежить від того, яким чином сформульовано навчальну мету. Якщо її сформульовано не чітко, не конкретно, то вчитель не має досить чітких критеріїв вирішення того, чи досягнуто мету. В педагогічній практиці можна виділити кілька традиційних способів формулювання навчальних цілей.

1. Навчальна мета, поставлена через зміст навчального матеріалу, наприклад, вивчити теорему, ознайомитися зі змістом розділу «Дидактика». Що дає такий спосіб постановки цілей? Тільки вказівку на сферу знань. Із точки зору технологічного підходу, виходячи з таких формулювань, неможливо отримати чітких критеріїв досягнення навчальної мети.

2. Навчальна мета, поставлена через діяльність педагога, наприклад, показати, продемонструвати техніку виконання стрибка вгору. Такий спосіб, що сконцентрований на власній діяльності вчителя, також не дає можливості контролювати реальні результати навчання (рис. 8.3).

3. Навчальна мета, поставлена через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учнів, наприклад, сформулювати вміння аналізувати явища, що спостерігаються, розвинути вміння виразного читання, сформулювати вміння знаходити способи розв'язку математичних задач.

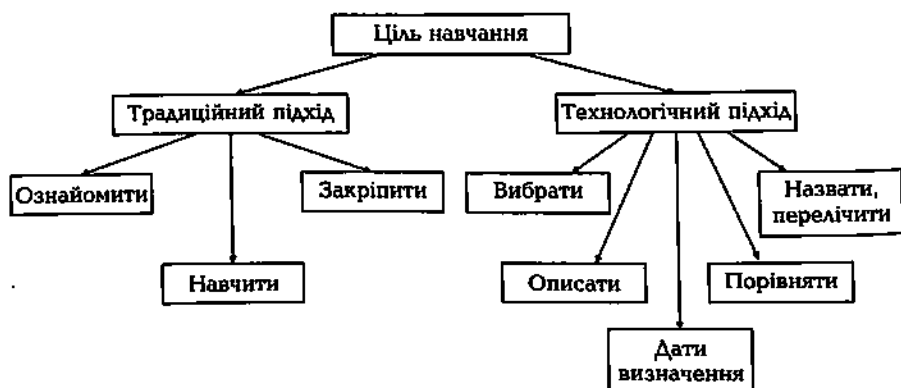


Рисунок 8.3 – Способи постановки цілей навчання

Такі способи хоча і традиційні, але не мають чітких орієнтирів судження про досягнення учнем навчальної мети. Однак їх не можна вважати принципово неплідними. Потрібно лише не обмежуватися загальними формулюваннями, а рухатися шляхом їх уточнення. Технологічний підхід до постановки навчальної мети полягає в тому, що вона формулюється через результати навчання, виражені в діях учнів, які вчитель може надійно розпізнати. Це дає можливість учителю роз'яснити учням орієнтири в спільній роботі, зробити їх зрозумілими для самих учнів та їхніх батьків.

Класифікація цілей у педагогічній технології. Навчальна мета, яку ставлять у педагогічній технології, стосується різних галузей діяльності.

1. **Когнітивна (пізнавальна).** Ця система цілей набула поширення та популярності завдяки розробкам американських психологів та педагогів (Bloom, 1956). Сюди входять цілі у такому діапазоні: від запам'ятовування до вирішення конкретних завдань (табл. 8.1).

Таблиця 8.1 – Категорії навчальних цілей у когнітивній галузі (Bloom, 1956)

№ з/п	Категорії цілей	Конкретизація дій учня
1	Знання (запам'ятовування та відтворення)	Знає: <ul style="list-style-type: none"> • терміни • визначення • факти • поняття • принципи

№ з/п	Категорії цілей	Конкретизація дій учня
2	Розуміння (перетворення матеріалу з однієї формули в іншу, інтерпретація матеріалу, передбачення подальших дій, явищ)	<ul style="list-style-type: none"> • перетворює з усної форми у письмову • зі словесного опису складає таблицю • інтерпретує (стислий виклад, анотація, резюме, виокремлення основного)
3	Аналіз (виокремлення частини цілого та поділ матеріалу на складові частини: виявлення взаємозв'язку між частинами)	<ul style="list-style-type: none"> • бачить помилки (у діях, у логіці суджень) • може розпізнати фактор та результат, причину та наслідок
4	Синтез (комбінування елементів із метою отримання цілого)	<ul style="list-style-type: none"> • використовує знання з різних галузей із метою отримання творчого результату: твір, вірш, доповідь
5	Застосування (використання вивченого матеріалу у конкретних умовах)	<ul style="list-style-type: none"> • застосовує правила • застосовує методи • оперує поняттями та визначеннями (демонструє вірно застосування певної процедури)
6	Оцінка (може ґрунтуватись на чітких критеріях. Якщо це твір, то критерієм повинна бути логіка)	<ul style="list-style-type: none"> • повинен продемонструвати відповідність результатів роботи критерію оцінки

2. *Афективна (емоційно-ціннісна)*. Ця система цілей стосується формування інтересу, емоційно-особистісного ставлення до явищ оточуючого світу, починаючи від сприйняття навчального матеріалу і закінчуючи формуванням цінностей, уподобань.

3. *Психомоторна*. Це цілі, що пов'язані з формуванням рухових дій, нервово-м'язової координації. Серед них навички письма, мовленнєві навички, цілі, що висуваються в рамках фізичного виховання та трудового навчання.

Усі зазначені категорії навчальних цілей повинні бути максимально конкретизовані. Щоб навчальна мета була більш діагностичною, її необхідно ідентифікувати. *Ідентифікована навчальна мета* — це мета, в описі якої закладено надійні критерії та ознаки, тобто, це — еталон.

Технологія уточнення навчальної мети. Її можна досягти завдяки певним правилам.

По-перше, при постановці мети уникати неконкретних визначень та термінів.

По-друге, сформулювати мету-еталон, яка має певну структуру:

- зовнішня характеристика;
- результати діяльності, яких потрібно чекати;
- опис еталонних ознак (критеріїв) діяльності;
- способи оцінки вимірювання результату.

По-третє, використовувати загальний прийом конкретизації – застосовувати в описі дієслова, що вказують на дію з визначеним результатом, наприклад, аналізувати, демонструвати, інтерпретувати, оцінювати, використовувати тощо (див. рис. 8.2). Для різних категорій цілей можуть бути використані різні дієслова:

- для визначення цілей творчого типу (пошукові дії): модифікувати, варіювати, перебудовувати, систематизувати, спрощувати;
- для визначення цілей у сфері усної та письмової мови (мовні дії): записати, позначити, підвести підсумок, підкреслити, промовити, прочитати, переказати, розповісти;
- для визначення цілей у сфері міжособистісного спілкування: висловити думку, згоду (незгоду), схвалення, вибачитись, відповісти, подякувати, співпрацювати.

Технологія досягнення навчальної мети. Робота вчителя може будуватись у такій послідовності (див. рис. 8.3):

- 1) ознайомлення учнів з навчальною метою;
- 2) ознайомлення з загальним планом навчання з певного розділу (навчальній одиниці, модулю);
- 3) проведення навчання;
- 4) проведення перевірки (діагностичного тестування);
- 5) оцінка результатів перевірки і виявлення учнів, які повністю засвоїли розділ;
- 6) проведення корегуючих навчальних процедур з учнями, які не досягли належного засвоєння розділу.

8.4. ТЕХНОЛОГІЯ СПОРТИВНОГО ТРЕНУВАННЯ

Специфіка педагогічної технології, як було розглянуто вище, полягає в тому, що конструюється та здійснюється такий процес навчання, котрий має гарантувати досягнення навчальної мети та певне засвоєння навчального матеріалу. У спортивному тренуванні, особливо у спорті вищих досягнень, типовою є си-

туація, коли перед тренером і спортсменом стоїть завдання досягти за певний проміжок часу (місяць, дата) необхідного рівня спортивного результату (Платонов, 2004; Платонов, Гуськов, 1994). Тобто, згідно із сучасними уявленнями, йдеться також про технологію тренувального процесу, в якому спортсмен має досягти спланованого результату.

У практиці спортивного тренування вперше метод моделювання був науково обґрунтований та практично застосований тренером-науковцем професором В. В. Петровським у підготовці спринтера В. Борзова для участі в XX та XXI Олімпійських іграх, що базувався на останніх здобутках кібернетики. Він став основою модельної характеристики змагальної діяльності та функціональної моделі впливів на спортсмена тренувальних занять, що сприяло введенню спортсмена у стан найвищої готовності для виступу на головних змаганнях чотириріччя (Петровський, 1973; 1978). Результатом такого введення стало досягнення дворазовим олімпійським чемпіоном В. Борзовим найвищих спортивних результатів.

Розглянемо основні наукові погляди В. В. Петровського на технологію спортивного тренування.

Спортивне тренування як керований процес

Слід підкреслити, що зазвичай висувають завдання досягти не просто високого результату, а такого рівня, який би забезпечив заплановане місце на майбутніх змаганнях, тобто рівень заданого результату визначають, виходячи зі стану спортивних досягнень у конкретному виді спорту. Уже з характеру постановки завдань видно, що процес тренування повинен відзначитися високою ефективністю й точністю, тобто бути добре керованим.

Завдання фактично зводиться до того, щоб за певний час і до точно зазначеного строку перевести організм спортсмена з вихідного у новий заданий стан. Щоб процес був цілеспрямованим, необхідно мати кількісний опис (модель) заданого стану.

