

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

А. В. Фомичев

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
САМООБРАЗОВАНИЯ



Монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2015

УДК 371.13
ББК 74.489.85
Ф76

Рецензенты

Е. Н. Фомичева, канд. пед. наук, зав. кафедрой теории
и методики физического воспитания и ОБЖ
ГБОУ ДПО НИРО;

В. Т. Чичикин, докт. пед. наук, профессор кафедры теории
и методики физического воспитания и ОБЖ
ГБОУ ДПО НИРО

Фомичев, А. В.

Ф76 **Готовность педагога физической культуры к деятельности самообразования : монография / А. В. Фомичев. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. —171 с.**

ISBN 978-5-7565-0648-8

В монографии рассматриваются различные аспекты проблемы развития готовности к деятельности самообразования у учителей физической культуры. В работе систематизированы теоретические основания, определяющие готовность педагога к деятельности самообразования в рамках повышения квалификации; исследована модель организационно-содержательного обеспечения ее развития; разработан образовательный модуль «Регуляция деятельности самообразования педагога».

Представленные в монографии материалы могут быть полезны для практической и исследовательской деятельности специалистов, работающих в сфере педагогического образования.

УДК 371.13
ББК 74.489.85

ISBN 978-5-7565-0648-8

© Фомичев А. В., 2015
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

Социальная потребность в формировании и развитии деятельности самообразования педагога на основе достижения социально обусловленного уровня готовности к ней определяется объективными требованиями непрерывного профессионального роста специалистов сферы образования. В современных условиях удовлетворение этой потребности становится одной из приоритетных задач постдипломного образования в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Анализ научной литературы, посвященной проблеме обеспечения готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования, показывает, что попытки ее решения предпринимаются уже давно. Вместе с тем приходится констатировать определенную неполноту направлений проведенных исследований и недостаточную теоретическую обоснованность представленных в них результатов. Это касается, прежде всего, исследования сущности и структуры готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования, измерения ее уровня, а также формирования системы деятельности самообразования педагога на основе персонального моделирования.

Частичность решения вышеназванных вопросов в исследовании проблемы порождает неоправданный редуционизм и излишний прагматизм имеющихся подходов к деятельности самообразования, часто основанных на субъективных представлениях «здорового смысла». Такое положение препятствует достижению социально значимых результатов в реализации системы деятельности самообразования педагога вообще и педагога физической культуры в частности. Становится очевидной, таким образом, актуальность дальнейшей разработки обсуждаемой проблемы.

Исследования психолого-педагогического содержания различных аспектов деятельности самообразования показывают ее приоритетное значение в обеспечении высокого уровня профессионализма деятельности педагога. По данным исследований Л. Г. Борисова (1983), М. М. Поташник (2009), более высоких результатов в своей профессиональной деятельности достигают именно учителя, систематически занимающиеся самообразованием.

Сегодня ученые-педагоги приходят к выводу о необходимости изменения ментальных моделей профессиональной деятельности, в первую очередь, на основе развития деятельности самообразования педагога. Данное обстоятельство определяет объективно существующую социальную потребность в наличии определенного уровня готовности к ней у педагогических работников.

Готовность к деятельности самообразования в основном формируется в системе профессиональной подготовки и развивается в процессе профессиональной педагогической деятельности и дополнительного (послевузовского) образования. Следовательно, развитие готовности педагога к деятельности самообразования составляет важную задачу системы послевузовского образования, решение которой должно быть обеспечено как организационно, так и содержательно. В этом контексте большое значение имеет формирование готовности педагога к деятельности самообразования в системе повышения квалификации.

Послевузовское образование в различных его формах, включая самообразование, стало одной из центральных социальных проблем современности, которая привлекает внимание исследователей из различных научных областей. Определенные сложности вызывает и ее практическое решение, в частности применительно к педагогу физической культуры. Так, многие авторы (О. А. Абдуллина, С. Т. Вершловский, Т. А. Воронова, М. В. Николаева, Н. В. Косенко и др.) отмечают часто бессистемный и слу-

чайный характер деятельности самообразования педагогов физической культуры, а также их недостаточную вовлеченность в этот процесс. Необходимо находить и создавать возможности для привлечения педагогов физической культуры к системной деятельности самообразования, поскольку в условиях субъективных и стихийных подходов к ее организационно-содержательному обеспечению нельзя рассчитывать на ожидаемый результат.

Анализ имеющихся исследований, посвященных проблеме организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования педагога физической культуры, показывает их значимость для осмысления многих ее аспектов. Однако вместе с тем остается нерешенным целый ряд вопросов, имеющих прямое или косвенное отношение к формированию готовности педагога физической культуры к самообразованию с точки зрения ее актуализации, реализации творческого подхода, системности и спецификации, организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования в условиях повышения квалификации, разработки технологии измерения и оценки уровня готовности педагога к деятельности самообразования.

Ведущее место в решении задач формирования готовности педагога к деятельности самообразования, по нашему мнению, должны занять технологии самопроектирования. Тем не менее, исследователи (Н. Ю. Бармин, В. Т. Чичикин и др.) отмечают недостаточный уровень проектирования педагогами деятельности самообразования, что связано с недостаточным научно-методическим обеспечением данного действия.

В настоящем исследовании научный поиск решения поставленных вопросов направлен на разрешение следующих противоречий:

— повышение значимости деятельности самообразования педагогов физической культуры как фактора про-

фессионального развития и недостаточный уровень их готовности к ней;

— необходимость научного обоснования андрагогического сопровождения процесса развития готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования и в большей мере эмпирические ориентации в решении этой проблемы;

— требования спецификации организационно-содержательного обеспечения процесса развития готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования и унифицированный подход к определению этого обеспечения;

— необходимость формирования системы деятельности самообразования педагога физической культуры на основе персонального моделирования в условиях повышения квалификации и недостаточная разработанность теоретического и технологического обеспечения этого процесса.

В монографии рассмотрены концептуальные подходы к исследованию сущности и возможностей формирования и развития готовности педагогов физической культуры к деятельности самообразования, выделены и научно обоснованы андрагогические условия развития данной готовности в системе повышения квалификации, а также представлена модель регуляции профессиональной готовности педагогов физической культуры в процессе повышения квалификации.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ
ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ**



**1.1. Деятельность самообразования и готовность
к ней как основное направление профессионального
развития педагога**

Качество педагогической деятельности определяется рядом факторов, среди которых ведущую роль играет самообразование педагога. Данный приоритет выделяется и обосновывается в целом ряде специальных исследований разных уровней: как общенаучных (теории социализации, теории деятельности), так и частнонаучных (теории педагогических систем, концепции непрерывного образования). Исследователи [6; 34; 48; 49; 60; 61; 70; 78; 93; 124; 127; 128; 140; 151] отмечают тот факт, что наличие системы самообразования специалиста является объективным условием обеспечения качества его профессиональной деятельности.

Деятельность самообразования педагога становится инновационной в изменяющихся условиях, что позволяет педагогу иметь персональный курс профессионального

развития, отражающий определенный уровень его педагогической культуры [17; 104; 127; 129; 139 и др.]. Таким образом, самообразование учителя является, с одной стороны, социальным заказом общества, с другой — фактором его личностно-профессионального роста.

Более того, деятельность самообразования педагога рассматривается в научно-методических и директивных публикациях как средство обеспечения непрерывного образования специалиста. На данное обстоятельство обращает внимание и Концепция модернизации российского образования, в которой подчеркивается, что решение задачи обеспечения качества педагогической деятельности невозможно без организации системы самообразования педагогических работников.

Понятие «непрерывное образование» в зарубежных источниках трактуется по-разному (в основе его лежит идея соединения общего и профессионального образования или повышения квалификации). Этот термин впервые встречается в материалах Генеральной конференции ЮНЕСКО 1968 г. В последние десятилетия термин «непрерывное образование» получил распространение в России.

Следует отметить то обстоятельство, что исследователи, занимающиеся проблемами самообразования педагога, достаточно широко используют и такие понятия, как «профессиональное самообразование» [69 и др.], «педагогическое самообразование» [66 и др.], «профессиональное самовоспитание» [57; 59], «психолого-педагогическое самообразование» [63 и др.], «самообразование учителя» [60 и др.]. Подобная полисемия отражает степень изученности проблемы и характеризует поиск определения сущности исследуемого явления.

Изучение содержания и уровня самообразования педагогов [1; 28; 31; 33; 85 и др.] показало, что многих учителей характеризует недостаточный уровень готовности к самообразованию. Они затрудняются в рефлексии пе-

дагогического опыта, оценке эффективности своей работы. Это объясняется как тем, что существующая система подготовки учителя недостаточно ориентирована на формирование у специалиста потребности в постоянной творческой самообразовательной деятельности, так и самой спецификой учительской профессии, «творения» себя и своих воспитанников. Таким образом, возникает потребность исследования проблемы деятельности самообразования учителя в современных условиях. Анализ научных публикаций позволяет выделить следующие аспекты исследования деятельности самообразования:

— категория свободного времени как элемента ее структуры (социологические исследования) [19; 64; 119; 130 и др.];

— динамичная форма профессионального развития специалиста (педагогические труды, посвященные вопросам повышения квалификации) [23; 29; 66; 69; 93; 116 и др.];

— составная часть самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности (социальная и педагогическая психология, исследования внутренних механизмов саморегуляции) [8; 16; 24; 62 и др.];

— социальные и исторические аспекты самообразования [3; 42; 50; 102; 131; 136; 145 и др.];

— сущность, функции и особенности самообразования, его место в профессиональной деятельности [31; 59; 150 и др.];

— средства и пути формирования потребности и стремления к самообразованию [7; 26; 50; 146 и др.].

Комплексные аспекты деятельности самообразования педагога проанализированы и представлены в трудах ряда ученых [4; 23; 83; 95 и др.]. В исследованиях выявлены базовые направления изучения педагогического самообразования, определены социальные и психолого-педагогические факторы его обеспечения.

Отметим недостаточность и противоречивость концептуальных положений понимания сущности деятельности самообразования; недостаточность ее содержательно-го и организационного обеспечения на основе учета предметной и персональной профессиональной деятельности педагогов в условиях общеобразовательной школы (среда развития профессионально-творческих возможностей педагога); необоснованность условий, обеспечивающих эффективность процесса самообразования и личностно-профессиональное развитие педагога.

В современных условиях от учителя требуется осознание необходимости собственного профессионального и личностного развития, интеллектуального самообогащения, самообразования, чтобы соответствовать социальному запросу в сфере образования. Педагог должен развиваться, опережая социальное окружение, без этого он просто не может быть педагогом. Достижение высокого результата в профессиональной деятельности педагога возможно только при условии его постоянного личностного и профессионального роста, основанного, в первую очередь, на системе самообразования. В исследовании Л. Г. Борисова было выявлено, что у учителей, систематически занимающихся самообразованием, успеваемость учащихся составляет 65—70 %, а у педагогов, занимающихся им эпизодически — только 10—12 %, то есть в шесть раз меньше [21].

Содержательное и процессуальное обеспечение деятельности самообразования на социально востребованном уровне невозможно без понимания его сущности. Когда речь идет о педагогах, то привычный термин «самообразование» трактуется широко: саморазвитие, самовоспитание, самосозидание, самооценка, самостроительство собственной личности и тому подобное.

В общепринятом смысле, опираясь на определения из различных справочников, делаем вывод, что самообразо-

вание — это, «во-первых, целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью, а во-вторых, приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни. В основе самообразования — интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала» [94, с. 252].

Анализ имеющихся публикаций [50; 58; 87; 90; 120; 134 и др.] позволяет утверждать следующее: в процессе самообразования педагог осознает позитивные и негативные моменты своей профессиональной деятельности; реализует потребность к саморазвитию; является открытым для изменений; признает необходимость профессионального развития; обладает развитой способностью к рефлексии и готовностью к педагогическому творчеству (необходимый атрибут учителя-профессионала).

В современных постоянно изменяющихся условиях педагог должен быть готов к изменениям профессиональной ситуации и к профессиональной переподготовке. Саморазвитие является фактором динамики развития [17; 56; 75; 84; 91; 100; 137; 138]. «Под саморазвитием понимается собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала. Саморазвитие интегрирует деятельность субъекта, направленную на развитие характера, способностей и индивидуальности» [76, с. 29].

«Под профессиональным развитием понимается становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [62, с. 128]. Профессиональное саморазвитие — динамический и непрерывный процесс.

Наряду с понятием «профессиональное развитие» в научно-методических публикациях используется термин «профессиональный рост». Сущность первого определяется как процесс позитивных изменений одного или нескольких признаков, характеризующих профессиональную деятельность педагога; второго — как этапность, динамика изменений профессиональной деятельности педагога. В принципе, понятия «профессиональное развитие» и «профессиональный рост» характеризуют результат деятельности образования вообще и самообразования в частности. В этой связи считаем, что необходимо рассматривать сущность данных понятий в контексте приведенных нами исследований.

Выделяют три этапа профессионального развития учителя: адаптирующийся специалист; этап стабильного функционирования; специалист-инноватор [110].

Первый этап характеризуется неполнотой состава функций педагогической деятельности, недостаточной интенсивностью педагогической деятельности, пониженным уровнем самостоятельности, потребностью в помощи.

Второй этап определяется формальной полнотой состава функций педагогической деятельности, опорой в их реализации на известные и приобретенные в процессе практики образцы педагогической деятельности, появлением профессиональной самостоятельности. Для специалиста на этапе стабильного функционирования характерна инертность в активации своего профессионального развития.