Програму й характер керуючих впливів визначає тренер. Створюється система «спортсмен – тренер», де тренер – керуюча, а спортсмен – керована частини.

Із цих позицій спортивне тренування у загальному вигляді доцільно розглядати як спеціально організоване цілеспрямоване регулювання (управління) життєдіяльністю організму здо-

рової людини. Воно може здійснюватися лише за певних умов. По-перше, наявність керованої й керуючої систем (тренер — спортсмен). По-друге, наявність прямого зв'язку, з допомогою якого передаються команди до дії. По-третє, необхідний зворотний зв'язок, що йде від виконавця до суб'єкта керування (тренера), з допомогою якого надходить інформація про стан спортсмена. По-четверте, передача інформації з прямого та зворотного зв'язку повинна здійснюватися з достатньою для управління частотою.

Головними істотними елементами управління є: одержання інформації, її аналіз і оцінка, вироблення й передача на її підставі корегувальних команд, що забезпечують нормальне функціонування системи для досягнення заданої мети. Усі ці дії й становлять процес управління. Організація буде полагати в тому, щоб забезпечити можливість виконання дій, необхідних для управління. У підготовці спортсменів високого класу організаційна робота ґрунтуватиметься на тому, щоб забезпечити тренера можливістю одержати повну інформацію про стан учня за допомогою науково-методичного забезпечення.

Для завдань спортивного тренування використовують декілька способів опису моделей:

- змагальної діяльності;
- підготовленості спортсменів до визначеної діяльності, у тому числі «моделі чемпіонів»;
- тренувальних впливів: вправ, уроків;
- процесу тренування або окремих його складових частин (річного циклу, підготовчого, змагального періодів).

У всіх випадках моделювання необхідно прагнути до відображення як структури, так і функціональних зв'язків між складовими елементами.

Модель змагальної діяльності. Створення моделі виконання вправи в умовах змагання, необхідної для досягнення певного результату, ми розглянемо на прикладі створення моделі бігу на 100 м для підготовки В. Борзова до XX і XXI Олімпійських ігор. Тренеру вдалося до Олімпіади одержати дані про характер пробігання на змаганнях 100 і 200 м кращими спринтерами світу — потенційними суперниками В. Борзова — з комплексу показників: рухові реакції на старті, швидкість пробігання кожних десяти метрів, частота кроків тощо. Виявилось, що окремі характеристики бігу в них неоднакові. Тренер

вважав за доцільне зосередити увагу спортсмена на тому, що для того, щоб змагатися з ними на рівні або мати можливість перемогти, він усі елементи бігу повинен виконувати краще можливих суперників. На цих математичних параметрах і будувалася тренувальний процес.

Модель підготовленості спортсменів. «Модель чемпіона», або модель функціональної підготовленості відображає той необхідний рівень можливостей спортсмена з усіх основних показників, що може забезпечити планований (модельний) характер змагальної діяльності. Її можна складати, виходячи з моделі змагальної діяльності. Для цього необхідно мати опис (модель) спортсмена й рівня його функціональної підготовленості, що забезпечило б необхідну ефективність змагальної діяльності, так звану «модель чемпіона».

Ці моделі повинні давати цифрові характеристики рівнів основних видів підготовленості, стану систем організму. У цьому випадку порівняння фактичного стану спортсмена (на початку тренувального циклу) з моделлю заданого дозволить у цифрах визначити різницю між ними, а процес впливу спрямувати на усунення цієї відмінності.

Тому важливим є вирішення питання про побудову графіка змін показників функціональних можливостей організму у часі (за місяцями і періодами тренування), а також визначення критеріїв ефективності процесу. Необхідно мати програму (план) застосування засобів впливу на спортсмена, яка, за обґрунтованим припущенням тренера, забезпечить досягнення необхідного рівня функціонального стану організму в потрібний термін.

Слід зауважити, що поряд з управляючими впливами (вправи, уроки, цикли) на людину постійно впливає багато збурюючих факторів, які є завадою (умови побуту, роботи, харчування, інфекції тощо), значення яких тренер часто не може врахувати й оцінити. Крім цього, необхідно припустити можливість помилок у плануванні й застосуванні управляючих (тренувальних) впливів, які можуть виникнути внаслідок того, що не враховано впливи зовнішніх факторів, недостатньо обґрунтовано складено програму (план) тренування, не враховано індивідуальні психічні й фізичні особливості реакції організму на навантаження. Під впливом комбінацій випадкових та керованих впливів зміни в організмі спортсмена можуть проходити в одному із трьох імовірних напрямків:

а) переважний вплив мають правильні управляючі впливи — розвиток іде в заданому напрямку;

б) рівновага між керуючими і збиваючими впливами — загальний стан не змінюється, спортивні результати не зростають;

в) переважають впливи, що є завадою (наприклад, порушення режиму життя спортсмена), і помилки в керуючих впливах — функціональні можливості організму (і спортивний результат) знижуються. З огляду на сказане спортивне тренування слід розглядати як імовірний процес, у результаті якого організм спортсмена може прийти до одного із трьох варіантів функціонального стану.

Моделі тренуючих впливів і тренувальних уроків. Тренувальний урок розглядають як основну форму організації занять фізичними вправами. Потрібний функціональний стан може бути досягнутий за рахунок створення моделей тренувальних впливів (уроків, циклів) із заздалегідь відомою дією на організм. Чим менше буде помилок в управляючих впливах, тим більша ймовірність досягнення бажаного результату. Спортивна працездатність змінюється й розвивається відповідно до характеру тренувальних впливів. Тому головним завданням спортивної науки й практики є пізнання закономірностей взаємозв'язку між параметрами зовнішнього навантаження (елементами тренувальної програми) і пристосувальними (адаптивними) реакціями організму на них, тобто внутрішнього боку навантаження.

Під зовнішнім боком навантаження розуміють обсяг і інтенсивність виконуваної роботи, що можуть бути сплановані заздалегідь у метрах, кілограмах, кількості повторень, часі виконання.

Під внутрішнім боком навантаження розуміють величину відповідної реакції організму на виконану роботу. Вона може бути виміряна й оцінена за величиною зрушень в організмі в процесі роботи й за характером відновлювального періоду (частота серцевих скорочень, зміна працездатності тощо). Вплив конкретної фізичної вправи на організм людини обумовлюється його координаційною структурою, інтенсивністю й тривалістю. Комбінація цих параметрів визначає й величину навантаження. Регулюючи їх, можна змінити характер відповідної реакції, про яку судять за двома групами показників: зміни в організмі в процесі діяльності; характер і тривалість процесів відновлення.

Для того, щоб функціональні можливості організму спортсмена розвивалися в запланованому напрямку, необхідно вра-

ховувати не тільки вплив окремих вправ, а й умови (режим) їх чергування із відпочинком і величину навантаження — силу впливу на організм тренувальних уроків.

Кожна наступна вправа в уроці виконується практично на тлі тих змін, що викликала в організмі попередня. Від того, в якій стадії відпочинку буде виконуватися наступна вправа, залежить не тільки зміна працездатності в уроці, а й віддалений (кумулятивний) результат у розвитку спеціальної працездатності спортсмена. Після стомлюючих вправ спостерігаються чотири стадії відпочинку, кожна з яких характеризується особливим співвідношенням рівня якісних показників м'язової працездатності: сили, швидкості, витривалості.

У ПЕРШІЙ стадії відпочинку після стомлюючих вправ (у процесі виконання яких працездатність знижується) усі показники м'язової працездатності перебувають на рівні нижче вихідного.

У ДРУГІЙ стадії м'язова сила й швидкість рухів вищі, а витривалість нижча вихідного рівня.

У ТРЕТІЙ стадії усі показники працездатності перебувають на рівні дещо вище вихідного.

У ЧЕТВЕРТІЙ стадії м'язова сила й швидкість перебувають нижче, а витривалість — вище вихідного рівня.

Після нестомлюючих вправ (біг 30, 60 м, стрибки) перша стадія відпочинку не спостерігається. Відразу після закінчення вправи починаються друга, третя й четверта стадії, після чого працездатність повертається до вихідного рівня. Аналогічні стадії відпочинку спостерігаються не тільки після окремих вправ, а й після тренувальних уроків.

Залежно від того, у якій стадії відпочинку повторюється кожна наступна вправа, в уроці виділяють чотири основні режими — А, В, Д, Е, — кожен з яких характеризується особливою зміною працездатності й функціональними зрушеннями в організмі спортсмена.

Режим А: кожна наступна вправа виконується в першій стадії відпочинку, що веде до зниження всіх показників працездатності від вправи до вправи в уроці.

Режим В: кожна наступна вправа виконується в другій стадії відпочинку, що веде до підвищення м'язової сили, швидкості й координації рухів, але знижує витривалість. Підтримувати такий режим вдається тільки протягом трьох-чотирьох повторів вправ. Тому, коли протягом усього уроку необхідно

підтримувати такий режим, слід користуватися серійним методом повторення вправ: серії з 3—4 повторів чергувати з більш тривалими інтервалами відпочинку.

Режим Д: кожна вправа повторюється в третій стадії відпочинку. Такий режим приводить до підтримання на одному рівні або деякому підвищенні всіх показників працездатності у процесі уроку.

Режим Е практичного тренуючого значення не має.

Уроки слід розглядати як комплексні подразники, вплив яких (при дотриманні прийнятих правил побудови) обумовлюється наступними факторами:

- координаційною структурою;
- інтенсивністю;
- тривалістю;
- умовами чергування вправ з відпочинком в уроці (режими А, В, Д, Е);
- кількістю повторів в уроці, що визначає загальну силу впливу заняття в цілому.