На третьем этапе выделяются приоритеты педагогической деятельности, проявляются тенденции к ее полифункциональности, усиливается познавательный аспект педагогической деятельности, повышается активность профессионального роста. Следует отметить, что переход к третьему этапу профессионального развития достижим не для всех педагогов. Исследования последних лет пря-

мо или косвенно подтверждают данный факт. Более того, исследователи отмечают, что педагоги склонны (осознанно или нет) не признаваться в дефиците собственной квалификации [69; 86; 93; 125].

Практика тогда лишь способствует профессиональному росту учителя, когда она является объектом структурированного анализа. Отсутствие рефлексии в практике со временем ведет к профессиональной стагнации педагога [65; 67; 77; 98; 132 и др.].

Обсуждаемая классификация этапности, статуса профессионального развития педагога имеет ориентирующее значение в построении концепции системы его профессионального развития. Школа может развиваться, осваивая новую практику образования, создавая и двигаясь к качественно новому состоянию, но освоение инноваций и разработки предполагает наличие у учителей способности к созданию нового [80; 115].

В процессе развития компетентности учитель должен решить ряд задач профессионального и личностного развития, взаимосвязь которых является важным условием самообразования педагога [25].

Однако значение самообразования как принципа нередко преувеличивают до такой степени, что отводят ему роль решающего фактора в обеспечении непрерывного образования. Считаем, что это существенно искажает идею образования.

Самообразование (самостоятельное обогащение своего потенциала) — это не универсальное средство, а звено, которое непрерывно связывает этапы образования. Значимость самообразования тем весомее, чем длительнее интервал между этапами образования.

Проблеме самообразования вообще и самообразования педагога в частности уделяется определенное внимание исследователей. Имеющиеся научно-методические публикации, прямо или косвенно освещающие возможности

решения проблемы, являются важными и необходимыми. Однако рекомендации — далеко не последний шаг в научном и практическом решении проблемы самообразования педагога. Такое положение дел определяется целым рядом причин объективного и субъективного характера. Именно они характеризуют актуальность и определяют направления исследований обсуждаемой проблемы.

Как полагают исследователи [23; 28; 95; 116 и др.], нередко практика деятельности самообразования педагога не дает должного эффекта в решении задач профессионального развития педагога. Субъективных и объективных причин такого социально нежелательного состояния дел достаточно много. Анализ данных, представленных в научно-методических публикациях по этому поводу, ориентирует на выделение наиболее существенных причин, которые характеризуют проблемную ситуацию. Имеющаяся в исследовании характеристика организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования дает основание утверждать наличие проблемы как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

1.2. Анализ научных представлений о структуре и формировании деятельности самообразования педагога

Изменения в жизни современного российского общества сделали актуальным разработку проблем образования. Одним из этапов образования является дополнительное профессиональное образование. В дополнительном профессиональном образовании, базирующемся на принципах андрагогики (обучение взрослых), рассматриваются различные аспекты профессионального роста (повышения квалификации) педагогических кадров.

По мнению исследователей этой проблемы, важное значение в обеспечении профессионального роста педагога

имеет деятельность самообразования. Деятельность самообразования — это мощное средство для достижения высокого уровня профессиональной готовности педагогов [10; 60; 125].

Анализ отечественных литературных источников по педагогике и психологии показал, что проблема готовности к профессиональной деятельности изучается в различных направлениях: психологическом [56; 70], педагогическом [125], акмеологическом [47; 68; 72; 111]. В литературных источниках наряду с термином «профессиональная готовность» используются и другие понятия, без обозначения различий: «подготовленность», «квалификация», «компетентность», «мастерство», «профессионализм», «умелость».

Наибольшее внимание исследователей, судя по публикациям, получило явление, которое определяется как *профессиональная компетентность*. В этой связи необходимо рассмотреть данные, характеризующие теоретические подходы к исследованию профессиональных компетенций. Так, Н. В. Кузьмина представляет компетентность как «совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач» [68, с. 65]. Характеризуя профессиональную компетентность, она выделяет следующие виды: специальную, профессиональную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую, аутопсихологическую.

По мнению других исследователей, «профессиональная компетентность представляет собой совокупность умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и прикладных» [60, с. 73; 109].

По нашему мнению, представленная классификация умений не достаточно корректна, потому что нарушает

принцип единственности оснований классифицируемых признаков. Так, к функциям управления относятся проективные, прогностические, организаторские. К функциям психики — рефлексивные, аналитические, коммуникативные умения. Прикладные же умения являются атрибутивными и проявляются в любой деятельности.

Теоретической основой для выделения трех групп ключевых компетенций [56] послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду [82]; человек есть субъект общения, познания, труда [5]; компетентность человека имеет вектор акмеологического развития [68, 47]; профессионализм включает компетентности [74]. Учитывая эти позиции, компетентности были разграничены на три группы:

- относящиеся к субъекту жизнедеятельности (к самому себе как личности);
- относящиеся к деятельности человека (во всех ее типах и формах проявлениях);
- взаимодействие человека с другими людьми [56].

Рассмотрение компетенции/компетентности, предложенное выше, является сложным для измерения и оценивания. Это затрудняет определение меры профессиональной готовности и ее динамики в процессе педагогической деятельности.

Наряду с профессиональной компетенцией широко изучалось явление профессионального мастерства. О. В. Петунин дает следующее определение педагогического мастерства педагога: «Это особое свойство личности, вырабатываемое на основе научных знаний и методического искусства при положительной мотивации к деятельности» [88]. Мотивы являются ведущими, развивающими любые способности. При этом в педагогическое мастерство входят следующие знания: медико-биологические,

общественно-политические специальные знания; психолого-педагогические; общие и специальные способности.

«Педагогическое мастерство — сплав профессиональной компетентности и личностно-деловых качеств учителя-воспитателя» [108, 109]. Ф. И. Собянин считает, что «профессиональное мастерство — это системное свойство личности учителя, которое на основе развития его профессиональной пригодности в процессе образования и труда формируется в индивидуальное (авторское) умение, позволяющее достичь вершин в педагогической деятельности» [111].

Наряду с указанными категориями, в последнее время достаточно интенсивно обсуждается категория «профессиональная готовность» [2; 9; 121 и др.]. По мнению некоторых авторов [53; 125], термин «готовность» является родовым и универсальным, так как все остальные (умелость, компетентность, профессионализм и другие) отражают частичные смыслы и значения явления, характеризующегося как готовность человека. Так, компетентность является аспектной характеристикой готовности и отражает уровень профессиональных знаний, а также степень их актуализации в конкретной деятельности. Мастерство отражает уровень эффективности выполняемой деятельности, то есть соотношение уровня получаемого результата и уровня ресурсных затрат.

Как обоснованно утверждается в исследовании [125], готовность представляет организацию ее мотивационного, операционального, информационного компонентов и отношений между ними: «профессиональная готовность — интегральное, личностное образование на основе потребностей и способностей. Она характеризуется нормативным уровнем преобразования общественных отношений в систему функций индивида и определяет отношение к деятельности и ее результативность» [125, с. 78].

Понятие «профессиональная готовность» имеет соб-

ственные содержание и объем. Содержанием его, исходя из выше принятого определения, является совокупность отраженных в нем признаков явления. К ним относятся интегральное образование, способности и потребности, нормативный уровень, общественные отношения, система функций индивида. Объем понятия — это множество ее проявлений [125, с. 78—79].

«Профессиональная готовность обозначается в трех социальных ипостасях: как цель, как средство, как результат» [121, с. 34]. В качестве цели профессиональная готовность ориентирует на достижение позитивного и активного отношения индивида к профессиональной деятельности и обеспечивает ее результативность. При этом механизмом реализации цели выступает преобразование общественных отношений в систему функций индивида. В качестве средства она выступает по отношению к профессиональной деятельности через наличие и актуализацию способностей и потребностей. Механизмом реализации является их адекватность требованиям профессии. В качестве результата готовность определяется как нормативный уровень профессиональной подготовки. Механизмом реализации является достижение социально задаваемой меры в пределах ее минимума-максимума.

Мы разделяем позицию В. Т. Чичикина, что «структурная организация профессиональной готовности инварианта в любом виде профессиональной деятельности. Приоритетным основанием декомпозиции профессиональной готовности является ориентация на представления о содержании деятельности, так как готовность формируется и реализуется в ней, отражая ее содержательную сущность» [121, с. 38; 122, с. 56].

«В соответствии с общетеоретическими представлениями, в содержании готовности к любой деятельности выделяют три ее компонента: информационный, операцио-

нальный, мотивационный. Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности (умения, действия, навыки) и потребности. Такой компонентный состав является универсальным и присущ готовности к деятельности самообразования» [36; 55; 125, с. 84].

Содержание информационного компонента составляет результат отражения внешней реальности в совокупности ее свойств. Содержание операционального компонента заключается в формах организации деятельности, то есть в способах деятельности в системе. Содержание мотивационного компонента — это отражение потребностей, направления активности.

Предложенная в исследовании В. Т. Чичикиным концепция компонентной структуры профессиональной готовности подразумевает «...не изолированность, локализацию их друг от друга в пространстве и времени, а устойчивую и закономерную взаимосвязь. Компоненты профессиональной готовности находятся в такой универсальной взаимосвязи, в которой они отчасти теряют свою самостоятельность и выступают как стороны единого целого. Потеря самостоятельности характеризуется подчиненностью компонентов общей цели функционирования системы профессиональной готовности» [121, с. 39].

Только при организации системы самообразовательной деятельности педагогических работников возможно решение поставленных задач в области модернизации российского образования: повышение качества образования и эффективного использования человеческих ресурсов. Данный приоритет выделен и обоснован в ряде специальных исследований. Исследователи отмечают тот факт, что непрерывность процесса образования и наличие системы самообразования специалиста являются объективными условиями, обеспечивающими качество профессиональной деятельности [6; 34; 48; 60; 61; 70; 78; 93; 112; 124; 140].

Деятельность самообразования педагога в условиях изменяющейся образовательной среды становится инновационной. Она предполагает личностный вектор профессионального развития и характеризует уровень педагогической культуры [20; 103; 133 и др.]. Самообразование педагога является социальным заказом общества, так как оно обеспечивает профессиональный рост. Стало очевидным, что качество образования и, следовательно, социальный прогресс общества зависят от степени готовности педагога к самообразованию.

Изучение проблемы самообразования учителей показало, что готовность педагогов к деятельности самообразования оставляет желать лучшего [1; 28; 79; 85 и др.]. В исследовании Т. А. Вороновой выделено четыре уровня готовности к деятельности самообразования: оптимальный, хороший, формальный и неудовлетворительный. Было выявлено, что 55 % участвующих в опросе педагогов имеют формальный уровень. Оптимальный уровень готовности к самообразованию выявлен у 75 % [31]. Это объясняется разногласием между системой подготовки педагога в настоящее время (недостаточной ориентацией на формирование потребности в постоянном профессиональном самообразовании) и особенностью профессии учителя (постоянной творческой самообразовательной деятельностью и совершенствованием себя и своих учеников).

Проблемам деятельности самообразования педагога посвящен ряд исследований и разработок. В публикации Н. С. Михайлова предпринята попытка систематизировать имеющуюся информацию социологического, психологического и педагогического характера. Автор раскрывает сущность самообразовательной деятельности, ее технологии и возможности развития, социальные, психологические и педагогические аспекты управления этой деятельностью. В целом положительно оценивая данную публи-

кацию, отметим излишнюю априорность обсуждаемых представлений, недостаточную теоретическую обоснованность концептуальных построений и приоритетность психологизации информационного обеспечения в характеристике проблемы.

Активизации самообразования учителя литературы в системе повышения квалификации посвящено одно из исследований обсуждаемой проблемы [27]. Автором исследования выделены факторы, влияющие на активизацию самообразования учителя литературы в системе повышения квалификации. К их числу были отнесены социально-экономические, организационные, психологические, педагогические. На наш взгляд, данная классификация факторов не корректна, так как наблюдается смешение объективных и субъективных их проявлений. При отдельном исследовании этих групп факторов их количество может увеличиться.

Достаточно спорным (с теоретической точки зрения) следует считать выделение и обозначение автором исследования этапов активизации: мотивационно-диагностического, планомерно-прогностического, содержательно-методического. Видимо, с учетом этого обстоятельства в более поздних исследованиях предлагаются другие обозначения:

— ценностно-смысловой, деятельностно-рефлексивный, творческого саморазвития [101];

— мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-исполнительный и рефлексивно-оценочный [114].

В последнем исследовании предложено выделять четыре уровня самообразования: высокий, оптимальный, средний, низкий. Выделение уровней деятельности и критериев их определения имеет существенное практическое значение. Однако вряд ли следует над оптимальным уровнем выделять еще какой-то. Кроме того, выделение такого количества уровней теоретически не обосновано.

Отмеченное разнообразие мнений в решении частных вопросов проблемы подчеркивает меру ее исследования. В диссертации Т. В. Седых рассматривает вопросы, связанные с обеспечения процесса самообразования. По мнению автора, в результате исследования осуществлена конкретизация структуры самообразования с выделением мотивационного, аксиологического, целеполагающего, деятельностного и оценочного компонентов. К сожалению, в работе не указаны критерии дифференцирования и ее теоретические основания [101]. Существенные моменты данного исследования — введение термина «готовность» применительно к деятельности самообразования и определение критериев ее достижения по уровням. Положительной стороной исследования является разработка педагогического обеспечения процесса самообразования.

Изучение самообразования как условия личностно-профессионального роста учителя представлено в исследовании Е. Д. Безниско. В нем определены сущность и специфика самообразования учителя в современных условиях, разработана система самообразовательной деятельности учителя на основе ценностно-смыслового и рефлексивно-деятельностного подходов. В качестве компонентов системы самообразования выделены ценностно-смысловой, мотивационный, творческий. Состав компонентов и их обозначения произведены на основе субъективных предпочтений автора, без обоснования необходимости и достаточности выделяемых компонентов. По этой причине результаты исследования могут быть оценены как один из ориентирующих вариантов в разнообразных, но не окончательных подходах к решению проблемы самообразования педагога.