У разі дотримання сталості цих параметрів уроки викликають подібні впливи на організм. На підставі цього будують структурно-функціональні моделі уроків, що відбивають досить стійкий зв'язок між показниками зовнішнього навантаження й реакціями організму. Вплив таких моделей на організм можна прогнозувати заздалегідь за трьома показниками: зміна функцій організму у процесі уроку, характер і тривалість відновлювального періоду після тренування, кумулятивний вплив заняття. Застосування певних моделей замість випадкових комбінацій вправ в уроці підвищує ймовірність досягнення потрібного ефекту, а отже надійність й управління тренувальним процесом.

Моделі процесу тренування та його складових частин. Малі тренувальні цикли — це певне об'єднання уроків, що є структурно-організаційними формами процесу тренування. Як показали практика й спеціальні дослідження, для ходу процесу важливо, як будуть розташовуватися й поєднуватися окремі уроки. Тривале повторення занять із одним режимом впливає на розвиток якісних показників м'язової працездатності. Тривале повторення занять із режимом А приводить до розвитку загальної й швидкісної витривалості. Але швидкість бігу при тривалому повторенні уроків із таким режимом залишається на вихідному рівні або навіть знижується. Повторення занять

із режимом В веде до підвищення швидкості реакції й швидкості бігу. Однак швидкісна витривалість залишається на вихідному рівні або знижується. Заняття з режимом Д мають найменше тренувальне значення. При їх повторенні трохи підвищується швидкість реакції й бігу, а швидкісна витривалість знижується. Заняття з таким режимом можна розглядати як підтримуючі.

Як показали спеціальні дослідження (Петровський, 1978), описані вище стадії відпочинку спостерігаються не тільки після окремих вправ, а й після тренувальних занять. Після тренування з режимом А спостерігаються всі стадії відпочинку. При цьому стадія вище вихідної працездатності настає при оптимальній величині тренувального навантаження через 20–24 год після занять і триває протягом 6–10 год. Після нестомлюючих тренувань із режимом В спостерігається стан підвищеної працездатності, що знижується поступово протягом 24–30 год. Істотне значення для зміни працездатності в занятті й характеру відновлювального періоду має величина навантаження, яка для кожного режиму регулюється кількістю повторів вправ. При великому збільшенні кількості повторів вправ у занятті з режимом А розвивається значне стомлення, що веде до затримки відновлювальних процесів. Показники працездатності, що знизилися в ході занять, не повертаються до вихідного рівня через 48, 72 і навіть більшої кількості годин. Тривале повторення таких занять може призвести до перевтоми, зниження загальної працездатності й навіть до захворювання. Велика кількість вправ або серій у тренуванні з режимом В спричиняє зміну режиму: режим В переходить у режим А. Ефективність характерних для таких занять ознак знижується. Як показали дослідження, при дотриманні сталості деяких умов однотипні заняття будуть викликати подібні зміни в організмі спортсмена.

Сумарний вплив малого циклу обумовлюється комбінацією наступних факторів:

- кількісне співвідношення у циклі уроків різної спрямованості (наприклад, у цикл із 5 уроків включають 2 для розвитку витривалості й 3 – для розвитку швидкості або 4 для розвитку витривалості й 1 – для розвитку швидкості);
- послідовність розташування уроків різної спрямованості в циклі;
- умови чергування уроків із відпочинком (кожен день, через день, два рази на день тощо);

• динаміка навантаження в циклі. Змінюючи значення цих параметрів, можна привести вплив циклу у відповідність із педагогічними завданнями процесу тренування.

Малі цикли поєднуються в середні (два-чотири з підвищеним, один – зі зниженим навантаженням), середні цикли – у періоди тренування (підготовчий, змагальний, перехідний), а періоди – у річний цикл.

Регульованими параметрами, що визначають характер накопичувальних пристосувальних змін, у річних циклах і періодах будуть виступати вже інші фактори:

- тривалість періоду й кількість повторюваних уроків і циклів, що мають бути достатніми для завершення етапу адаптації;
- динаміка навантаження за періодами (збільшення, зниження, співвідношення), що вимірюється обсягом та інтенсивністю;
- комбінація локальних програм за етапами та періодами тренування, наприклад, співвідношення загальної й спеціальної фізичної підготовки;
- зміна перерахованих параметрів буде викликати відповідні зміни термінових і кумулятивних пристосувальних реакцій в організмі спортсмена.

Контрольні запитання та завдання

1. Які існують основні положення концепції розвиваючого навчання та можливості її застосування в процесі фізичного виховання?
2. Поясніть психолого-педагогічну концепцію, згідно з якою навчання дітей необхідно здійснювати на основі принципу «високого рівня складності».
3. Які існують відмінності в індуктивному та дедуктивному методах викладання навчального матеріалу і переваги в процесі навчання рухових дій?
4. Поясніть зміст орієнтовної, виконавчої, контрольної-корекційної частин рухової дії та їх роль у процесі навчання.
5. Назвіть зміст етапів формування розумових дій за концепцією П. Я. Гальперіна.
6. Назвіть особливості формування рухових навичок.
7. Сформулюйте зміст технологічного підходу до процесу навчання.
8. Сформулюйте зміст технологічного підходу до процесу тренування.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРАКТИКУМ

Тренінг педагогічної спостережливості та соціальної перцепції



Спостережливість включає два взаємопов'язані компоненти: перцепцію й емпатію.

Перцептивний компонент допускає тонку диференціацію виразних рухів особи, міміки, пантоміми.

Емпатія характеризує здатність до розуміння внутрішнього світу партнера по спілкуванню, його думок і почуттів.

Вправа 1. Із запропонованих варіантів виберіть, яка з емоцій найбільше підходить до кожного обличчя.

<p>1. </p> <p>1) скорбота 2) скепсис 3) ворожість 4) байдужість</p>	<p>2. </p> <p>1) злість 2) веселощі 3) байдужість 4) ворожість</p>	<p>3. </p> <p>1) бурхлива радість 2) велика злість 3) соромлива радість 4) погане самопочуття</p>	<p>4. </p> <p>1) скепсис 2) веселощі 3) бурхлива радість 4) сором'язлива радість</p>
<p>5. </p> <p>1) ворожість 2) велика злість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття</p>	<p>6. </p> <p>1) смуток 2) злість 3) веселощі 4) скепсис</p>	<p>7. </p> <p>1) смуток 2) злість 3) скорбота 4) скепсис</p>	<p>8. </p> <p>1) скепсис 2) веселощі 3) бурхлива радість 4) сором'язлива радість</p>

<p>9. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скорбота 2) байдужість 3) ворожість 4) погане самопочуття 	<p>10. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) злість 2) байдужість 3) ворожість 4) погане самопочуття 	<p>11. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) злість 2) веселощі 3) бурхлива радість 4) сором'язлива радість 	<p>12. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) смуток 2) скорбота 3) велика злість 4) глибокий сум
<p>13. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ворожість 2) велика злість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття 	<p>14. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скорбота 2) злість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття 	<p>15. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скепсис 2) байдужість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття 	<p>16. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ворожість 2) велика злість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття
<p>17. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скепсис 2) веселощі 3) бурхлива радість 4) велика злість 	<p>18. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скорбота 2) байдужість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття 	<p>19. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) смуток 2) злість 3) байдужість 4) глибокий сум 	<p>20. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) веселощі 2) байдужість 3) бурхлива радість 4) сором'язлива радість
<p>21. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скорбота 2) велика злість 3) глибокий сум 4) погане самопочуття 	<p>22. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) злість 2) скорбота 3) ворожість 4) велика злість 	<p>23. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) скепсис 2) веселощі 3) бурхлива радість 4) сором'язлива радість 	<p>24. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) смуток 2) скепсис 3) ворожість 4) глибокий сум
<p>25. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) смуток 2) скорбота 3) скепсис 4) глибокий сум 		<p>26. </p> <ol style="list-style-type: none"> 1) байдужість 2) ворожість 3) велика злість 4) глибокий сум 	

Вправа 2. Бачення інших.

Розвиває зорову пам'ять і підвищує спостережливість. Згадайте і детально опишіть зовнішній вигляд кого-небудь із студентів, колег, з якими сьогодні бачилися або віталися (колір очей, волосся, зачіска, одяг). При повторній зустрічі перевірте свою спостережливість.

Вправа 3. Перші враження — індивідуальний тренінг.

Визначте своє ставлення до людини, коли ви бачите її вперше. Подивіться на людину, про яку ви хочете дізнатися, й обдумайте перше слово або картину, що спала вам на думку. Запишіть свої враження і подумайте, що вони можуть означати для вас. Це дасть вам можливість скласти загальне враження про людину, після зустрічі з нею прогляньте ваші замітки і визначте, наскільки перші враження були точні.

Вправа 4. «Знайти слова для заспокоєння».

Уявіть ситуацію. Ви учитель фізкультури в школі. Проходячи повз кабінет директора школи, ви почули розмову на підвищених тонах. Відкрилися двері і з кабінету директора вийшов ваш колега, який був дуже засмучений. Знайдіть слова, щоб його заспокоїти.

Вправа 5. «Живий портрет».

Студентам демонструють портрет, написаний вітчизняним або зарубіжним художником. Завдання кожного — «оживити» портрет, виголосивши за нього кілька реплік, що перейдуть у монолог.

Вправа 6. «Жива картина».

Студентам демонструють репродукцію жанрової картини. Їхнє завдання — «оживити» картину, інсценувати зображену на ній ситуацію або придумати діалог персонажів.