Исследованию модульного обучения как средства развития самообразовательной деятельности педагога в системе повышения квалификации посвящена одна из работ [73]. В ней разработана и апробирована система

средств модульного обучения, обеспечивающая, по утверждению автора, развитие самообразовательной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений, подтверждены возможность и достаточная эффективность модульной системы обучения. Это, в общем-то, не вызвало сомнений. Однако следует полагать, что в теории и практике образовательной деятельности концептуальным приоритетом утверждена необходимость комплексного использования средств педагогического управления. В этом случае важно не столько подтверждение эффективности отдельных средств развития самообразовательной деятельности педагога, сколько выявление системы их комплексного использования и сравнительной эффективности по отношению друг к другу.

С философской точки зрения, «самообразование — это процесс познания, подчиненный основным закономерностям теории познания, результатом которого выступают новые знания, интегральным, структурирующим компонентом которого является рефлексия» [22; 32; 63, с. 20]. Самообразовательная познавательная деятельность направлена на овладение новыми знаниями, способами профессиональной деятельности, углубление, совершенствование и на преобразование интеллектуального потенциала педагога.

«Самообразование — это социальный процесс, целенаправленная познавательная деятельность, имеющая положительную мотивационную активность и самоорганизованность. Она характеризуется проявлением волевых усилий; наличием определенной системы познавательных умений и адекватного уровня самооценки» [3; 37; 46; 63; 69; 116; 126 и др.].

Готовность к самообразованию расценивается исследователями как «высшая форма самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека» [83 и др.]. Исследователи опре-

деляют самообразование как «вид творческой деятельности, в процессе которой человек, саморазвиваясь и самозменяясь, создает не только духовные, но и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью» [22; 76; 89 и др.].

Таким образом, самообразование педагога является необходимым условием его профессиональной деятельности. Общество всегда очень требовательно будет относиться к профессии педагог. Педагог должен учиться и совершенствоваться постоянно, потому что постоянно происходят изменения в окружающем мире и представлении о нем [12; 27; 60; 125; 135].

По мнению исследователей [93; 99; 106; 109], основные характеристики самообразования выглядят следующим образом: целенаправленность, внутренняя свобода личности, внутреннее познание необходимости, самореализация. Отмечается, что в настоящих условиях самообразование должно быть направлено на формирование профессиональной мобильности, гибкости, что способствует лучшей возможности адаптироваться к окружающей действительности.

Большая часть исследований проблемы деятельности самообразования педагога выполнена в рамках психологии и педагогики. Педагогика исследует организацию, содержание, средства и условия развития, средства управления и самоуправления самообразовательной деятельностью, уровни профессионального развития, которые появляются у индивида в процессе самообразования. Психология рассматривает различные психологические образования, обеспечивающие деятельность самообразования (потребности, интересы, установки, ценностные ориентации педагога).

Одним из новых психолого-педагогических аспектов исследования деятельности самообразования педагога является позиционное взаимодействие в системе постдип-

ломного образования. В публикациях отмечается следующее: смена позиции обучающегося по отношению к профессиональному развитию есть «позиционный переход» на основе изменения характера профессионального сознания в связи с профессиональной деятельностью [117]. Новая позиция оформляется следующим образом: выявление и осмысление проблем профессионального развития, моделирование возможностей и условий их решения, переход к определяемой целью профессионального развития, социально задаваемой организации и содержанию профессиональной деятельности [118]. Данные идеи созвучны нашему пониманию обсуждаемого аспекта деятельности самообразования.

Исследования, посвященные проблемам самообразования учителя, позволили выделить наиболее существенные признаки и направления исследований.

Определенное значение в изучении проблемы деятельности самообразования педагога имеют социально-педагогические аспекты организационно-содержательного обеспечения этой деятельности. По мнению исследователей [86, 107], следует учитывать и изучать запросы педагогов по отношению к своему профессиональному развитию (в том числе и за счет самообразования). В исследовании [86] выделено три запроса по отношению к повышению квалификации:

- на расширение кругозора;
- на осмысление опыта;
- на реализацию знаний для эффективной педагогической деятельности.

По мнению Г. А. Игнатъевой, в организационно-содержательном обеспечении повышения квалификации педагога следует выделять три типа дополнительного профессионального образования, которые можно отнести и к деятельности самообразования:

- компенсаторный (приспособление за счет «добавки»);

— совершенствующийся (освоение новых технологий);

— преобразующий (активное усвоение и опережение, саморазвитие).

Анализ публикаций, посвященных проблемам самообразования показал, что имеется целый ряд исследований, которые можно дифференцировать следующим образом:

— исторические и социальные аспекты самообразования [3; 42; 50 и др.];

— особенности, сущность, функции самообразования, а также место в профессиональной деятельности [31; 59 и др.];

— стремление к самообразованию, средства, пути формирования потребности [7; 50; 64 и др.].

Благодаря исследованиям были разработаны теоретические основания педагогического самообразования, сформирована общая концепция его стимулирования, выявлена взаимосвязь между качеством профессиональной деятельности и самообразованием учителя.

Однако на данный момент еще недостаточно изучены формы, содержание и методы организации самообразовательной деятельности учителя, условия эффективности; не обосновано влияние самообразования на личностно-профессиональный рост учителя.

Анализ публикаций по проблемам постдипломного образования и самообразования позволяет выделить ряд других важных аспектов, имеющих важное значение в содержании исследований обсуждаемой проблемы. Прежде всего, утверждается, что задача повышения квалификации — развитие способности к деятельности самообразования. Одним из факторов развития деятельности самообразования педагога является формирование осознанного заказа слушателей курсов повышения квалификации в системе постдипломного образования; реа-

лизация системы перехода от теории к проектированию, от него — к технологиям и их реализации [10, 60]. Именно эти аспекты исследовательской деятельности были выделены нами в качестве приоритетных.

1.3. Теоретические предпосылки исследования готовности педагога к деятельности самообразования

Любое исследование неизбежно предполагает выбор и обоснование подходов к изучению какой-либо проблемы. Это позволяет концептуально и теоретически обеспечить разработку системы исследования и охарактеризовать получаемые результаты.

Научно-исследовательская деятельность может осуществляться в двух направлениях:

- постановка и изучение новой проблемы;
- выявление и изучение новых аспектов известной проблемы. Наше исследование соответствует второму направлению.

Обсуждая проблему развития деятельности самообразования педагога, выделим ее теоретическую и практическую стороны. К первой относится система теоретических оснований и концептуальных построений. Ко второй — характеристика организационно-содержательного обеспечения процесса развития готовности педагога к этой деятельности.

Анализ содержания теоретических аспектов в исследовании проблемы деятельности самообразования педагога физической культуры позволяет выделить их определенный состав:

- унификация и классификация понятийно-смыслового глоссария в связи с обсуждением проблемы исследования;
- характеристика структуры и содержания деятельности самообразования педагога;

— обоснование и характеристика готовности педагога к деятельности самообразования;

— обоснование и представление системы оценивания готовности педагога к деятельности самообразования;

— обоснование и характеристика организационно-содержательного обеспечения развития готовности педагога к деятельности самообразования.

Каждый из выделенных аспектов теоретического исследования требует отдельного рассмотрения.

Унификация и классификация понятийно-смыслового глоссария должны осуществляться в двух направлениях: в связи с пониманием обозначения этапа образования и направленностью самообразования.

Этапные характеристики образования предполагают использование таких терминов, как дополнительное, постдипломное, послевузовское. Последний термин имеет ограничения в употреблении, так как касается только педагогов, окончивших вуз. Но ведь есть педагоги, окончившие сууз. Термин «дополнительное образование» имеет узкое значение — дополнение имеющегося образования, и широкое — получение второго образования. Термин «постдипломное образование», на наш взгляд, наиболее однозначен и универсален. Хотя с учетом представленного обсуждения все обозначающие образовательную деятельность термины могут быть использованы в контексте представленных характеристик.

Авторы публикаций по проблеме деятельности самообразования используют несколько ее обозначений, которые можно дифференцировать по уровню обобщения. К наиболее обобщенным по значению следует отнести, прежде всего, термины «самообразовательная деятельность» и «деятельность самообразования». Сочетание слов в первом случае, на наш взгляд, не корректно, так как деятельность как философская категория не может самообразовываться. Во втором случае («деятельность само-

образования») адекватно отражает сущность представляемого явления, поэтому именно такой термин должен быть рекомендован для употребления в системе научного тезауруса. Отметим, что уровень обобщенности данных терминов снижается в случае добавления слов «педагога» или «учителя». Например, «деятельность самообразования педагога». В этом случае такая деятельность ориентируется только на одну, конкретную, категорию специалистов.

К наиболее обобщенному сочетанию относится и «профессиональное самообразование». Оно характеризует деятельность, приоритетным объектом которой является обеспечение реализации только функций профессии, безотносительно к всестороннему развитию личности специалиста. С учетом этого более корректным с теоретической точки зрения является использование сочетания терминов «самообразование педагога (учителя)».

К группе сочетаний терминов, характеризующих конкретную направленность деятельности самообразования, следует отнести «психолого-педагогическое самообразование» и «педагогическое самообразование».

Представленный анализ понятийно-смыслового тезауруса позволил определиться в системе обозначения исследуемых аспектов проблемы деятельности самообразования и унифицировать подходы к их представлению в монографии.

Теоретическими основаниями характеристики структуры и содержания деятельности самообразования педагога послужили положения теории деятельности. В формировании сущности деятельности мы определяем ее как процесс воздействия субъекта деятельности на объект деятельности с целью его преобразования в соответствии с задаваемыми характеристикам. В качестве субъекта могут выступать человек, группа людей, сообщество, государство, если они принимают решения по определению цели, выбору и реализации средств их достижения.

Исходя из этого, можно полагать, что *деятельность самообразования есть процесс воздействия субъекта деятельности на объект деятельности с целью его преобразования*. При этом возможны два варианта взаимодействия субъекта и объекта. Во-первых, когда в качестве субъекта выступает один педагог, а в качестве объекта — другой педагог. Такое взаимодействие можно обозначить как деятельность по образцу, по заданию. Его основная задача — научить способам деятельности самообразования. Во-вторых, когда в качестве субъекта деятельности самообразования выступает педагог, а в качестве объекта этой деятельности — его свойства, качества, способы профессионального и личностного развития. Такое действие можно обозначить как самоопределение, самообучение, самовоспитание. Его основная задача — обеспечить саморазвитие творческого потенциала личности.

В теории деятельности выделяют следующие ее виды: родовые, агрегированные и атрибутивные. Родовая деятельность выполняет функции, присущие только ей. В ее состав входят следующие виды: экологическая, экономическая, научная, художественная, медицинская, педагогическая, физкультурная, управленческая. Агрегированная деятельность — это деятельность в совокупности, реализующая социальные функции каждой из составляющих. Атрибутивная деятельность входит в любую из родовых видов деятельности [51; 54; 113].

Деятельность самообразования следует обозначить как агрегированную, то есть имеющую комплексный характер, так как она включает многие виды родовой деятельности: научную, педагогическую, управленческую. Ее структура идентична структуре любой другой деятельности.

Имеющиеся данные позволяют ориентироваться на такие компоненты деятельности (в том числе самообразования), как субъект, объект, средства, процесс, результат, условия, среда, система [55; 119; 125].

Субъект — отдельно взятый человек, группа лиц, государство в целом, которые осуществляют выбор и принимают решение по реализации выбора. Объект — это предмет, явление, индивид, процесс, на который направлена активность субъекта.

Средства — то, что используется для воздействия на объект (информация, действия, методы, формы организации). Процесс — это взаимодействие субъекта и объекта (обмен информацией, контрольные мероприятия, регулирование, управление, планирование).

Результат — изменение объекта в процессе воздействия на него, преобразование. Результат может быть целесообразным, то есть в соответствии с тем, что «я желал», и может несколько отклоняться от цели, причем как в положительную (сверхрезультат), так и в отрицательную (недостижение результата) сторону.

Условия — воздействия других систем, помогающие или мешающие добиваться результата. Среда — отдельные элементы других систем, которые активно влияют на результат данной деятельности. Система — структурированный состав компонентов деятельности.

Мы определили теоретические посылки, которые организационно-содержательно обеспечивают развитие готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования в условиях повышения квалификации. Прежде всего, следует отметить, что деятельность самообразования и развитие готовности педагога к ней являются необходимыми компонентами системы профессиональной деятельности.

В большинстве случаев система организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования педагога присутствует формально, без должного мониторинга и контроля. Бессистемная деятельность самообразования и ее безотносительность к потребностям педагога порождают целевую несостоятельность результата и без-

различие педагога к такой деятельности. В этом случае продуктивность деятельности самообразования не достигается, а подменяется формальной отчетностью на основе внешней (принудительной) мотивации.

Полагаем, что для решения проблемы деятельностного отношения педагога к созданию персональной системы самообразования следует создать условия как вузовского, так и послевузовского профессионального образования на основе учета социальных и психологических факторов. Социальные факторы детерминируют и регламентируют деятельность самообразования, что делает ее целесообразной. Психологические факторы активизируют субъекта деятельности самообразования, формируя внутреннюю мотивацию. Это возможно посредством андрагогического сопровождения и самопроектирования в рамках системы деятельности самообразования.

В условиях модернизации системы образования всех уровней педагог сталкивается с необходимостью преобразования личных моделей профессиональной деятельности, которые основаны на его системе ценностей, ориентировок, отношений, установках, действиях. В этом случае основаниями наполнения содержания программ самообразования педагога в условиях повышения квалификации должны быть затруднения педагогической деятельности.

Анализ профессиональных затруднений педагога позволяет выделить их состав [35]. Он включает такие затруднения, как переход на федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) в организационно-содержательном обеспечении учебного процесса; внедрение информационно-коммуникативных технологий; поиск, выбор и реализация новых технологий; учебно-методическое обеспечение образовательной деятельности; активизация обучающихся. Следует полагать, что отмеченные затруднения педагогов в процессе образовательной деятельности могут служить ориентирами содержательного

обеспечения деятельности самообразования в условиях повышения квалификации. Важное значение при этом имеет формирование готовности педагога к деятельности самообразования на основе продуктивных подходов к развитию этой деятельности.

В определении направленности процесса развития деятельности самообразования педагога следует выделять две парадигмы образования: знаниевую (цель обучения — знания; средства обучения — информация) и компетентностную (цель обучения — достижение компетентности, средства обучения — знания).

В организационно-содержательном обеспечении процесса развития деятельности самообразования мы ориентируемся на компетентностную парадигму. При этом в числе базовых компетенций, которые следует формировать, развивать и проявлять, необходимо отдавать предпочтение таким, как готовность к обучению, владение информационными технологиями, профессиональная мобильность, профессиональная самостоятельность [53].

Достижение необходимого уровня компетенций должно осуществляться при условии мотивации в системе переходов от теоретического знания к способам деятельности, а от них — к самопроектированию и самодеятельности. Проектирование деятельности самообразования и ее реализация позволяют построить пространство профессионального развития педагога.

Мотивационный компонент обозначают как совокупность субъектных доминант деятельности. К этой совокупности относят идеалы, притязания, установки, интересы, ценностные ориентации, мотивы, направленность личности, потребности и тому подобное [125].

Достаточно объемный перечень составляющих мотивационный компонент предполагает их сопоставление для выявления отношений и его структуры. В мотивационную деятельность вовлечены различные психические про-

цессы: внимание и восприятие, мышление и память, во-
ображение и эмоции.

В принципе, факторы, мотивирующие деятельность, можно разделить на три группы. Первая группа — анализ источника побуждения. Сюда, бесспорно, следует отнести потребности. Вторая группа факторов связана с выявлением причин, ради которых произведен выбор направленности активности. Такими причинами считают мотивы, определяющие этот выбор. Третья группа факторов связана с решением вопроса о том, каким образом осуществляется регуляция поведения, то есть с механизмами этого процесса. Такими механизмами являются ценностные ориентации в деятельности, то есть установки.

Полагаем, что потребности (как источник мотивации в деятельности), мотивы (как причины мотивации) и установки (как механизм мотивации) — все это элементы первого уровня структуры мотивационного компонента готовности человека к деятельности. Все другие производны от них.

Профессиональную активность учителя, ее особенности и структуру исследуют разные науки. В настоящий момент получены значительные экспериментальные результаты. Так, в научной литературе принято считать, что «профессиональная активность является одним из центральных факторов, свойств личности» [107; 142; 142; 143; 148; 149].

В организационно-содержательном обеспечении развития готовности педагога к деятельности самообразования ведущую роль должны играть как проектные, так и исследовательские, дискуссионные, проблемные, инструментальные технологии на основе критического мышления и рефлексии. Таковы общетеоретические предпосылки, которые концептуально определили содержание данного исследования.

1.4. Организация и методы исследования

В нашей работе применен комплекс методов, который был определен в соответствии с критериями необходимости и достаточности при решении задач исследования. Комплекс включал анализ и обобщение данных научно-методических публикаций; наблюдение; опросы (анкетирование, беседу, интервью); диагностику (тестирование, диагностические карты, самооценку); опытно-экспериментальную работу (педагогический эксперимент), качественную и количественную (статистическую) обработку полученных данных.

Для выявления современного состояния проблемы исследования использовался *анализ и обобщение данных научно-методических публикаций*. Данный метод применялся на всех этапах проведения исследования. В его состав вошли поиск интернет-ресурсов по изучаемой проблеме исследования, библиографический поиск, изучение и системный анализ психолого-педагогической, философской, научной и методической литературы, материалов научно-практических конференций, изучение теоретического и логического моделирования.

Система прямого, косвенного, включенного педагогического наблюдения. Программа содержала тематическое и ситуационное наблюдение в связи с необходимостью решения частных задач исследования.

Метод опроса (анкетирование, беседы, опрос) применялся для получения дополнительной информации по различным аспектам проблемы исследования. Одним из самых информативных методов исследования является анкетирование. С учетом целей и задач исследования было разработано пять анкет. Их содержание представлено в приложении.

Анкета по самооцениванию уровня предпочтений в профессиональной деятельности (см. приложение А) позволила получить данные о мере профессиональной

активности педагога как одного из факторов по формированию стремления к самообразованию и профессиональному росту. Самооценка меры готовности педагога к деятельности самообразования и ее регуляции определялась на основе другой анкеты (см. приложение Б).

Выявление меры отношения к педагогической деятельности, интересов и потребностей педагога, коммуникативных отношений, способности к саморегуляции, стремления к творчеству и самообразованию осуществлялось на основе диагностической карты самооценки с получением количественного показателя (см. приложение В). Полученные данные выявили показатели, определяющие проявление готовности педагога к деятельности самообразования.

Диагностирование уровня готовности педагога к деятельности самообразования производилось с помощью методики В. Т. Чичикина (1995) в нашей модификации. Мы выявляли уровни информационного, мотивационного, операционального компонентов и рассчитали показатель интегрального качества. Учитывая уровень приоритетности данного метода в связи с предметом исследования, детально описываем его в разделе 2.1 данной монографии.

Опытно-экспериментальная работа. В ходе нашего исследования в зависимости от решаемых задач нами были проведены следующие эксперименты:

— пилотажный (предварительное выяснение обстановки, условий и других обстоятельств педагогического управления процессом формирования готовности педагога к деятельности самообразования);

— констатирующий, задачей которого стало изучение уровня готовности учителей к деятельности самообразования;

— формирующий, с целью выявления эффективности педагогического управления процессом формирования го-

товности педагога к деятельности самообразования на основе ее самопроектирования.

Программа формирующего эксперимента состояла из двух этапов. Первый был направлен на формирование необходимых для самопроектирование знаний и способов реализации этих знаний. Для этого был разработан специальный теоретический курс в объеме 18 часов. Учебный план, тематический план курса представлены в разделе 3.2. Второй этап педагогического эксперимента был связан с экспериментальной апробацией эффективности деятельности самообразования педагогов на основе ее самопроектирования.

На всех этапах педагогического эксперимента в исследованиях приняли участие слушатели курсов повышения квалификации ГБОУ ДПО НИРО, педагоги Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (табл. 1).

Содержание методов математической обработки данных определялось описательной статистикой с нахождением средней арифметической (\bar{x}), ее стандартной ошибки ($\pm m$), среднего квадратического отклонения ($\pm \delta$), коэффициента достоверности (p).

Таблица 1

Количество слушателей эксперимента и методы исследования

Методы исследования	Учителя ФК	Учителя ОБЖ	Учителя начальных классов	Управленцы
Анкетирование	35	29	32	42
Собеседование	35	29	32	42
Опрос	35	29	32	42
Диагностирование	35	29	32	42
Проектирование	35	29	32	42
Сценирование	35	29	32	42
Эксперимент	35	29	32	42

Изучение проблемы самообразования учителей в научной литературе и на практике показало, что педагоги испытывают трудности в освоении продуктивного педагогического опыта; имеют недостаточный уровень потребности в самообразовании; затрудняются в оценке эффективности своей работы.

Среди педагогов имеет место недопонимание роли и необходимости самообразования в их развитии [1; 28; 31; 85 и др.].

В настоящее время система подготовки учителя недостаточно ориентирована на формирование потребности в творческой самообразовательной деятельности, в постоянном профессиональном самообразовании и заложенной необходимости совершенствования себя и своих учеников. В связи с этим возникает необходимость исследования проблемы самообразовательной деятельности учителя в современных условиях.

Анализ литературных источников по психологии и педагогики, связанных с самообразованием, показал, что изучены важнейшие вопросы теории и практики самообразования:

— исторические и социальные аспекты самообразования [3; 42; 50 и др.];

— сущность, особенности и функции самообразования, его место в профессиональной деятельности [31; 59 и др.];

— пути и средства формирования потребности и стремления к самообразованию [6; 50; 64 и др.].

Различными проблемами самообразования учителя занимались ученые [23; 83; 95 и др.]. Можно констатировать, что разработан целый ряд общетеоретических положений, касающихся деятельности самообразования. Однако следует отметить недостаточность и противоречивость концептуальных положений понимания его сущности; недостаточность содержательного и организационного обеспечения предметной и персональной самооб-

разовательной деятельности педагогов; необоснованность условий, влияющих на личностно-профессиональное развитие педагога и эффективность процесса самообразования. Самообразование и его проблемы рассматриваются в контексте непрерывного образования (интегрального образования, дающего возможность человеку адаптироваться к жизнедеятельности вообще и профессиональной деятельности в частности), то есть идеи повышения профессионального образования, квалификации.

«Самообразование — это высшая форма самовыражения личности, в которой адекватно участвуют все физические и духовные силы человека; это вид творческой деятельности, в процессе которой человек, саморазвиваясь и самоизменяясь, создает не только духовные, но и материальные ценности, обладающие как объективной общественной, так и субъективной значимостью» [22; 76; 83; 89 и др.].

Таким образом, в современных условиях образовательная ситуация требует, чтобы учитель осознавал необходимость своего личностного и профессионального развития. В связи с увеличением знаний общества, расширением сферы педагогического воздействия к педагогу предъявляются большие требования в саморазвитии, расширении эрудиции и миропонимания, помогающие ему соответствовать требованиям окружающей действительности. Развитие педагога должно происходить опережающими темпами по сравнению с уровнем социального окружения.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ



2.1. Технология оценивания уровня готовности педагога к деятельности самообразования

Измерение показателей профессиональной готовности — это необходимый аспект познания с целью управления. Результаты измерения на основе выявления ее меры позволяют определять степень удовлетворения социальных и личных потребностей в профессиональной деятельности, пути регуляции возможностей, полноту реализации потенциала специалиста, а также прогнозировать векторы управления и результаты развития.

Идея о возможности характеризовать профессиональную деятельность различного качества условными количественными единицами была высказана сравнительно давно. Однако в данный момент нельзя утверждать, что она реализована теоретически основательно и практически технологично. Подтверждением этому является наличие

разнообразных подходов к решению принципиально важных вопросов с позиций теории измерения: что измерять (выбор объекта измерения) и как измерять (выбор единиц измерения и шкал оценивания). Сложность и недостаточная решенность этих вопросов прямо или косвенно отмечены в целом ряде психолого-педагогических исследований [14; 151; 81; 97].

В данном разделе представлены материалы, определяющие подходы к оцениванию профессиональной готовности педагога. Согласно принятой нами концепции [122] считаем целесообразным в поочередном представлении информации касательно оценивания каждого компонента и готовности в целом.

Предлагаемые подходы являются отражением зарубежного и отечественного опыта исследований вопроса. Концептуальное построение базируется на методе научной редукции, а обоснованность — на методах статистической обработки (надежности, информативности) и экспериментальной проверки. Изучение уровней знаний, владения способами деятельности и мотивации самообразования педагогов осуществлялось на основе подходов, разработанных в исследовании В. Т. Чичикина.

Характеристика подходов к оцениванию информационного компонента готовности к деятельности самообразования

Для оценивания информационного компонента готовности к деятельности самообразования педагога были разработаны специальные тестовые задания [125, с. 124—127] в соответствии с четырьмя уровнями проявления знаний: воспроизведения (В), стандартного оперирования (СО), аналитико-синтетического (А-С), творческого (Т). Вопросы для контроля знаний формулировались на основе теоретического содержания модуля «Регуляция деятельности самообразования педагога».

Тестовое задание включает 20 вопросов — по пять вопросов для каждого уровня (см. приложение Г). Каждый правильный ответ оценивается в один балл. Количество правильных ответов определяет оценочный балл по каждому уровню. Эти оценки суммируются. Сумма баллов по каждому уровню определяет общую оценку уровня информационного компонента готовности педагога к деятельности самообразования.

Данную процедуру оценивания можно представить в виде формулы:

$$\text{ИПЗ} = (\sum P_k X_k) / 4,$$

где

ИПЗ — интегральный показатель знаний;

\sum — знак суммы;

P_k — коэффициенты весомости значений показателей тестирования по уровням;

X_k — количество правильных ответов по уровням.

В таблице 2 представлены значения коэффициентов весомости для каждого уровня в зависимости от количества правильных ответов на вопросы в пределах этих уровней.

Например, на уровне воспроизведения фактов (В) зафиксировано три правильных ответа. По таблице 2 находим коэффициент весомости, равный 0,9; умножаем его на 3 и получаем оценку, равную 2,7 балла. Подобным образом высчитываются оценки за ответы по остальным уровням. Максимальное количество баллов в оценке знаний по уровням, соответственно, равно: воспроизведения — 7,5; стандартного оперирования — 11,0; аналитико-синтетического — 16,5; творческого — 25.

Максимальное количество баллов усредненной оценки знаний (на основе вышеуказанной формулы) равно 15 [125, с. 126].

Таблица 2

**Коэффициенты весомости по уровням знаний
(по В. Т. Чичикину)**

Количество правильных ответов	Уровни			
	В	СО	А-С	Т
Один	0,3	0,44	0,66	1,0
Два	0,6	0,88	1,32	2,0
Три	0,9	1,32	1,98	3,0
Четыре	1,2	1,76	2,64	4,0
Пять	1,5	2,20	3,3	5,0

В определении правильного ответа на отдельный вопрос мы исходили из возможности функционирования системы на уровне 50 % несоответствия эталону характеризующих показателей (идентификатору). В качестве данных показателей были определены смысловые элементы содержания ответа. Если в ответе респондента присутствует половина и более смысловых элементов идентификатора, то ответ засчитывается [125].