Вправи на подолання м'язового напруження

М'язове напруження у педагога, тренера може стати своєрідним «бар'єром» на шляху ефективної дії. Скутість обмежує дію, створює несприятливий соціально-психологічний фон.

Навичка управління м'язовою системою в педагогічному спілкуванні формується як уміння:

- а) контролювати і доцільно розподіляти м'язове напруження у спілкуванні;
- б) управляти процесом розслаблення м'язів;
- в) раціонально мобілізувати м'язову енергію в педагогічному спілкуванні.

Вправа 1. Увійдіть до аудиторії, підійдіть до стола (перевіряється скутість м'язів і знімається напруження).

Вправа 2. Пройдіть в аудиторію, сядьте за стіл (перевіряється і знімається напруження).

Вправа 3. Вийдіть до дошки і почніть писати (знімається напруження).

Вправа 4. Навчіться розслабляти м'язи, тобто «психічну мускулатуру». Розслабте м'язи обличчя — лоба, очей, щік, повік і потилиці. Поставте запитання для самоконтролю: «Не стислі зуби»? «Як виглядає моє обличчя»?

Тренінг на саморегуляцію емоційних станів

Вправа 1. Концентрація на диханні.

Почніть зі звернення уваги на дихання, на те, що при диханні повітря входить і виходить. Із кожним вдихом спрямовуйте ваше дихання до різних частин тіла: у ногу, у руку. Тепер свідомо вдихніть повільно і глибоко 10 разів. При цьому повторюйте про себе: «Я розслаблений, я розслаблений».

Вправа 2. Концентрація на заспокійливому образі або звуці.

Використовуйте образи і звуки для розслаблення.

1. Уявіть, що ви входите в ліфт. Натисніть на одну з кнопок для спуску вниз. У міру того, як проїжджаєте кожен поверх, ви все більше і більше розслабляєтеся. Коли повністю розслабилися, вийдіть із ліфта з відчуттям спокою і свіжості.

2. Уявіть себе на березі моря. Зверніть увагу на хвилі і спостерігайте їх приплив і відплив. У цей час ви відчуваєте, як все більше і більше заспокоюєтеся. Потім, коли відчуватимете абсолютний спокій, залиште берег.

Тренінг на розвиток техніки мовлення

Вправа 1. Скоромовки

Промовте скоромовки в ускладнених умовах: сидячи, потім у процесі ходьби на місці, ходьби (бігу) по колу, стрибків на місці.

Ходить перепел між полукипками зі своїми перепеленятками.

Ходить квочка коло кілочка, водить гіток, дрібних квіток.

Бабин біб розцвів у дощ — буде бабі біб у борщ.

Бобер на березі з бобреньятами бублики пік.

Боронила борона по боронованому полю.

Босий хлопець сіно косить, роса росить ноги босі.

Був бик тупогуб, тупогубенький бичок. У бика була тупа губа.

Був господар, був господар та й розгосподарився.

Був собі паламар, його діти паламаренята.

Бук бундючивсь перед дубом, тряс над дубом бурим чубом. Дуб пригнув за чуба бука – буде букові наука.

Бурі бобри брід перебрели, забули бобри забрати торби.

Вправа 2. Вправа на володіння голосом та інтонацією

Вимовте слово «йдіть» як наказ, команду, распорядження, вимогу, погрозу, вказівку, інструкцію, прохання, пропозицію, запрошення, звернення, докір, попередження, пораду, рекомендацію (5 варіантів на вибір).

Тренінг педагогічного спілкування та комунікативних умінь

Вправа 1. Его-стани у спілкуванні.

У сучасній соціальній психології набула поширення теорія Е. Берна про трикомпонентну структуру особистості. Кожну особистість можна уявити такою, що складається з трьох частин (его-станів).

«Батько» – джерело спадковості громадського досвіду, в якому на будь-який випадок життя є свої «правила» думок, почуттів, поведінки. Це набір корисних настанов і в той самий час упереджень. Найуживаніші слова: безглуздо, по-дитячому, погано, аморально, не можна.

«Дорослий» – представляє голос розуму. Він працює як комп'ютер, що на підставі отриманої ззовні інформації приймає рішення після аналізу розглянутої вірогідності того, як підуть справи, що слід зробити і коли. Організований, зібраний і холоднокровний. Найуживаніші слова: надто багато, недостатньо, готовий.

«Дитя» – джерело емоційних бажань, незрілості думок, почуттів і поведінки. Для нього важливе тільки «я хочу» і «я не хочу». «Потрібно», «необхідно» не існують. Его-стан «дитя» включає імпульси, властиві дитині: емоційність, прихильність, довірливість, примхливість, упертість, образливість, вразливість.

Кожна людина перебуває в одному зі станів у даний момент, і від цього залежить особливість її стосунків з іншими людьми.

Використовуючи запропоновану таблицю з коротким описом 12 позицій у спілкуванні, проранжуйте від 1/до 12 рангів позиції, зіставляючи їх зі своїми рисами. Виділіть шість перших по рангу провідних позицій і за ними визначте властивий вам его-стан («Батько», «Дорослий», «Дитя») і тип спілкування (гармонійний, формальний, відсторонений, конфліктний).

Типи спілкування

Его-стан	Гармонійний	Формальний	Відсторонений	Конфліктний
«Дитя»	1. Спілкуючись, намагається бути оригінальним, грас, використовує уроки у своїх інтересах, прикидається і фантазує	2. Прагне дотримуватися правил, норм, орієнтується на авторитет, чутий до похвал і докорів, покладається на інших	3. Прагне «плисти за течією», уникає відповідальності, вважає за краще бути безтурботним і мати заступника	4. Робить усе навіпаки, напрошується на покарання, грубить, мріє «зводити рахунки»
«Батько»	5. Опікає іншого, завжди готовий підтримати, тривожить за інших, доброзичливо і доступно пояснює, згладжує конфлікти	6. Вимагає відповідальної поведінки, строгого дотримання правил, норм, часто висловлює схвалення або незадоволення поведінкою інших	7. Відсторонюється і спостерігає, критикує людей і події, схильний до докорів	8. Наполегливо шукає недоліки, категорично вимагає слухняності, часто відстоює свій авторитет, не терпить заперечень
«Дорослий»	9. Укладає взаємний договір, творчий союз, співпереживає і розуміє інших, обмінюється думками і почуттями	10. Збирає факти, холоднокровно розраховує і зважує, заздалегідь планує, має «залізну» логіку, уміє тримати себе в руках	11. Уникає суперечок, живе у світі ілюзій, в усьому сумнівається, порпається в собі, уміє втілювати в життя задуми	12. Має непохитну систему поглядів, логічно обгрунтовує свої упередження, придиумує собі ворогів, погано розуміє людей

Вправа 2. Складання монологів

Складіть монолог від імені тренера, який перебуває в певному его-стані.

Вправа 3. Орієнтування в оточуючому середовищі.

Увійшовши до приміщення, де знаходяться люди, спробуйте визначити їхній настрій, загальну атмосферу. Це допоможе вибрати правильну тактику спілкування.

Вправа 4. «Передача емоцій».

Вступаючи у спілкування, викличте в собі яку-небудь емоцію і спробуйте передати її іншій особі.

Вправа 5. «Телефон довіри».

Проводиться в групі. Уявіть себе в ролі школяра, який набирає номер «телефону довіри». Про що він може запитати шкільного психолога? Поставте своє запитання. Відповіддю служить колективне обговорення або чиєсь персональне висловлювання, але обов'язково у рамках ролі фахівця, який відповідає на запитання клієнта.

Вправа 6. Операціоналізація стилів керівництва.

Підберіть характерні слова, дії, вчинки й емоції, типові для тренерів із різними (авторитарним, демократичним, ліберальним) стилями керівництва.

Вправа 7. Формування адекватної реакції на різну мету спілкування.

Ефективна взаємодія залежить від уміння зрозуміти співрозмовника, його мету і вибрати правильну тактику реакції у відповідь, що сприятиме узгодженості у спілкуванні.

Мета спілкування	Реакція співрозмовника
Соціальна: співрозмовник хоче засвідчити свою повагу і підтримати стосунки	Участь в прийнятому ритуалі повсякденного спілкування. Іноді єдине, що вимагається, — просто посмішка або жест рукою. Співрозмовники говорять або слухають по черзі, не перебиваючи один одного
Інформаційна: співрозмовник прагне отримати інформацію, що цікавить його	Уміння правильно слухати полягає у сприйнятті мови, зрозумінні її змісту і запам'ятовуванні. При цьому корисні прийоми «активного» слухача: перефразовування, уточнення

Мета спілкування	Реакція співрозмовника
Експресивна: вирішення проблемної ситуації, врегулювання конфлікту, прагнення порозумітися	Доречні прийоми нерефлексивного слухання або вміння мовчати, не втручаючись у промову співрозмовника. Необхідно так само виразити своє розуміння й схвалення
Спонукальна: учасник спілкування висуває вимоги, звертається з проханням, намагаючись змусити не лише вислухати, а й піти назустріч	У цьому випадку дія — краща відповідь співрозмовникові. Доречно дати йому відчуття, що ви розумієте його почуття. Дотримуйтеся схвальної реакції на слова та думки співрозмовника

Вправа 8. Визначення психологічних характеристик міжособистісного спілкування.

Складіть та порівняйте психологічний портрет своєї міжособистісної поведінки та «ідеального» педагога-тренера за методикою Т. Лірі.