Например, на вопрос: «Что такое самообразование?», правильный ответ должен быть таким: «Целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний и способов деятельности в какой-либо области науки, техники, культуры и т. д.» [94]. Смысловыми элементами ответа, используемыми в определении, являются познавательная деятельность, приобретение знаний и способов деятельности, управление самой личностью.

Полученные оценки по информационному компоненту готовности респондентов ранжировались по уровням относительно максимально возможной оценки. Было определено, что недопустимый уровень характеризуется количеством баллов менее 30 % от максимально возможной оценки; критический уровень находится в пределах

30—50 %; переходный (средний) — от 51 до 70 %; оптимальный уровень — более 70 %.

Наряду с оцениванием знаний технологии самообразования, на основе анкетирования выявлялись особенности информационного обеспечения деятельности самообразования педагогов различных специализаций. В нем приняли участие 35 педагогов физической культуры, 29 — ОБЖ, 32 учителя начальных классов, 42 руководителя образовательных учреждений.

Первая анкета связана с определением источников информационного обеспечения деятельности самообразования. Состав источников информационного обеспечения деятельности самообразования был определен экспертным методом. Он включал интернет, монографии, научные статьи, методические издания, передовой опыт коллег, собственный опыт, курсы повышения квалификации, специальные исследования, обмен мнениями с коллегами, участие в конференциях, выступление с сообщением на конференциях.

Вторая анкета выявляла предпочтения в содержательной направленности источников информационного обеспечения деятельности самообразования педагога. В состав были включены нормативно-правовая литература, результаты научных исследований, материалы методических изданий, предметная, общепедагогическая, психологическая, общекультурная информация. Состав источников отработывался экспертным путем.

Третья анкета определяла степень активности педагогов по использованию средств информационного обеспечения в деятельности самообразования как одной из характеристик готовности к этой деятельности. В состав предложенных для обозначения отношения к ним педагогов входили интернет, монографии, научные публикации, методические издания, передовой, свой опыт.

Характеристика подходов к оцениванию мотивационного компонента готовности педагога

Декомпозиция мотивационного компонента профессиональной готовности ориентирует в выборе объектов оценивания. Этот перечень включает потребности, мотивы, ценностные ориентации со всеми характеризующими признаками. Идеальным вариантом выбора объекта оценивания является использование полного состава. Однако, как отмечено во многих исследованиях, в этом нет необходимости. Во-первых, благодаря наличию отношений производности всех признаков от потребностей. Во-вторых, из-за проявления взаимосвязи признаков на основе дублирования и производности. В-третьих, по необходимости оптимизации процедуры оценивания.

Наибольшее внимание исследователей мотивационной сферы человека направлено на оценивание мотивов и мотивации. Подобная тенденция, видимо, является объективным отражением лучших по надежности и валидности возможностей их оценивания по сравнению с потребностями. Важен и тот факт, что мотивы и мотивация занимают ведущее место в структуре личности.

Мотивация любой деятельности потенциально обусловлена рядом каузальных (причинно-следственных) отношений. В исследованиях выделяют базовые блоки мотивации, которые по-разному обозначаются авторами. Так, в работах зарубежных исследователей рассматриваются такие факторы, как активность в достижении, трудность целей, стабильность субъектной локализации контроля, контактность [18]. Отечественные авторы выделяют проявления мотивации по целям, виду, типу отношений, ценностным ориентациям, мере социализации личности, уровню притязаний, трудовой активности [18; 52; 53; 105].

Содержание мотивации, по мнению ряда исследователей, характеризует субъекта, испытывающего какую-либо потребность. Установки субъекта деятельности и ценност-

ные ориентации достаточно полно находят свое отражение в мотивации. Отмеченные обстоятельства и определили нашу ориентацию на оценивание мотивации как базового характеризующего признака мотивационного компонента профессиональной готовности и как объект оценивания.

В содержании мотива можно выделить нечто специфическое, индивидуальное, ситуативное и нечто устойчивое по своей предметной сущности [18; 105]. Такие мотивы с относительно устойчивым предметным содержанием (в отличие от мотивов, имеющих узкоспецифическое содержание) получили название «обобщенные». При взаимодействии с ситуационными детерминантами проявляется сила обобщенных мотивов — их актуализация или подавление. Это и выделяется в качестве оцениваемого показателя.

Стандартизация ситуации позволяет определить различие в уровне мотивации на основе индекса силы проявления [18]. Анализ отечественных и зарубежных работ, представленный в одной из обобщающих публикаций [18], позволил выявить набор из 26 критериев, по которым выносят суждения о характеристике этого индекса. Приведем типичные из них по части выбора и высокой валидности методик, ориентирующихся на них:

- личная оценка представлений о причинах (особенностях) поведения;
- величина искажения выбора суждений (объекта перцепции) под влиянием мотивационных тенденций (сравновательных, нейтральных);
- выявление зоны целевых ориентаций адекватных мотиву;
- выявление системы побудительных ценностей выбора суждений;
- проявление мотивов в воображении (контент-анализ).

Обзор критериев необходим, чтобы обосновать их использование в разработке концепции оценивания мотивации как характеризующего проявления мотивационного компонента профессиональной готовности. В условиях, когда сущность мотивационной сферы человека не является предметом исследования, автор вправе ориентироваться не на разработку оригинальной методики, а на выбор их из числа уже имеющих.

Методики, позволяющие оценивать степень мотивации, следует дифференцировать на два типа: оперантные и респондентные [18]. Оперантные основываются на вербальном анализе какой-либо наглядно воспринимаемой ситуации (фото, рисунок, чертеж, предмет). Респондентные базируются на различных вариантах опроса (прямого, анкетного). Как те, так и другие типы методик оценивания мотивации имеют свои преимущества и свои недостатки.

Существенный недостаток респондентных методик заключается в фальсификации (сознательной или несознательной) на основе стремления к социально одобряемым ответам, несоответствия выбора и поведения (слова и дела). Так, личностные опросники основаны на выборе из предлагаемого набора утверждений, касающихся поведенческих реакций. Их основной недостаток связан с действием факторов социальной желательности и защитной мотивации выбора (выбор средних значений).

Оперантные (проектные) методики построены на оценивании продуктов воображения и фантазии при анализе вербально или наглядно представляемых ситуаций. Вербальное представление предполагает закончить какое-либо предложение по предлагаемому началу. Наглядное представление подразумевает описание картин, фото, чертежей. При этом в оценивании ориентируются на расхождение фиксируемого анализа с эталонным (экспертным) идентификатором. К негативным моментам такого

подхода относят трудность валидации, недостаточную надежность, влияние личности исследователя и мотивационной ситуации (соревновательной или нейтральной).

Выбор подхода к оцениванию мотивации зависит от аспекта ее оценивания. Среди аспектов проявления мотивации наибольшее распространение (особенно за рубежом) получила мотивация достижения [18; 125, с. 128—129]. Это связано с научной обоснованностью предлагаемых методик на основе стандартизации процедуры оценивания и, что наиболее важно, стандартизации процедуры анализа получаемых результатов.

В последнее время в мировой практике диагностирования мотивации достижения наметилась тенденция комплексации подходов респондентного и оперантного типов. Видимо, это является одной из попыток нивелирования их недостатков и интеграции достоинств. В этом случае ориентируются на опросники, в которых выбор или представление суждений проектируют стратегию поведения респондента, которые достаточно и необходимо отражают его индивидуальные особенности, в связи с его ориентациями на достижение.

Анализ используемых суждений (по критериям валидности, надежности) с использованием методов математического моделирования позволил определить их базовый состав. Он включает привлекательность / непривлекательность ситуации достижения; уверенность / неуверенность в успешности исхода деятельности; активность / пассивность поиска информации для характеристики меры своего успеха; готовность / неготовность принять ответственность и проявить решительность в ситуациях неопределенности; настойчивость / равнодушные в стремлении к достижению цели; удовлетворение от преодоления повышенных / пониженных трудностей; желание выполнять только реальную (любую) цель неза-

висимо от ее трудности; сверхсложные / простые задачи не вызывают энтузиазма; не теряются / теряются в ситуации соревновательности; стремление к риску/осторожности и степень обоснованности; уровень притязаний и его изменение после успеха / неудачи [18; 125, с. 129—130].

Видимо, указанные суждения могут стать основой разработки любого опросника для выявления уровня мотивации к достижению. В конкретизации содержательной сущности такого опросника следует руководствоваться, прежде всего, принципом диапазона применимости. Этот принцип требует определения числа суждений в диапазоне «минимум — максимум». При наличии в опроснике менее 10 пунктов резко снижается надежность оценивания. При более 20 — утомляется респондент. С учетом отмеченного нами был использован опросник для оценивания уровня мотивации достижения В. Т. Чичикина.

Технология анкетирования предполагает оценивание двенадцати признаков мотивации к достижению: привлекательность деятельности (1), уверенность / неуверенность в успехе деятельности (2), активность в деятельности (3), ответственность и решительность в реализации деятельности (4), настойчивость в получении результата деятельности (5), удовольствие от решения проблем (6), деятельность в соответствии с поставленной целью (7), энтузиазм (8), устойчивость мотивации (9), стремление к риску (10), уровень притязаний (11), регуляция уровня притязаний в зависимости от получаемого результата (12). В полном объеме опросник представлен в приложении Г.

Процедура оценивания мотивации к достижению на основе данного опросника достаточно проста [125, с. 130—131]. Респонденту предлагается выбрать в каждом из двенадцати блоков опросника один из четырех вариантов суждений. Всего респондент анализирует 48 вариантов суждений — по четыре в двенадцати блоках. При этом

выбор первого варианта суждения оценивается в 5 баллов; выбор второго — 3 баллами; третьего — 1; четвертого — без оценки. В случае колебаний выбора между граничащими оценками используют промежуточные (четные) баллы — 4 и 2. Отсутствие суждений с промежуточными баллами (4, 2) в тексте опросника значительно уменьшает объем воспринимаемой информации без потери ее объективности. Полученные по каждому из двенадцати блоков опросника показатели усредняем и вычисляем среднее значение мотивации достижения.

Наряду с исследованием уровня показателей мотивационного компонента готовности педагога ФК к деятельности самообразования, нами исследовались отношение педагогов различных специализаций к этой деятельности и мера актуальности деятельности самообразования для педагогов различных специальностей (см. приложение Б).

Также посредством опроса выявлялись потребности внешнего стимулирования учителей ФК по направлениям деятельности самообразования и отношение педагогов различных специализаций к направлениям внешнего стимулирования (см. приложение Б). Выявлялось количество педагогов, предпочитающих тот или иной выбор в связи с характеристикой их потребностей во внешнем стимулировании: в определении направления деятельности самообразования; организации регуляции и контроля этой деятельности.

Характеристика подхода к оцениванию операционального компонента профессиональной готовности педагога

Оценка уровня операционального компонента профессиональной готовности педагога базируется на определении меры составляющих его умений и навыков. Однако такие попытки, видимо, следует определять как допусти-

мые, но недостаточно точные, что проявляется в стремлении характеризовать целое (действие) через его части (умения). Системный подход к характеристике объекта предполагает оценивание отношений между его составляющими компонентами.

Таким образом, оценивание операционального компонента готовности к деятельности самообразования должно базироваться, прежде всего, на учете состава действий и меры их реализации по уровням.

Существует большое количество предметных действий. Используя критерии необходимости и достаточности, производим выбор, учитывая, что это достаточно затруднительно.

Обычно используется эмпирический подход, основу которого составляет субъективное восприятие фактологических проявлений предметных действий. В итоге предлагаются их разнообразные наборы, отличающиеся по уровню обобщенности и количеству характеризующих признаков, поэтому проблему выбора состава предметных действий для оценивания операционального компонента профессиональной готовности можно считать не разработанной. Следовательно, возникает необходимость обоснованных и конструктивных решений.

Конструктивным является решение, базирующееся на теоретически и технологически корректной процедуре выделения предметных действий в соответствии с функциями деятельности управления вообще и самоуправления в частности. В том и другом случае должны быть реализованы функции организации, проектирования, регулирования, контроля и учета. Их системная реализация по усмотрению субъекта деятельности самообразования определяет содержание последней. Действуя таким образом, можно достаточно обоснованно выделить направления, состав действий деятельности самообразования педагога и реализовать возможности оценивания степени их проявления.

Основные функции деятельности самообразования:

— организация деятельности самообразования. Предполагает действия по обозначению этапов (периодов), времени и сроков ее реализации;

— проектирование деятельности самообразования. Характеризуется выделением ее объекта и предмета, разработкой целевых ориентиров и задач; поиском, систематизацией, структурированием информации;

— регулирование деятельности самообразования. Связано с обоснованием выбора средств, распределением их в пространстве и времени, изменением (в случае необходимости на основе мониторинга получаемых результатов) ее содержания и организации;

— контроль и учет обсуждаемого аспекта. Проявляются в действиях по разработке объектов, способов, технологий измерения и оценивания исходных показателей и итоговых результатов деятельности. В нашем исследовании — деятельности самообразования.

Обоснованность состава и объема представленных выше функций позволяет констатировать необходимость и достаточность данных признаков в оценивании операционального компонента готовности к деятельности самообразования. В общей сложности количество составило 12 оцениваемых признаков:

— диагностирование наличных результатов по направлениям профессиональной деятельности;

— определение объекта и предмета проектирования;

— формирование цели персонального проектирования;

— формулирование задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования;

— определение сроков начала и окончания реализации проекта по направлениям деятельности самообразования;

— принятие решения о содержании индивидуального проекта по направлениям деятельности самообразования;

- принятие решения об ожидаемом результате реализации проекта;
- выбор и обоснование средств самообразования по критериям эффективности и соответствия возможностям составляющего;
- самоорганизация процесса реализации проекта;
- анализ и оценивание этапных результатов реализации проекта;
- регулирование содержания и организации процесса реализации проекта;
- анализ и оценивание итоговых результатов реализации проекта.

Экспертиза обсуждаемых признаков для измерения и оценивания уровня операционального компонента готовности педагога к деятельности самообразования подтвердила правомерность обсуждаемого подхода. Такое же качество данного подхода было подтверждено и в процессе его реализации.

Обобщенная схема рассматриваемого подхода реализована в исследовании и представлена в приложении Г. На основе суждений предлагается оценить предметные действия по 7-балльной шкале. Суждения приводятся в соответствии с трудностями в реализации представленных предметных действий творчески (продуктивно) или по образцу (репродуктивно). При этом предполагается, что информационным признаком уровня готовности к деятельности самообразования по ее операциональному компоненту является степень затруднения.

Предлагаемый подход к оцениванию операционального компонента готовности педагога к деятельности самообразования может быть реализован в двух вариантах: с помощью самооценивания или оценивания экспертами. Каждый из них имеет свои недостатки и преимущества.

Основными недостатками первого варианта являются

трудность разбора оснований состава деятельности испытуемого и громоздкое проведение исследования; преимущества этого варианта состоят в многообразии и повторяемости наблюдения за исследуемыми явлениями, которые сам испытуемый не в состоянии зафиксировать. Существенный недостаток второго варианта — отсутствие возможности запечатлеть разнообразие содержания деятельности респондента; его преимущества — компактность и относительная кратковременность проведения исследования, выявление оснований содержания деятельности, возможность сравнения результатов во времени.

Видимо, комплексация указанных вариантов является условием повышения валидности измерений операционального компонента. Однако проведенное сравнительное исследование полученных результатов оценивания с помощью разных вариантов [125] позволило установить достаточную степень их взаимосвязи ($r > 0,7$, где r — коэффициент корреляции. Это дает основание ориентироваться на ипсативный вариант (самооценку) оценивания операционального компонента профессиональной готовности педагога. Коэффициент надежности определялся с помощью ретестирования, что также позволило выявить его достаточный уровень $r > 0,7$).

2.2. Выявление уровня готовности педагогов различных специализаций к деятельности самообразования

С целью выявления уровня и различий в деятельности самообразования и готовности к ней педагогов различных специализаций было проведено исследование, в котором участвовали педагоги начальных классов, руководители образовательных организаций, преподаватели ОБЖ и учителя физической культуры. Специальности выбирали, исходя из предположений о наличии доста-

точного уровня самообразования у одних — управленцев, учителей начальных классов — и недостаточного уровня у других — педагогов ОБЖ, учителей ФК.

В процессе исследования определяли уровень информационного, мотивационного, операционального компонентов готовности к деятельности самообразования (раздел 2.1) и проводили его сравнительный анализ. Ниже нами представлены полученные данные каждого компонента готовности педагогов к деятельности самообразования.

Информационный компонент готовности педагогов к деятельности самообразования

Информационное обеспечение деятельности самообразования является решающим фактором ее реализации и развития. Именно деятельность решает задачи формирования, расширения, углубления, уточнения знаний, способов профессиональной деятельности и, следовательно, развития информационного компонента готовности к деятельности самообразования.

Исходя из данной посылки, проведено специальное исследование. Нами были поставлены две задачи:

— определить уровень информационного компонента готовности к деятельности самообразования педагогов. Эти показатели были определены в начале процесса повышения квалификации (табл. 3). Они оценивались на основе подхода, предложенного в исследовании [125];

— выявить предпочтения педагогов физической культуры, ОБЖ, начальных классов, руководителей образовательных организаций в информационном обеспечении этой деятельности.

В табл. 4 представлены исходные данные оценки уровня информационного компонента готовности к деятельности самообразования педагогов ФК. Исходные данные уровня информационного компонента готовности к деятельности самообразования педагогов позволяют конста-

тировать, что эти оценки характеризуют недопустимый уровень проявления знаний. Так, величина оценок знаний по уровням воспроизведения, стандартного оперирования, аналитико-синтетического, творческого составляет 13, 10, 15 и 8 % соответственно от максимально возможной оценки.

Таблица 3

Оценивание уровня информационного компонента готовности к деятельности самообразования

Уровни	Максимально возможная оценка (100 %)	Процент полученных баллов от максимально возможной оценки
Недопустимый (I_0)	7,5	менее 30
Критический (I_1)	11,0	30—50
Переходный (I_2)	16,5	51—70
Оптимальный (I_3)	25,0	более 70

Из числа тестируемых педагогов только 7 % показали допустимый уровень готовности в соответствии с данной шкалой измерения. Информационная готовность 11 % педагогов является критической, 72 % — недопустимой.

Таблица 4

Показатели уровня информационного компонента готовности педагогов физической культуры к деятельности самообразования

Уровень знаний	Значение			
	\bar{x}	$\pm\delta$	$\pm m$	% от max
Воспроизведение	0,95	0,13	0,03	13,0
Стандартное оперирование	1,36	0,24	0,05	10
Аналитико-синтетический	2,64	0,24	0,5	15
Творческий	2,05	0,53	0,12	8
Интегральный показатель знаний	1,73	0,19	0,04	11

Полученные данные позволяют сделать вывод о недостаточном уровне информационного обеспечения деятельности самообразования у педагогов ФК. Это дает основание полагать, что повышение уровня информационного обеспечения деятельности самообразования — одна из актуальных задач профессионального развития педагога.

Выбор, освоение и реализация информации являются, на наш взгляд, главным и необходимым обеспечением процесса самообразования педагога. Основной характеризующий признак в данном случае — состав выбираемых источников информации. С учетом этого было проведено несколько вариантов анкетирования слушателей курсов повышения квалификации (табл. 5—8).

Таблица 5

Предпочтения информационного обеспечения деятельности самообразования учителей физической культуры, %

Информационное обеспечение	Всегда	Часто	Редко	Никогда
Нормативно-правовая информация	20	10	40	30
Результаты научных исследований	10	10	70	10
Материалы методических изданий	25	55	5	15
Предметная информация	30	50	20	—
Общепедагогическая информация	30	55	15	—
Психологическая информация	20	50	30	—
Общекультурная информация	30	50	20	—

Таблица 6

Предпочтения информационного обеспечения деятельности самообразования учителей ОБЖ, %

Информационное обеспечение	Всегда	Часто	Редко	Никогда
Нормативно-правовая информация	40	20	40	—
Результаты научных исследований	10	35	40	15

Окончание табл. 6

Информационное обеспечение	Всегда	Часто	Редко	Никогда
Материалы методических изданий	45	50	5	—
Предметная информация	35	40	15	10
Общепедагогическая информация	10	40	45	5
Психологическая информация	15	30	45	10
Общекультурная информация	45	30	15	10

Таблица 7

**Предпочтения информационного обеспечения деятельности
самообразования учителей начальных классов, %**

Информационное обеспечение	Всегда	Часто	Редко	Никогда
Нормативно-правовая информация	20	50	30	—
Результаты научных исследований	—	50	50	—
Материалы методических изданий	—	67	33	—
Предметная информация	80	20	—	—
Общепедагогическая информация	40	60	—	—
Психологическая информация	20	80	—	—
Общекультурная информация	10	90	—	—

Таблица 8

**Предпочтения информационного обеспечения деятельности
самообразования руководителей образовательных организаций, %**

Информационное обеспечение	Всегда	Часто	Редко	Никогда
Нормативно-правовая информация	76	12	12	—
Результаты научных исследований	—	44	56	—
Материалы методических изданий	44	56	—	—
Предметная информация	44	44	12	—
Общепедагогическая информация	31	57	12	—
Психологическая информация	12	57	31	—
Общекультурная информация	31	44	25	—

В результате анкетирования было выявлено, что лучшие показатели по полноте использования информационных источников имеют педагоги-управленцы: 27 % из них используют от 90 до 100 % информационных источников из предложенного состава; 10 % учителей начальных классов — 90 % состава информационных источников; 20 % учителей ФК и ОБЖ — 75 % состава информационных источников.

В целом следует отметить неполный состав средств информационного обеспечения, используемый педагогами различных специализаций, особенно педагогами ФК. Это, безусловно, является негативным фактором в реализации возможностей деятельности самообразования.

Следующий этап исследований связан с выявлением предпочтений в содержательной направленности источников информационного обеспечения деятельности самообразования.

Проведенное исследование позволило выявить следующее:

— нормативно-правовую информацию редко используют 40 % учителей физической культуры, 40 % учителей ОБЖ, 30 % учителей начальных классов;

— результаты научных исследований редко используют 70 % учителей физической культуры, 40 % учителей ОБЖ, 50 % учителей начальных классов, 56 % управленцев;

— методические материалы, предметную, общепедagogическую, психологическую, общекультурную информацию респонденты всех специальностей используют часто или всегда.

Результаты исследований позволяют отметить более высокие, по сравнению с педагогами физической культуры и ОБЖ, показатели информационного обеспечения деятельности самообразования у педагогов начальных классов и руководителей образовательных организаций. Однако и их результаты не столь оптимальны, как это

необходимо с точки зрения социального запроса. Так, 40 % учителей начальных классов и 43 % управленцев используют только половину представленных средств.

Полученные результаты позволяют утверждать факт неполного использования средств информационного обеспечения деятельности самообразования педагогов. Очевидно, что подобная усеченность реализации возможностей информационного обеспечения самообразования вряд ли позволит решить задачи их профессионального развития. Данное обстоятельство выявляет актуальность постановки и поиска возможностей решения проблемы полноты и системности информационного обеспечения самообразования учителей.

Посредством опроса педагогов различных специальностей была выявлена мера активности использования средств информационного обеспечения в деятельности самообразования как одной из характеристик готовности к этой деятельности (табл. 9).

Таблица 9

Выбор средств информационного обеспечения педагогами ФК, %

Средства информационного обеспечения	Ориентированы		
	максимально	в большей мере	частично
Интернет	5	25	70
Монографии, научные публикации	—	15	85
Методические издания	10	80	10
Передовой опыт	10	70	20
Свой опыт	35	40	25

Было определено, что педагоги ФК в большей мере активны по отношению к информации, имеющейся в методических изданиях (80 %) и максимально (35 %) или в большей мере (70 %) ориентированы на свой и передовой

опыт. Их мало интересуют интернет и научные публикации. Несколько иные показатели выбора средств информационного обеспечения у учителей ОБЖ (табл. 10).

Таблица 10

Выбор средств информационного обеспечения педагогами ОБЖ, %

Средства информационного обеспечения	Ориентированы		
	максимально	в большей мере	частично
Интернет	34	34	32
Монографии, научные публикации	10	45	45
Методические издания	40	45	15
Передовой опыт	10	55	35
Свой опыт	35	25	40

Около половины из них частично ориентированы на свой и передовой опыт, научные публикации (соответственно 40, 35 и 45 %). Наибольший процент составляют педагоги ОБЖ, ориентированные на передовой опыт (55 %), методические издания (45 %) и научные публикации (45 %). Процент педагогов, ориентированных на интернет как средство информационного обеспечения, распределен примерно поровну: максимально ориентированы 34 %, в большей мере — 34 %, частично — 32 %. Можно констатировать, что для учителей ОБЖ приоритетными в выборе средств информационного обеспечения являются методические издания и передовой опыт.

В табл. 11 представлены данные, характеризующие выбор средств информационного обеспечения учителями начальных классов. 70 % педагогов максимально ориентированы на методические издания. Примерно столько же учителей в большей мере — на передовой и свой опыт (соответственно, 70 и 60 %). По существу, учителями начальных классов игнорируется такой источник информационного обеспечения, как научные публикации: 80 %

педагогов лишь частично ориентированы на его возможности в информационном обеспечении деятельности самообразования.

Таблица 11

**Выбор средств информационного обеспечения
учителями начальных классов, %**

Средства информационного обеспечения	Ориентированы		
	максимально	в большей мере	частично
Интернет	30	20	50
Монографии, научные публикации	—	20	80
Методические издания	70	30	—
Передовой опыт	10	70	20
Свой опыт	40	60	—

Данные, характеризующие выбор средств информационного обеспечения деятельности самообразования управленцами, представлены в табл. 12. Большая часть педагогов этой категории (50—76 %) лишь частично ориентирована на использование средств информационного обеспечения; 57 % используют передовой опыт; около 18 % управленцев максимально ориентированы на средства информационного обеспечения деятельности самообразования. В этом случае они отдают предпочтение своему опыту (25 %).

Таблица 12

Выбор средств информационного обеспечения руководителями, %

Средства информационного обеспечения	Ориентированы		
	максимально	в большей мере	частично
Интернет	6	19	75
Монографии, научные публикации	12	12	76

Окончание табл. 12

Средства информационного обеспечения	Ориентированы		
	максимально	в большей мере	частично
Методические издания	18	12	70
Передовой опыт	12	57	31
Свой опыт	25	25	50

Таким образом, полученные нами данные позволили выявить особенности использования средств информационного обеспечения деятельности самообразования представителями разных педагогических специализаций: учителями ФК, ОБЖ, начальных классов, руководителями образовательных организаций. Кроме того, были выявлены предпочтения педагогов каждой педагогической специализации в выборе средств информационного обеспечения деятельности самообразования. Полученные результаты исследования позволяют, на наш взгляд, оптимизировать выбор средств информационного обеспечения деятельности самообразования представителями разных педагогических специализаций и направления мотивации этого выбора.