Пропонуємо питання, що містять різні характеристики. *Сліг уважно прочитати їх та позначити у спеціальному реєстративному бланку:*

- наявність певних ознак у себе;
- уявлення про бажані якості у тренера, педагога.

Якщо ваше уявлення про себе або про «ідеального» педагога відповідає запропонованим твердженням, то у спеціальному бланку помітьте хрестиком порядковий номер, що відповідає номеру питання. Якщо ні, то не робіть жодних позначок.

1. Уміє подобатися.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Уміє розпоряджатися, наказувати.
4. Уміє наполягати на своєму.
5. Володіє почуттям гідності.
6. Незалежний.
7. Здатний потурбуватися про себе.
8. Може виявити байдужість.
9. Здатний бути суворим.
10. Суворий, але справедливий.

11. Може бути щирим.
12. Критичний до інших.
13. Любить пожалітись.
14. Часто сумний.
15. Схильний до недовіри.
16. Часто розчаровується.
17. Здатний бути критичним до себе.
18. Здатний визнати свою неправоту.
19. З охотою підкоряється.
20. На нього можна розраховувати.
21. Вдячний.
22. Захоплюється і схильний
до наслідування.
23. Ставиться до інших із повагою.
24. Прагне схвалення.
25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагне вжитися з іншими.
27. Доброзичливий, приятний.
28. Уважний і ласкавий.
29. Делікатний.
30. Підбадьорюючий.
31. Чуйний до прохань про допомогу.
32. Безкорисливий.
33. Здатний викликати захоплення.
34. Користується повагою в інших.
35. Володіє талантом керівника.
36. Любить відповідальність.
37. Упевнений у собі.
38. Самовпевнений і наполегливий.
39. Діловитий, практичний.
40. Любить змагатися.
41. Стійкий і наполегливий, де потрібно.
42. Невблаганний, але безпристрасний.
43. Дратівливий.
44. Відкритий, прямолінійний.
45. Не терпить, щоб ним командували.
46. Скептичний.
47. На нього важко справити враження.
48. Образливий, педантичний, уважний
до дрібниць.
49. Легко соромиться.

50. Невпевнений у собі.
51. Поступливий.
52. Скромний.
53. Часто користується допомогою інших.
54. Дуже поважає авторитети.
55. Охоче приймає поради.
56. Довірливий, прагне радувати інших.
57. Завжди люб'язний у стосунках.
58. Дорожить думкою інших.
59. Компанійський і товариський.
60. Добросердний.
61. Добрий, вселяє упевненість.
62. Ніжний і м'якосердий.
63. Любить турбуватися про інших.
64. Щедрий, безкорисливий.
65. Любить давати поради.
66. Створює враження значущості.
67. Любить керувати та управляти.
68. Владний.
69. Хвалькуватий.
70. Надмірний і самовдоволений.
71. Думає тільки про себе.
72. Хитрий, прагматичний.
73. Нетерпимий до помилок інших.
74. Корисливий.
75. Відвертий, щирий.
76. Часто неприязний.
77. Озлоблений.
78. Схильний весь час скаржитись.
79. Ревнивий.
80. Довго пам'ятає образи.
81. Схильний до самозвинувачення.
82. Сором'язливий.
83. Безініціативний.
84. Лагідний, покірливий.
85. Залежний, несаможиттєвий.
86. Любить підкорятися.
87. Дає право іншим приймати рішення.
88. Легко набуває собі клопоту.
89. Легко піддається впливу друзів.
90. Готовий довіритися будь-кому.

91. Прихильний до всіх без винятку.
92. Усім симпатизує.
93. Пробачає все.
94. Переповнений надмірним співчуттям.
95. Великодушний і терплячий до недоліків.
96. Намагається допомогти кожному.
97. Прагне до успіху.
98. Очікує від кожного захоплення.
99. Розпоряджається іншими.
100. Деспотичний.
101. Ставиться до оточуючих із почуттям переваги.
102. Гонористий, марнославний.
103. Егоїстичний.
104. Холодний, черствий.
105. Саркастичний, любить насміхатися.
106. Злий, жорстокий.
107. Часто гнівається.
108. Бездушний, байдужий.
109. Злопам'ятний.
110. Проникнутий духом суперечливості.
111. Упертий.
112. Недовірливий, підозріливий.
113. Боязкий, нерішучий.
114. Сором'язливий.
115. Послужливий, надмірно готовий підкорятися.
116. М'якотілий.
117. Майже нікому не заперечує.
118. Нав'язливий.
119. Любить, щоб його опікали.
120. Дуже довірливий.
121. Прагне отримати позитивне ставлення кожного.
122. З усіма погоджується.
123. Завжди з усіма дружелюбний.
124. Усіх любить.
125. Дуже поблажливий до оточуючих.
126. Намагається втішити кожного.
127. Турбується про інших на шкоду собі.
128. Надокучає людям надмірною добротою.

**Методика Т. Лірі
(реєстраційний бланк)**

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		

65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		
81		
82		
83		
84		
85		
86		
87		
88		
89		
90		
91		
92		
93		
94		
95		
96		

97		
98		
99		
100		
101		
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		
128		

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

Після того як студент оцінить свої якості і якості «ідеально-го» педагога-тренера та заповнить сітку реєстраційного листка, підраховують бали за вісьмома варіантами міжособистісної взаємодії.

Кожен варіант формується із 16 запитань. Кожна закреслена вами цифра в реєстраційному листку відповідатиме одному балу.

Варіанти взаємодії.

1. 1, 2, 3, 4, 33, 34, 35, 36, 65, 66, 67, 68, 97, 98, 99, 100.

2. 5, 6, 7, 8, 37, 38, 39, 40, 69, 70, 71, 72, 101, 102, 103, 104.

3. 9, 10, 11, 12, 41, 42, 43, 44, 73, 74, 75, 76, 105, 106, 107, 108.

4. 13, 14, 15, 16, 45, 46, 47, 48, 77, 78, 79, 80, 109, 110, 111, 112.

5. 17, 18, 19, 20, 49, 50, 51, 52, 81, 82, 83, 84, 113, 114, 115, 116.

6. 21, 22, 23, 24, 53, 54, 55, 56, 85, 86, 87, 88, 117, 118, 119, 120.

7. 25, 26, 27, 28, 57, 58, 59, 60, 89, 90, 91, 92, 121, 122, 123, 124.

8. 29, 30, 31, 32, 61, 62, 63, 64, 93, 94, 95, 96, 125, 126, 127, 128.

Визначте психологічні характеристики міжособистісного спілкування та порівняйте психологічний портрет своєї міжособистісної поведінки та «ідеального» педагога-тренера за наступними вісьмома варіантами, що подаються нижче, з урахуванням отриманих вами балів по кожному варіанту взаємодії.

I. Владний-лідуючий.

При помірковано виражених балах (до 8) виявляє впевненість у собі, уміння бути гарним порадиником, наставником і організатором — властивості керівника. При високих показниках — нетерпимість до критики, авторитарність, переоцінка власних можливостей (до 12 балів), дидактичний стиль висловлювань, потреба керувати іншими, риси деспотизму (вище 12 балів).

II. Незалежний-домінуючий.

Виявляє стиль міжособистісних відносин від невпевненості (до 4 балів) до упевненого, незалежного, такого, що може вступати у суперництво (у межах 8 балів). Самовдоволеність із вираженим почуттям власної переваги над оточуючими, з тенденцією мати свою особливу думку, відмінну від думки більшості (12 балів), і займати відособлену позицію в групі (при балах 12—16).

III. Прямолінійний-агресивний.

Залежно від ступеня виразності показників проявляються ширість, безпосередність (до 8 балів), прямолінійність, напо-

легливість у досягненні мети (при балах 8–12) або виняткова завзятість, недружелюбність, нестриманість і запальність (при балах 12–16).

IV. Недовірливий-скептичний.

Довіра до оточуючих (до 4 балів), реалістичність бази суджень і вчинків, скептицизм, неконформність (до 8 балів) переростає у край уразливий і недовірливий модус ставлення до оточуючих із вираженою схильністю до критицизму (при балах 8–12), невдоволенням оточуючих і тотальною підозрілістю (при балах 12–16).

V. Покірно сором'язливий.

Характеризується такими особливостями міжособистісних відносин, як скромність, коректність, але самостійність і незалежність у стосунках (до 8 балів). Сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки (при балах 8–12). При високих балах (12–16) виникає потреба у підпорядкуванні кому-небудь, повна покірність, а також підвищене почуття провини, самоприпущення.

VI. Залежний-слухняний.

Проявляє незалежність думок і вчинків, самостійно приймає рішення (до 8 балів). При помірних балах — потреба в допомозі й довірі з боку оточуючих, у їхньому визнанні (при балах 8–12). При високих балах — надконформність, повна залежність від думки оточуючих (при балах 12–16).

VII. Співпрацюючий-конвенційний.

Цей стиль міжособистісних відносин проявляють тренери-викладачі, які прагнуть до співробітництва з групою чи окремим спортсменом, демонструють приязність, дружелюбність у ставленні до оточуючих (до 8 балів). Надмірність у прояві даного стилю проявляється компромісною поведінкою, зайвим лібералізмом (при балах 8–12), нестриманістю у виявах своєї дружелюбності до оточуючих, прагненням підкреслити свою причетність до інтересів більшості, панібратством (при балах 12–16).

VIII. Відповідально великодушний.

Проявляється вираженням готовності допомогти оточуючим, розвиненим почуттям відповідальності, емоційною підтримкою та співучастю (до 8 балів). Високі бали виявляють м'якосердя, надобов'язковість, гіперсоціальність установок (при балах 8–12), підкреслений альтруїзм та жертвовність (при балах 12–16).

Найбільша кількість балів, набраних по одному з варіантів, відповідає переважному стилю міжособистісних відносин. Бали, що досягають рівня 14–16, свідчать про труднощі соціальної адаптації.

Тренінг на формування умінь невербального спілкування

Тренінг полягає у формуванні навичок правильно розуміти й інтерпретувати інформацію, отриману на рівні немовного спілкування, що передається в манері поведінки, у жестах, емоціях.

Вправа 1. Інтерпретація рухів.

Після ознайомлення з наведеною нижче інтерпретацією немовних сигналів спілкування, студентам пропонують засобами невербальної комунікації продемонструвати яку-небудь ситуацію спілкування (відкритість, захищеність, підозру, прихованість).

Решта групи інтерпретує та пояснює значення жестів, міміки, пози.

Відкритість та щирість співрозмовника можна визначити за допомогою такої групи жестів: розкриття рук долонями доверху означає відкритість і щирість. Цей жест може супроводжуватися прикладанням долонь до грудей або знизуванням плечима.

Наприклад, коли діти пишаються своїми досягненнями, вони відкрито показують руки, і навпаки, коли відчують провину — ховають їх у кишені чи за спину; розстібають жакет — таку дію виконують люди відкриті і ті, які ставляться до вас по-дружньому.

Захист (оборона). До цієї групи належать жести, за допомогою яких ми реагуємо на конфліктні ситуації, котрі можуть виникати у ході спілкування: руки, схрещені на грудях, означають, що учасник співбесіди прийняв захисну позицію. Тому, якщо ми бачимо такий жест, необхідно переглянути те, що робимо чи говоримо.

Оцінка співрозмовником ситуації спілкування пов'язана із наступними жестами: рука, яка знаходиться біля щоки, означає, що людина занурена в роздуми. Жест критичної оцінки (рука піднесена до обличчя, підборіддя спирається на долоні, вказівний палець витягується вздовж щоки, решта пальців знаходяться нижче рота) означає, що співрозмовник трохи

скептично ставиться до того, що відбувається в даний момент (позиція «почекаємо — побачимо»). Нахилена вбік голова свідчить про цікавість, увагу. За цими жестами можна оцінити, наскільки добре співрозмовник сприймає те, про що ви говорите.

Почісування підборіддя виражає зайнятість процесом прийняття рішення (позиція «добре, давайте поміркуємо»). Маніпулювання окулярами (протирання скелець, знімання та одягання і тому подібне) має місце у випадках, коли співрозмовник бажає отримати час для обміркування, перед тим як здійснити вирішальну протидію, вимагаючи пояснень («паузу для роздумів»).

Ходіння сигналізує про вирішення складної проблеми, про глибоке зосередження та роздуми. З тим, хто ходить, не слід говорити, це може завадити його зосередженості та роздумам.

Пігозра та потайність. До цієї групи входить жест «рука прикриває рот» перед чи під час висловлювання. Таким чином людина бажає приховати свою позицію щодо питання, яке обговорюється. Оглядаючись на всі боки, людина виражає недовіру.

Ноги (чи все тіло), спрямовані до виходу, засвідчують бажання закінчити розмову або те, що відбувається. Якщо більшість слухачів в аудиторії приймають таку позу — це сигнал про необхідність закінчувати збори.

Легеньке потирання кінчика носа (зазвичай указівним пальцем лівої руки) — ознака сумніву чи невпевненості. Цей жест часто використовує співрозмовник, який має сумніви у правоті власних суджень або у тій інформації, яку він публічно висловлює.

Керівник і підлеглий. Рухи, що виражають домінантність, проявляються в наступному: коли, вітаючись, хтось тисне вам руку і повертає її так, що його долоня лежить поверх вашої, то він намагається виразити фізичну або психологічну перевагу; якщо простягає руку долонею доверху, то демонструє готовність прийняти роль підлеглого.

Якщо керівник стоїть поряд із підлеглим, який сидить, нависаючи над ним чи позаду нього, це сприймається як незахищеність та перевага того, хто стоїть. Тому не слід підходити до підлеглих або учнів, які сидять, близько, пригнічуючи та нервуючи їх.

Рука партнера під час розмови знаходиться у кишені піджака, а великий палець ззовні виражає його впевненість у власній перевазі.

Вправа 2. Індивідуальний тренінг.

Використовуйте перегляд програм телебачення для набуття свідомого «читання» рухів інших людей. Із цією метою намагайтеся зрозуміти, що відбувається на екрані телевізора, стежачи тільки за зображенням, для цього кожні 5 хв вимикайте звук, щоб порівняти мовні повідомлення і прочитані вами рухи.

Тренінг на формування умінь управляти конфліктом

Вправа 1. Техніка управління конфліктом.

Будь-який конфлікт може бути руйнівним для вашої психіки та для взаємин з іншими людьми. Завдання управління конфліктом полягає не в тому, щоб уникнути конфлікту, який потенційно можливий у педагогічній взаємодії, а в його розпізнаванні й контролі над ним із метою одержання найкращого результату.

Техніка управління конфліктом складається з таких етапів.

1. Розгляд причин конфліктів, якими можуть бути: недостатнє спілкування й розуміння; відмінності в планах, оцінках, інтересах; відсутність співчуття до потреб і бажань інших людей тощо.

2. Корекція проблеми шляхом відповідної реакції й вибору адекватного стилю поведінки.

3. Використання конфлікту як джерела особистісного зростання, удосконалювання, поліпшення відносин з іншими людьми. Ця техніка ґрунтується на оцінці обставин, характерів, інтересів і потреб залучених у конфлікт людей, а так само ваших власних цілей, інтересів і потреб.

Вправа 2. Конструктивне висловлювання своїх почуттів.

Уміння конструктивного висловлювання почуттів передбачає здійснення трьох умовних кроків. Кожен крок супроводжує висловлювання ключової фрази, яку потрібно промовити до колеги, учня, дитини, якщо їхні дії викликали у вас негативні почуття: гнів, роздратування, розчарування, невдоволення тощо.

Крок 1. Висловте свої почуття. Ключовий вираз: «Я...» (Я розчарувався; Я здивувався; Я образився тощо).

Крок 2. Встановіть, яка конкретна подія викликала у вас це почуття. Ключовий вираз: «Я..., тому що...». Будьте конкретними. Використовуйте ситуацію, щоб спробувати змінити конкретну поведінку замість критики особистості (Я розчарувався, тому що ти не виконав мого прохання).

Крок 3. Поясніть, чому та чи інша подія викликала у вас такі почуття та емоції. Ключовий вираз: «Коли ти ..., тоді я відчув...». (Коли ти не зателефонував та не повідомив, що затримуєшся у друзів, я відчула, що для тебе не існують наші сімейні правила).

Замініть «Ви-ствердження» на «Я-ствердження» у наведених прикладах.

«Ви-ствердження»	«Я-ствердження»
Чому ти без дозволу пішов на каток?	<p>Крок 1. Я засмутилась.</p> <p>Крок 2. Тому що ти без попередження пішов на каток.</p> <p>Крок 3. Коли ти обіцяв, що будеш мене попереджати, але все-таки пішов на каток, не попередивши мене, я відчула, що довіряти тобі більше не можу</p>
Якщо необхідно дещо зробити, то ви телефонуйте мені в останню хвилину	<p>Крок 1. Мені прикро.</p> <p>Крок 2. Тому що брак часу не дозволить мені якісно виконати завдання.</p> <p>Крок 3. Коли в останню хвилину телефонуйте мені і просите скласти плани, я не завжди буваю вільним, хоча готовий зробити все, що можу</p>
Ти — невідповідальний учень, тому що не готовий до контрольної роботи	
Чому ви завжди мене перебиваєте?	
Ви не поважаєте мене. Ви ніколи не згадуєте про мій день народження	

Вправа 3. Творче завдання. Проаналізуйте відомі приказки та визначте, який тип поведінки у конфліктній ситуації (стиль конкуренції, уникання, співробітництва, пристосування, компромісу) вони демонструють.

Хто раніше встає, тому Бог дає.

Не буди лиха, поки воно тихе.

Одна голова добре, а дві краще.

Ласкаве телятко дві матки ссе.

Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.

Із народної творчості та художньої літератури самостійно доберіть приказки чи прислів'я, які, на вашу думку, відповідають кожному типу поведінки.

Тренінг на підвищення творчих можливостей

Техніка сили розуму ґрунтується на вивільненні й розвитку внутрішньої творчої енергії, фантазії, інтуїції, уяви.

Вправа 1. Три ключові стадії зміни себе.

1. Визначте, що ви прагнете в собі змінити або яким стати.
2. Використовуйте процес складання уявного сценарію, щоб уявити себе в новій ролі.
3. Втїліть свій новий сценарій у життя.

Вправа 2. Використання образу фахівця, щоб стати більш компетентним.

Цей метод особливо актуальний тоді, коли вам потрібно відчувати силу, впевненість або авторитет у професійній діяльності. Уявіть себе тренером команди або спортсменом — переможцем Олімпійських ігор. Ви гість телевізійної передачі. Вам спокійно й комфортно. Ви прекрасно інформовані у своїй галузі й готові відповідати на будь-які запитання. Включаються телекамери, й ведучий починає ставити вам запитання. Коли ви відповідаєте на них, телеведучий уважно вас слухає, й складається враження, що на нього впливають ваші глибокі знання в даній галузі. Продовжуйте у такому самому стилі кілька хвилин розмовляти й відповідати на поставлені запитання. Зверніть увагу, як приємно відчувати таку компетентність, висловлюючи свої почуття й думки. Якщо ж виникає яка-небудь життєва ситуація, у якій ви прагнете бути авторитетним, уявіть себе в ній. Пізніше в реальному житті викликайте в уяві цей образ.