Мотивационный компонент профессиональной готовности педагога к деятельности самообразования

С учетом приоритетности исследовательских задач мотивационный компонент был оценен учителями ФК. Отметим достаточно низкие оценки признаков мотивационного компонента готовности к деятельности самообразования педагогами ФК. Примерно 30 % исследуемых признаков находятся на удовлетворительном уровне (по 5-балльной шкале); 60 % оценок близки к удовлетворительному уровню (от 2,3 до 2,8); 10 % оценок являются недопустимыми (1,6 балла).

Таблица 13

**Показатели признаков мотивационного компонента готовности
к деятельности самообразования педагога
физической культуры, %**

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
\bar{x}	3,1	1,6	2,4	3,0	3,2	2,6	2,5	2,3	1,6	2,6	2,7	2,8
$\pm m$	0,18	0,14	0,11	0,17	0,19	0,24	0,15	0,30	0,14	0,24	0,16	0,25
$\pm \delta$	0,04	0,03	0,02	0,04	0,14	0,05	0,03	0,06	0,03	0,05	0,06	0,05

Примечание. Признаки мотивационного компонента:

- 1 — привлекательность деятельности;
- 2 — уверенность (неуверенность) в успехе деятельности;
- 3 — активность;
- 4 — ответственность;
- 5 — настойчивость в получении результата;
- 6 — деятельность в соответствии с поставленной целью;
- 8 — энтузиазм;
- 9 — устойчивость мотивации;
- 10 — стремление к риску;
- 11 — уровень притязаний;
- 12 — регуляция уровня притязаний в зависимости от получаемого результата.

По величине оценок ведущее место занимают такие признаки мотивационного компонента деятельности самообразования педагога физической культуры, как «настойчивость в достижении цели деятельности» (3,2), «привлекательность деятельности» (3,1) и «ответственность за результаты деятельности» (3,0). Наименьшие оценки имеют такие признаки мотивации достижения, как «уверенность в деятельности» (1,6) и «устойчивость мотивации» (1,6).

Полученные данные позволяют констатировать низкий уровень мотивационного компонента готовности педагогов физической культуры к деятельности самообразования. По существу, 70 % исследуемых признаков мотивации у педагогов не проявляются, то есть мотивационный компонент готовности к деятельности самообразования не сформирован.

Фактологический анализ позволяет заключить, что субъективных и объективных причин такого нежелательного положения вещей достаточно много.

Субъективной причиной является личностное отношение педагогов к необходимости реализации деятельности самообразования. Такое личностное отношение формируется под воздействием объективных причин: отсутствие многолетнего и системного мониторинга деятельности самообразования; низкий уровень требовательности к персональному содержанию и проектированию деятельности самообразования; формальный показатель оценки деятельности самообразования, не учитывающий динамику профессионального развития педагога.

Полученные данные позволяют в качестве необходимых направлений рекомендовать оптимизацию педагогической деятельности с учетом отмеченных выше причин низкого уровня мотивационного компонента готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования.

Наряду с исследованием уровня признаков мотивационного компонента готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования, нами изучалось отношение педагогов различных специализаций к этой деятельности. Проведенный опрос педагогов различных специальностей (в рамках исследуемого нами состава) показал, что у большинства деятельность самообразования активизируется в определенных ситуациях:

требование руководства, проверка, аттестация. Это означает отсутствие системы такой деятельности и, следовательно, ее недостаточную эффективность.

Изменения, происходящие в образовании, делают актуальной высокопрофессиональную компетентность учителя; растет потребность в педагогах с определенным уровнем профессиональной готовности, способных к профессиональному росту, профессиональной самостоятельности и мобильности. В этой связи были проведены исследования по определению меры актуальности деятельности самообразования для педагогов различных специальностей. Выявлено, что для большинства педагогов ФК актуальность такой деятельности в целях профессионального развития необходима «в большей мере» или «максимально актуальна». Однако для 20 % учителей ФК эта деятельность «актуальна в меньшей мере».

Мотивация к какой-либо деятельности может быть как внешней, так и внутренней. Внешнее стимулирование менее продуктивно по отношению к внутреннему. В практике внешней мотивации широко применяется система воздействий на активность педагогов через административное стимулирование. Чем больше мера внешней стимуляции, тем меньше сформирован мотивационный компонент деятельности самообразования, основанный на внутренней мотивации. Поэтому определение направления и меры внешнего стимулирования прежде всего характеризует уровень мотивационного компонента готовности педагога к деятельности самообразования. С учетом данного обстоятельства, было проведено специальное исследование: посредством опроса выявлялось отношение педагогов различных специализаций к направлениям внешнего стимулирования.

В таблице 14 представлены результаты опроса учителей ФК.

Таблица 14

**Потребности внешнего стимулирования учителей
физической культуры по направлениям деятельности
самообразования, %**

Потребность во внешнем стимулировании	Суждения		
	максимально	в большей мере	частично
Определение направления	15	60	25
Организация деятельности	15	60	25
Регуляция деятельности	10	70	20
Контроль деятельности	15	45	40

80 % из них максимально (10 %) или в большей мере (70 %) испытывают потребности во внешнем стимулировании деятельности самообразования. Этот факт является подтверждением того, что ведущим социальным механизмом формирования мотивации учителей ФК к деятельности самообразования является внешнее стимулирование.

Становится понятным и то обстоятельство, что учителя ФК максимально (15 %) или в большей мере (45 %) испытывают потребности в контроле данного вида деятельности. Значительное число учителей ФК (75 %) указывают на потребности (в большей мере — 60 % и максимально — 15 %) в определении направления и организации деятельности самообразования. В известной мере это характеризует уровень профессиональной самостоятельности педагогов физической культуры в деятельности самообразования.

Распределение учителей ОБЖ в связи с их потребностями по направлениям внешнего стимулирования представлено в табл. 15.

Значительное число учителей ОБЖ (40—60 %) частично испытывает потребность во внешнем стимулиро-

вании по всем направлениям. Причем 60 % из них указывают на необходимость частичного внешнего стимулирования, прежде всего, контроля.

Представленные данные в определенной мере указывают на большую профессиональную самостоятельность учителей ОБЖ в деятельности самообразования по сравнению с учителями ФК.

Таблица 15

Потребности внешнего стимулирования учителей ОБЖ по направлениям деятельности самообразования, %

Потребность во внешнем стимулировании	Суждения		
	максимально	в большей мере	частично
Определение направления	25	35	40
Организация деятельности	15	35	50
Регуляция деятельности	10	40	50
Контроль деятельности	5	35	60

В табл. 16 представлены данные, характеризующие проявление потребностей учителей начальных классов в связи с внешним стимулированием деятельности самообразования.

Прежде всего, отметим отсутствие потребности в максимальном внешнем стимулировании. Показателен тот факт, что 70 % педагогов лишь частично необходимо внешнее стимулирование. Исключением является меньшее число педагогов (40 %) в определении внешнего стимулирования деятельности самообразования по ее направлениям.

Своеобразное распределение педагогов, испытывающих потребность во внешнем стимулировании, отмечено по результатам исследования у педагогов-управленцев (табл. 17).

Таблица 16

Потребности внешнего стимулирования учителей начальных классов по направлениям деятельности самообразования, %

Потребность во внешнем стимулировании	Суждения		
	максимально	в большей мере	частично
Определение направления	—	60	40
Организация деятельности	—	30	70
Регуляция деятельности	—	30	70
Контроль деятельности	—	30	70

Таблица 17

Потребности внешнего стимулирования педагогов-управленцев по направлениям деятельности самообразования, %

Потребность во внешнем стимулировании	Суждения		
	максимально	в большей мере	частично
Определение направления	6	56	38
Организация деятельности	6	38	56
Регуляция деятельности	—	50	50
Контроль деятельности	10	70	20

Незначительное число (6—10 %) управленцев полагают, что внешнее стимулирование деятельности самообразования необходимо максимально. В основном используются суждения «в большей мере» (38—70 %) и «частично» (20—56 %). Вместе с тем отмечена значительная потребность этой категории педагогов во внешнем стимулировании контроля деятельности самообразования (70 %).

Операциональный компонент профессиональной готовности педагога к деятельности самообразования

В соответствии с технологией измерения и оценивания показателей операционального компонента нами было

проведено исследование готовности педагогов физической культуры к деятельности самообразования (раздел 2.1). Такими показателями стали предметные действия. Отметим, что каждый исследуемый показатель оценивался по 7-балльной шкале (табл. 18).

Таблица 18

Показатели операционального компонента готовности педагога ФК к деятельности самообразования

Действия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Оценка	3,1	2,2	2,4	2,9	2,3	3,9	3,8	3,1	2,8	2,9	2,7	3,1

Примечание. Предметные действия:

1 — диагностирование наличных результатов по направлениям профессиональной деятельности;

2 — определение объекта и предмета проектирования;

3 — формирование цели персонального проектирования;

4 — формулирование задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования;

5 — определение сроков начала и окончания процесса реализации проекта по направлениям деятельности самообразования;

6 — принятие решения о содержании индивидуального проекта по направлениям деятельности самообразования;

7 — принятие решения по ожидаемому результату реализации проекта;

8 — выбор и обоснование средств самообразования по критериям эффективности и соответствия возможностям составляющего;

9 — самоорганизация процесса реализации проекта;

10 — анализ и оценка этапных результатов реализации проекта;

11 — регулирование содержания и организации процесса реализации проекта;

12 — анализ и оценивание итоговых результатов реализации проекта.

Все оценки уровня владения предметными действиями для объективности дифференцированы на три группы.

Недопустимый уровень, который можно трактовать как несформированность умения. К этой группе относятся оценки четырех предметных действий: определение объекта и предмета проектирования (2,2 балла); формирование цели персонального проектирования (2,4 балла); определение сроков начала и окончания процесса реализации проекта по направлениям деятельности самообразования (2,3 балла); самоорганизация процесса реализации проекта (2,8 балла).

Критический уровень показателей оценок. К этой группе относится половина предметных действий: диагностирование наличных результатов по направлениям профессиональной деятельности (3,1 балла); формулирование задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования (2,9 балла); выбор и обоснование средств самообразования по критериям эффективности и соответствия возможностям составляющего (3,1 балла); анализ и оценивание этапных результатов реализации проекта (2,9 балла); регулирование содержания и организации процесса реализации проекта (2,7 балла); анализ и оценивание итоговых результатов реализации проекта (3,1 балла).

Допустимый уровень сформированности предметных действий, характеризующих операциональный компонент готовности педагогов ФК к деятельности самообразования. К этой группе относятся оценки двух предметных действий: принятие решения о содержании индивидуального проекта по направлениям деятельности самообразования (3,9 балла); принятие решения по ожидаемому результату реализации проекта (3,8 балла).

Большинство полученных в результате анкетирования оценок уровня владения предметными действиями, кото-

рые являются показателями операционального компонента готовности педагогов ФК к деятельности самообразования, соответствуют недопустимому и критическому уровням. Подтверждением этому факту является то обстоятельство, что мера их проявления находится в пределах 32—56 % от максимально возможной оценки. По результатам самооценивания уровня сформированности предметных действий мы констатируем, что в разработке системы деятельности самообразования педагоги ФК испытывают наибольшие трудности в формулировке целей, задач и выборе объекта деятельности.

Отметим и недостаточную готовность педагогов ФК к организации деятельности самообразования. Она находится в зоне недопустимого уровня для решения задач профессионального развития педагога ФК посредством деятельности самообразования. Есть основания предполагать, что выявленная мера возможностей в проектировании деятельности самообразования вряд ли обеспечит оптимальность такой деятельности и, как следствие, продуктивный результат самообразования.

Работа педагога с информацией является одним из ведущих факторов профессионального развития. Поэтому владение способами работы с информацией (поиском, систематизацией, реализацией, трансляцией) отражает меру операционального компонента готовности педагога к деятельности самообразования. Учитывая данное обстоятельство, мы дополнительно провели исследование, основанное на анкетировании, с целью выявить степень владения педагогами различных специализаций способами работы с информацией. Предварительно нами экспертным путем были определены базовые способы работы с информацией. В их число вошли действия, связанные с поиском, систематизацией, реализацией и трансляцией (передачей) информации. В таблице 19 представлены результаты опроса педагогов ФК.

Таблица 19

**Владение педагогами ФК
способами работы с информацией, %**

Способы деятельности	Владеют				
	в полном объеме	в большей мере	в меньшей мере	частично	не владеют
Поиск	—	25	25	50	—
Систематизация	5	15	30	50	—
Реализация	10	15	25	50	—
Трансляция	—	30	5	30	35

Выяснилось, что 75—80 % учителей ФК частично или в меньшей мере владеют поиском, систематизацией и реализацией информации; 35 % из них вообще не владеют трансляцией информации.

Очевидно проявление некомпетентности учителей ФК в реализации способов работы с информацией в связи с деятельностью самообразования. Считаем, что в процессе профессиональной подготовки и дополнительного образования следует обратить внимание на освоение учителями ФК информационных коммуникативных технологий на уровне, необходимом для профессиональной деятельности вообще и деятельности самообразования в частности.

Несколько иную картину наблюдаем в оценке владения способами работы с информацией у педагогов ОБЖ (табл. 20). Около 50 % из числа опрошенных учителей ОБЖ владеют способами такой деятельности в полном объеме или в большей мере; остальные — в меньшей мере или частично. Среди педагогов ОБЖ, участвующих в опросе, абсолютно все умеют работать с информацией. Тем не менее факт владения педагогами ОБЖ способами деятельности с информацией в меньшей мере или частично акцентирует внимание на создании условий

в процессе дополнительного образования для овладения способами работы в большей мере и в полном объеме.