Вправа 3. Використання кольору для створення образу товариської й енергійної особи.

Уявіть себе в ситуації, в якій прагнете більше проявити риси характеру, котрі бажаєте мати в даному випадку: товариськість і динамічність. Подумки грайте цю роль якнайбільш

природно. На закінчення уявляйте, як вас оточує колір, що асоціюється з цими особливостями.

Наприклад, вас запросили в гості. Інших запрошених ви не знаєте. Відчиняєте двері і входите до кімнати, гостина у повному розпалі. Люди жваво розмовляють, сміються. Ви помічаєте тих, хто стоїть посеред кімнати. У вас виникає до них певний інтерес, без вагань підходите, широко посміхаєтесь і вітаєтесь. Потім починаєте щось говорити, щоб відразу ж зав'язати розмову, наприклад, що ви почули, як вони згадали про вашого спільного знайомого. Щоб ви не говорили, кажіть упевнено, щоб інші уважно слухали вас і відповідно реагували. Закінчуєте розмову, обмінюючись номерами телефонів. Потім ввічливо вибачаєтесь і переходите до іншої групи. У вас знову виникає те саме відчуття впевненості і ви вже точно знаєте, що сказати. Роблячи це, уявляйте собі колір, який символізує ті особливості, які ви проявляєте: дружелюбність або динамічність. Вам здається, що цей колір огортає вас, яскраво випромінюючись.

Вправа 4. Використання образу тварини з метою набуття певних властивостей у поведінці.

Використовуючи даний метод, уявіть себе твариною, яка символізує якість, котру ви хочете виховати у собі (впевненість, сміливість, граціозність, хитрість тощо). Потім уявіть собі цей образ у ситуації, у якій бажаєте проявити її якості. Пізніше він допоможе вам у реальному житті, тому що ви будете діяти, підкоряючись відчуттям, пов'язаним із даним образом.

Тренінг на розвиток логічного мислення

Вправа 1. Тлумачення прислів'їв.

Визначте значення запропонованих висловів.

«Сідай, бабо, підвезу». «Нема часу — треба йти!»

«Що ваші дівчата роблять?» — «Шують та співають». «А мати?» — «Порують та плачуть».

Аж волосся стало сторч.

Коваль коня кує, а жаба й собі ногу дере.

«Де живешь куличе?» — «В болоті». «Там же погано!» — «Я звик!».

Відрізана скиба до хліба не пристане.

Скільки вовка не годуй, а він у ліс дивиться.

Колись таки діждемось сонця у своє віконце.

Куй залізо, поки не охолело.

Між вовками по вовчому і вий.

Ключ до вправи на спостережливість:

- байдужість — 1, 15;
- веселощі — 4, 17, 23;
- велика злість — 5, 16, 26;
- ворожість — 2, 13;
- злість — 10, 22;
- скорбота — 14, 18;
- смуток — 7, 19;
- бурхлива радість — 3, 11;
- сором'язлива радість — 8, 20;
- скепсис — 6, 25;
- погане самопочуття — 9, 21;
- глибокий сум — 12, 24.

ЛИТЕРАТУРА



Аветисян К. А. Психологическое содержание и условия развития поведенческой гибкости учителя : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / К. А. Аветисян. — М., 2001. — 18 с.

Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М., 2001.

Анисимова О. А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / О. А. Анисимова. — М., 2002. — 19 с.

Безсонов С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безсонов. — СПб: Речь, 2004. — 272 с.

Белова Е. Д. Психолого-педагогические основы формирования профессионально значимых качеств у студентов физкультурных вузов : учеб. пособие / Белова Е. Д., Главырина Л. Д., Метельский Г. И. — Минск, 1993. — 80 с.

Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн. — М.: Изд-во НПО «Модэк», 2004. — 687 с.

Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни / В. М. Бехтерев. — СПб: Питер, 2001.

Бобрик Т. З. Формирование педагогических ценностей будущих преподавателей физической культуры как социально-педагогическая проблема / Т. З. Бобрик // Актуальные проблемы теории и методики физической культуры, спорта и туризма : материалы III Международ. научно-практ. конф. молодых ученых. — Минск, 2008. — С. 284—286.

Боген М. М. Обучение двигательным действиям / М. М. Боген. — М., 1985. — С. 65.

Борзов В. Ф. 10 секунд — целая жизнь / В. Ф. Борзов. — М.: Физкультура и спорт, 1982. — 128 с.

Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / М. В. Борисова. — Ярославль, 2003. — 18 с.

Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания : диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — СПб: Питер, 2008. — 336 с.

Волянюк Н. Ю. Адаптаційний потенціал тренера-викладача / Н. Ю. Волянюк, А. І. Бузнік // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць. — Львів, 2004. — Вип. 8. — Т. 4. — С. 62—66.

Воробійов М. І. Психологічний супровід педагогічної діяльності викладача фізичного виховання у процесі його професійного становлення / Воробійов М. І., Петровська Т. В., Кравченко А. А. // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту : зб. наук. праць. — К., 2007. — Вип. 13. — С. 73—79.

Воронова В. І. Психологія спорту / В. І. Воронова. — К. : Олімп. л-ра, 2007. — 298 с.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991.

Гальперин П. Я. Формирование умственных действий / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии. — М., 1981.

Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. — М.: Просвещение, 1990. — 150 с.

Григорьянц И. Психологическая подготовка гимнастов на современном этапе / И. Григорьянц // Спортивный психолог. — 2004. — № 1. — С. 36—40.

Григорьянц И. А. Психолого-педагогическое мастерство современного тренера-преподавателя / И. А. Григорьянц // Спортивный психолог. — 2006. — № 1 (7). — С. 4—8.

Давыдов В. В. Основные проблемы развития мышления в процессе обучения / В. В. Давыдов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 204.

Деркач А. А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. — М.: Физкультура и спорт, 1981.

Деркач А. А. Творчество тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. — М.: Физкультура и спорт, 1982.

Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О. А. Елдышова // Фундаментальные исследования. — 2006. — № 7. — С. 101—102.

Елдышова О. А. Проблема «выгорания» в профессиональной деятельности психолога и способы профилактики / О. А. Елдышова // Работа переживания и психологическая помощь детям: сб. статей II Междунар. конф. Телефонное Доверие (Москва, 25—27 октября 2007 г.). — М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. — С. 35—40.

Елдышова О. А. Синдром выгорания как форма устойчивой личностной деформации / О. А. Елдышова // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен, культур: материалы Междунар. научно-практ. конф., 27 сент. — 1 окт. 2007 г. — Астрахань, 2007. — С. 65—67.

Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. — М.: Просвещение, 1989. — 188 с.

Еремин О. В. Профессиональные и личностные качества преподавателя глазами студентов / О. В. Еремин // Социально-профессиональное самоопределение студента физкультурного вуза : материалы VIII Междунар. науч. сессии. — Минск, 2005. — С. 87—93.

Жалагина Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза : автореф. дис. на соискание

учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 / Т. А. Жалагина. — Тверь, 2004. — 46 с.

Загвягинский В. И. Педагогическое предвидение / В. И. Загвягинский. — М.: Знание, 1987 : серия «Педагогика и психология», 1987. — № 4.

Зайцев В. Научно-методические подходы к исследовательской деятельности преподавателя физической культуры и способы ее реализации / В. Зайцев, С. Крамской // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях : интеграция в европейское образовательное пространство : Междунар. электрон. науч. конф. — Х., 2005. — С. 137—142.

Занков Л. В. Обучение и развитие / Л. В. Занков // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981. — С. 22.

Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — 4-е изд., перераб., доп. — М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. — 336 с.

Зозуля О. В. Уявлення студентів різних спеціальностей про образ викладача фізичної культури / О. В. Зозуля, О. С. Гончаренко // Слобожанський науково-спортивний вісник : зб. наук. праць. — Х., 2007. — Вип. 12. — С. 344—348.

Ильин Е. П. Психология физического воспитания / Е. П. Ильин. — СПб: Питер, 2000.

Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. — СПб: Питер, 2001. — 453 с.

Картузова А. А. Профессиональная деформация личности тренера как научный феномен / А. А. Картузова // Педагогика, психология и медико-биол. проблемы физического воспитания и спорта : материалы конф. — Донецк, 2007. — № 11. — С. 49—53.

Келлер В. С. Деятельность спортсменов в вариативных и конфликтных ситуациях / В. С. Келлер. — К.: Здоров'я, 1977. — 181 с.

Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М.: Академия, 2004. — 304 с.

Коломейцев Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде / Ю. А. Коломейцев. — М.: Физкультура и спорт, 1984. — 204 с.

Коломейцев Ю. А. Социальная психология спорта: [учебно-метод. пособие] / Юрий Афанасьевич Коломейцев. — Минск: БГПУ, 2005. — 292 с.

Конфлікти у сумісній діяльності / [Ложкін Г. В., Петровська Т. В., Сьомін С. В., Кисельова О. О.]. — К.: Сфера, 1997. — 95 с.

Кравченко А. А. Інтерперсональна поведінка особистості спортивного педагога як показник наявності професійних деформацій / А. А. Кравченко // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць. — Львів, 2009. — Вип. 13. — Т. 2. — С. 64—71.

Кузьменкова О. В. Основные направления психологического сопровождения учителей с разными типами внутриличностных противоречий / О. В. Кузьменкова // Педагогическая мысль и образование XXI века : материалы междунар. конф. — Оренбург. — 2000. — Ч. 1. — С. 306—311.

Ласовская Т. Ю. Профессиональное выгорание: учебно-метод. пособие / Т. Ю. Ласовская, С. А. Ильина. — Новосибирск: Сибмедиздат, 2004.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975. — С. 192.

Ложкин Г. В. Интерперсональные конфликты спортсменов в командах / Г. В. Ложкин // Спорт. психол. — 2006. — № 1 (7) — С. 40—46.

Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель. — К.: МАУП, 2000. — 255 с.

Ложкин Г. В. Эмоциональный ресурс тренера-профессионала / Ложкин Г. В., Волянюк Н. Ю., Бузник А. И. // Фізична культура, спорт і здоров'я нації: зб. наук. праць. — Вінниця, 2004. — Вип. 5. — С. 377–380.

Ложкин Г. В. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії / Ложкин Г. В., Коць М. О., Петровська Т. В. — К.; Луцьк: АПН України, 2000. — 150 с.

Мартенс Р. Социальная психология и спорт / Р. Мартенс. — К.: Здоров'я, 1977. — 175 с.

Михайлова Т. Исследование социально-психологических аспектов деятельности тренера как фактор подготовки спортивного педагога / Михайлова Т., Морозов А., Кузьменко А. // Социально-профессиональное самоопределение студента физического вуза : материалы VIII междунар. сессии. — Минск, 2005. — С. 38–42.

Молоканов М. В. Двухмерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия / М. В. Молоканов // Вопр. психологии. — 1995. — № 5. — С. 51–59.

Москаленко В. В. Психология социального влияния / В. В. Москаленко. — К.: Центр учебной литературы, 2007. — 448 с.

Неверкович С. Д. Конфликты в спортивно-педагогическом взаимодействии / С. Д. Неверкович // Спорт. психол. — 2006. — № 2 (8) — С. 15–24.

Немов Р. С. Психология. Кн. 2: Психология образования / Р. С. Немов. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 605 с.

Обозов Н. Н. Психология работы с людьми / Н. Н. Обозов, Г. В. Щекин. — К., 1990. — 204 с.

Педагогічна майстерність : [підруч. / за ред. І. А. Зазюна]. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.

Петровская Т. В. Формирование межличностной компетентности в процессе подготовки школьных психологов / Т. В. Петровская // Персонал. — 2000. — № 5. — С. 124–126.

Петровская Т. В. Эмоциональные состояния и взаимодействие в спортивной команде в динамике менструального цикла женщин-спортсменок / Т. В. Петровская // Наука в олимпийском спорте: спец. вып. — 2000. — С. 117–123.

Петровская Т. В. Мастерство спортивного педагога / Т. В. Петровская. — К.: «ЧПП», 2004. — 104 с.

Петровская Т. В. Интерперсональные особенности профессиональной деформации личности преподавателей физического воспитания / Т. В. Петровская, А. А. Каргузова // Материалы науч. конф. «Рудиковские чтения». — М., 2009. — С. 104–106.

Петровская Т. В. Определение личностно-ориентированного стиля общения тренера в процессе тренировочной и соревновательной деятельности волейболисток-подростков / Т. В. Петровская, Г. В. Проценко // Междунар. науч.-практ. конф. «Рудиковские чтения». — Ростов-н/Д., 2008. — С. 196–198.

Петровская Т. В. Педагогическое мастерство: метод. рекоменд. / Т. В. Петровская, И. В. Толкунова. — К.: Спорт, 1998. — 62 с.

Петровська Т. В. Види професійних деформацій тренера-викладача з позиції інтерперсональної поведінки / Т. В. Петровська, А. А. Каргузова // Теорія і методика фіз. виховання. — 2011. — № 2. — С. 114–117.

Петровська Т. В. Інтерперсональна поведінка тренера та успішність змагальної діяльності спортсменів-підлітків / Т. В. Петровська, Г. В. Проценко // Соціальна психологія. — 2005. — № 5. — С. 46—54.

Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский // Вопр. психол. — 1991. — № 1. — С. 9—16.

Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъективности / В. А. Петровский. — Ростов-н/Д: Феникс, 1996. — 512 с.

Петровский В. В. Кибернетика и спорт / В. В. Петровский. — К.: Здоров'я, 1973. — 110 с.

Петровский В. В. Бег на короткие дистанции / В. В. Петровский. — М.: Физкультура и спорт, 1978а. — 79 с.

Петровский В. В. Организация спортивной тренировки / В. В. Петровский. — К.: Здоров'я, 1978б. — 95 с.

Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. — К.: Олимп. л-ра, 2004. — 739 с.

Платонов В. Н. Олимпийский спорт / В. Н. Платонов, С. И. Гуськов. — К.: Олимп. лит-ра, 1994. — 293 с.

Платонов К. К. О системе психологии / К. К. Платонов. — М., 1972. — С. 125.

Практикум по общей и экспериментальной психологии / [под ред. А. А. Крылова]. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. — 256 с.

Проценко Г. В. Роль тренера в розвитку міжособистісних відносин у системі «тренер-спортсмен» (на прикладі юних волейболісток) / Г. В. Проценко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. — 2008. — № 3. — С. 75—79.

Психология здоровья: учебник для вузов / [под ред. Г. С. Никифорова]. — СПб, 2003.

Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб, 2003. — 352 с.

Рогалева Л. Влияние спортивной деятельности на личность юного спортсмена в зависимости от установок тренера / Л. Рогалева // Спорт. психол. — 2004. — № 1. — С. 54—58.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб, 2004. — С. 358.

Рыбакова М. М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М. М. Рыбакова. — М.: Просвещение, 1991. — 300 с.

Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности / Л. Н. Собчик. — М.: Ин-т приклад. психол., 2001. — 511 с.

Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. — М., 1985. — С. 372—373.

Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський. — К., 1977.

Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 320 с.

Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика / Э. Э. Сыманюк. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2007.

Сыманюк Э. Э. Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления профессионального опыта / Э. Э. Сыманюк, Ю. А. Тукачев // Образование и наука: Известия УрО РАО. — 2005. — № 4 (34). — С. 96—105.

- Толочек В. Потенциал и диагностика системы «педагог–ученик» / В. Толочек, С. Долматова // Спорт. психол. – 2004. – № 1. – С. 59–63.
- Труднев А. В. Личность тренера как ведущее условие модернизации педагогического образования / А. В. Труднев // Материалы междунар. науч. конф. «Рудиковские чтения». – М. – 2004. – С. 103–105.
- Тукачев Ю. А. Профессиональный опыт специалиста как предмет психологического исследования / Ю. А. Тукачев // Материалы XI Междунар. науч. конф. «Ломоносов-2004». – Т. 3. Психология: социология: юридические науки. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 174–175.
- Тукачев Ю. А. Критерии оценки профессиональной пригодности субъекта труда / Ю. А. Тукачев // Образование и наука: Известия УрО РАО. – 2005. – № 4 (34). – С. 9–15.
- Туник Е. Ю. Педагогическое мастерство преподавателя физического воспитания / Е. Ю. Туник // Педагогіка, психологія та медико-біол. проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Х., 2008. – № 6. – С. 156–158.
- Ушинський К. Д. Вибрані твори: в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К.: Рад. шк., 1955.
- Ханин Ю. А. Психология общения в спорте / Ю. А. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1980.
- Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід / В. Т. Циба. – К.: МАУП, 2000. – 150 с.
- Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
- Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шейн // Вопр. психол. – 1991. – № 1. – С. 44.
- Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М., 1974.
- Beauchamp M. R. Group dynamics in exercise and sport psychology. Contemporary themes / ed. M. R. Beauchamp, M. A. Eys. – London; New York: Routledge, 2008. – 260 p.
- Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives. Pandfook 1: Cognitive Domain / B. Bloom. – N.Y.: Mc Kay, 1956.

Навчальне видання

ПЕТРОВСЬКА Тетяна Валентинівна

Майстерність
спортивного педагога
Навчальний посібник

Редагування – Надія Отрох
Коректура – Алевтина Ніколасва
Комп'ютерне верстання – Алла Богдан

Формат 60×90/16. Ум-друк. арк. 11,5. Тираж 2000 пр.
Зам. № 5-07-0805.

Національний університет
фізичного виховання і спорту України,
видавництво «Олімпійська література»
Україна, 03680, м. Київ-150, вул. Фізкультури, 1

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4763 від 26.08.2014

Віддруковано у ПРАТ «Харківська книжкова фабрика "Глобус"»
61012, м. Харків, вул. Енгельса, 11
Свідоцтво ДК № 3985 від 22.02.2011
www.globus-book.com



ПЕТРОВСЬКА **Тетяна Валентинівна**

Кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології та педагогіки НУФВС. Автор 104 наукових та методичних праць, серед яких наукові статті, монографії, навчальні посібники, програми навчальних дисциплін. Співавтор навчальних посібників: “Технології розв’язання конфліктів у педагогічній взаємодії” (2000), “Основи психології” (2001), “Гендерная психология” (2004) та колективних монографій: “Конфлікти у сумісній діяльності” (1997), “Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект” (2008). До кола наукових інтересів входять питання, що стосуються спортивно-педагогічної взаємодії у системі “тренер–спортсмен”, образу ідеального тренера, професійних педагогічних деформацій особистості спортивного педагога, педагогічних конфліктів.