Таблица 20

**Владение способами работы с информацией
учителями ОБЖ, %**

Способы деятельности	Владеют				
	в полном объеме	в большей мере	в меньшей мере	частично	не владеют
Поиск	30	30	30	10	—
Систематизация	5	40	30	25	—
Реализация	10	40	25	25	—
Трансляция	25	15	20	40	—

В таблице 21 представлены показатели владения учителями начальных классов способами работы с информацией. В той или иной мере способами работы с информацией владеют все педагоги из числа опрошенных. Причем «в большей мере» владеют способами деятельности от 60 до 100 %. Относительно слабым проявлением владения способами работы с информацией является трансляция: 30 % учителей владеют им в меньшей мере, а 10 % — частично. В целом следует признать вполне удовлетворительной степень владения способами работы с информацией учителей начальных классов.

Таблица 21

**Владение способами работы с информацией
учителями начальных классов, %**

Способы деятельности	Владеют				
	в полном объеме	в большей мере	в меньшей мере	частично	не владеют
Поиск	—	90	—	10	—
Систематизация	—	100	—	—	—
Реализация	20	70	10	—	—
Трансляция	—	60	30	10	—

Педагоги-управленцы владеют способами работы с информацией на вполне удовлетворительном уровне (табл. 22). Тремя направлениями работы владеют в полном объеме 6—19 % опрошенных; примерно 34—69 % владеют в большей мере. Отметим нежелательно высокий процент педагогов-управленцев, владеющих способами работы с информацией на уровнях «частично» (12—44 %) и «в меньшей мере» (12—35 %).

Таблица 22

Владение способами работы с информацией педагогами-управленцами, %

Способы деятельности	Владеют				
	в полном объеме	в большей мере	в меньшей мере	частично	не владеют
Поиск	19	69	12	—	—
Систематизация	6	57	25	12	—
Реализация	6	34	35	25	—
Трансляция	—	38	18	44	—

Кроме усредненных данных, были проанализированы и индивидуальные показатели. Выявлен достаточный разброс предпочтений в выборе средств информационного и операционального компонентов. Предполагаем, что это связано с проявлением персональных предпочтений, сформированных в процессе педагогической деятельности. Этот факт также следует учитывать при создании индивидуальных систем деятельности самообразования.

Проведенное исследование позволило выявить уровень и особенности показателей информационного, мотивационного и операционального компонентов готовности педагогов, приведенных нами специализаций, к деятельности самообразования. Полученные результаты послужили основой для экспериментальной деятельности в рамках задач настоящего исследования.

Результаты исследования готовности педагога ФК к деятельности самообразования позволяют констатировать тот факт, что эта деятельность является социально-педагогической системой, которая функционирует и развивается на основе присущих ей закономерностей и условий реализации. При этом катализатором процесса самообразования являются противоречия между развивающимися педагогическими технологиями, требующими повышения квалификации педагога ФК, и устойчивым уровнем имеющейся квалификации, не соответствующим этому развитию.

Готовность рассматривается нами как интегральное образование личности, характеризующееся составом компонентов и отношениями между ними. Информационный компонент связан с наличием и уровнем реализации соответствующих знаний. Операциональный компонент характеризуется наличием и уровнем владения способами профессиональной деятельности. Мотивационный компонент связан с наличием и уровнем проявления потребностей, ценностных ориентаций, установок по отношению к профессиональной деятельности.

Анализ результатов исследования уровня информационного, мотивационного и операционального компонентов готовности к деятельности самообразования педагогов ФК позволяет констатировать ее недостаточность в организационно-содержательном обеспечении персональной деятельности самообразования. В ходе исследования выяснилось, что задачи формирования готовности педагогов ФК к деятельности самообразования решаются произвольно и эпизодически, на основе своего, не всегда корректного, опыта в этом отношении и такого же опыта коллег по работе. Явно проявляется не научно обоснованный, а эмпирический подход.

Проведенные исследования уровня деятельности самообразования педагогов ФК позволили выявить в ней

отсутствие системности, неэффективность проектирования, преобладание внешней активизации, приоритетность формальной оценки процесса (есть — нет), а не конкретного результата. Все это обуславливает недостаточный уровень продуктивности деятельности самообразования педагога физической культуры с точки зрения современного социального запроса.

Такое нежелательное положение дел определяется целым рядом факторов: неполнотой реализации структуры деятельности самообразования; ее недостаточной активностью, низким уровнем самостоятельности (внутренней мотивации); потребности в помощи; преобладанием внешней активизации; неадекватностью целевых установок; эпизодическим (бессистемным) характером деятельности самообразования. Отмеченные факты ориентируют педагогов ФК в выборе приоритетов организационно-содержательного обеспечения процессов формирования и развития готовности к деятельности самообразования.

Несмотря на важность самообразования в повышении качества профессиональной деятельности, констатируем тот факт, что данном этапе организация и содержание самообразования педагога физической культуры осуществляется далеко не на должном уровне. Становится очевидной необходимость повышения эффективности деятельности самообразования.

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
САМООБРАЗОВАНИЯ**



**3.1. Теоретические основания обеспечения процессов
формирования и развития деятельности
самообразования**

Важным аспектом разработки теоретических основ является обеспечение понятийного аппарата исследования и прежде всего понятия «деятельность самообразования». В энциклопедических изданиях и научных публикациях такие определения присутствуют. По своему содержанию они мало чем отличаются друг от друга. Например, в Большой советской энциклопедии самообразование определяется как процесс приобретения знаний на основе самостоятельной работы [94]. В словаре «Семейное воспитание» оно определяется несколько шире: приобретение систематизированных знаний и связанных с ними навыков и умений путем самостоятельных занятий, без помощи какого-либо обучающего лица [40].

Данные определения относительно верны. Их относительность проявляется в акценте только на информации

онный компонент деятельности самообразования и на условии ее самостоятельности. С учетом современных требований и развития научных подходов к проблеме необходимо уточнить имеющиеся определения деятельности самообразования. Уточнение определения будет способствовать более адекватному формированию концепций, лежащих в основе определения сущности деятельности самообразования, ее формирования и развития, измерения и оценивания.

В процессе теоретического исследования с учетом терминологических оснований теории деятельности нами разработано рабочее определение деятельности самообразования. Прежде всего, мы исходили из основных постулатов теории деятельности. С философской точки зрения [53] деятельность определяется как воздействие субъекта на объект с целью его преобразования. При этом в составе структурных компонентов деятельности выделяют субъект, объект, процесс, средства, систему, среду, результат [53]. Давая определение какой-либо особенной деятельности (таковой является и деятельность самообразования), следует исходить из характеристики этих компонентов.

С учетом данного теоретического основания *деятельность самообразования* можно обозначить как *системно организованный, целесообразный и непрерывный процесс развития профессионально-личностных качеств, обеспечивающих социально обусловленный уровень готовности педагога к профессиональной самореализации посредством самоопределения, самообучения и самовоспитания*. При этом сам педагог является субъектом деятельности самообразования, а его профессионально-личностные качества — объектом. Воздействие субъекта на объект с целью его преобразования в этом случае и есть деятельность самообразования.

Особое значение деятельности самообразования свя-

зано с тем, что в идеале она обеспечивает не только компенсацию недоработок базового профессионального образования и адаптацию специалистов к изменяющимся условиям педагогической деятельности, но и создает возможности для профессионального развития педагога как специалиста и как личности.

В научной литературе и в практике при обсуждении видов профессионального образования наиболее часто используются такие термины, как «дополнительное образование», «послевузовское образование», «постдипломное образование». Мы разделяем точку зрения, согласно которой дополнительное образование имеет узкопрофессиональный характер, так как по смыслу характеристики «дополнительное» ориентирует на решение задачи доучить, добавить до уровня современных требований к профессиональной деятельности [60, 125]. Его содержание определяется производственной необходимостью. Очевидна и его направленность: только на развитие профессиональной деятельности. Послевузовское (последипломное) образование основано на повышении сложности образовательных задач, развитии личности, интеграции познавательной, профессиональной и социальной деятельности. Поэтому мы преимущественно используем понятие «последипломное образование».

Процесс обучения педагогов ФК деятельности самообразования можно определить как систему. Разработка и реализация системы организационно-содержательного обеспечения процесса формирования и развития деятельности самообразования в условиях повышения квалификации имеют важное значение. Разработка системы осуществлялась на основе ее моделирования. Моделируя содержание процессов формирования и развития готовности педагога ФК к деятельности самообразования, мы рассматривали модель как информационную систему о моделируемом объекте (свойства объекта) [121].

Системный подход диктует определенные требования к моделированию содержательного и процессуального обеспечения формирования и развития готовности специалистов ФК к деятельности самообразования.

В качестве оснований моделирования были определены следующие теоретические положения.

1. Самообразование обеспечивает личностно-профессиональный рост педагога в тех случаях, если это непрерывный процесс; имеет концептуальное обоснование, содержание которого направлено на самопознание и самосовершенствование педагога, овладение новыми образовательными идеями, способами творческой педагогической деятельности и технологиями.

2. Содержание процесса формирования готовности педагогов ФК к деятельности самообразования — системный объект, имеющий свой состав и структуру педагогического исследования, обладающий рядом особенностей.

Состав представляет систему из совокупности иерархически связанных между собой компонентов. Структура — совокупность отношений между компонентами (организация состава). Структура содержания процессов формирования и развития готовности к деятельности самообразования педагога ФК выглядит как организация компонентов системы во времени и пространстве. Моделирование должно заключаться в описании состава и структуры содержания.

3. Предпосылками моделирования содержания процессов формирования и развития готовности педагога ФК к деятельности самообразования являются социальный запрос, практический опыт деятельности и данные исследований. Социальный запрос при этом становится активизатором формирования системы оснований, а редукция научных данных и результаты исследований (других исследователей и собственных) — его механизмом. Метод научной редукции опирается на теорию деятель-

ности и физической культуры, системный подход, эдукологические основания моделирования, теорию социализации.

4. Базовыми направлениями формирования и развития готовности педагогов ФК к деятельности самообразования являются теоретическая и практическая подготовка. Теоретическая подготовка формирует представления о составе и сущности компонентов системы деятельности самообразования, определяет возможности структурирования ее по алгоритму. Практический компонент обучения обеспечивает овладение способами самостоятельного построения системы самообразования: вначале по образцу, затем по заданию и наконец по индивидуальным профессиональным предпочтениям и приоритетам.

5. Процесс самообразования должен быть подчинен профессиональному и рефлексивно-личностному развитию человека. Построение учебных планов, их содержания, форм и методов обучения целесообразно подчинить этим основаниям развития специалиста.

6. Одной из эффективных возможностей повышения эффективности самообразования является создание рефлексивно-инновационной среды, стимулирующей совместное творчество обучающего и обучающегося [13]. Подобное действие позволяет рассматривать весь учебный материал как средство усиления потенциала педагогов — участников этого процесса.

7. Необходимо создавать условия и ситуации самостоятельного выбора приемов и задач обучения; активизировать построение персональной программы процесса самообразования; дифференцировать формы работы со слушателями с разным опытом, установками, интересами, уровнем притязаний.

8. Развитие потенциала личности педагога невозможно обеспечить одномоментно и на всю жизнь. Достигнутый уровень развития деятельности самообразования является не конечной, а отправной точкой для дальнейшего развития.

9. Необходима разработка модели системы формирования и развития готовности педагога ФК к деятельности самообразования. При этом продуктивная реализация модели предполагает выполнение ряда условий:

— выявление компонентного состава системы и отношений между компонентами;

— достижение необходимого уровня результативности каждого компонента системы, так как низкая результативность одного сказывается на уровне реализации других ее компонентов;

— в структуре системы все компоненты равнозначны и вносят свой необходимый специализированный вклад;

— достижение интегрального эффекта реализации системы на основе взаимодействия ее компонентов.

10. Важным концептуальным основанием моделирования системы организационно-содержательного обеспечения процесса развития деятельности самообразования педагога вообще и педагога ФК в частности является то, что в контексте социальных потребностей магистральным направлением постдипломного образования становится перевод обучаемого из разряда «управляемой системы» в «самоуправляемую» посредством создания и реализации предпосылок к саморазвитию.

11. Диалоговое взаимодействие — одно из необходимых условий развития личности педагога в процессе обучения на курсах повышения квалификации. Диалог — средство, создающее особую коммуникативно-творческую среду, рефлексивную и самореализацию, ценностно-смысловое общение слушателей курсов повышения квалификации, является системообразующим фактором инновационных педагогических технологий [39].

12. Система научно-методического обеспечения, моделирующая самообразование педагога, должна строиться на сочетании функциональных (организационно-практических, диагностических и рефлексивных) и структурных (когнитивных, целевых и технологических) компонентов.

13. Систему самообразования необходимо регулировать на основе принципов субъектности, индивидуализации, профессионализма, ценностно-смыслового подхода, наполнять личностно значимым содержанием.

Моделируя систему обеспечения развития деятельности самообразования педагога ФК, мы исходили из ее построения на определенных фактологических и теоретических основаниях в соответствии с критериями необходимости и достаточности. Представленная модель (рис. 1) включает шесть блоков, находящихся в субординационном подчинении и имеющих прямые и обратные отношения:

1 — социальный заказ по развитию деятельности самообразования педагогов; 2 — основания содержательного обеспечения деятельности самообразования педагогов; 3 — оценивание меры соответствия содержательного обеспечения задаваемым основаниям; 4 — определение технологического обеспечения с учетом возможностей реализации содержания; 5 — оценивание меры соответствия технологии возможностям реализации содержания; 6 — определение организационного обеспечения технологий; 7 — оценивание меры соответствия организации по реализации технологий; 8 — продуктивность организационного обеспечения по реализации технологий; 9 — продуктивность технологий по реализации задаваемого содержания; 10 — продуктивность содержательного обеспечения по задаваемым теоретическим основаниям; 11 — адекватность задаваемых теоретических оснований по реализации ориентирующей концепции; 12 — интегральный продукт; 13 — развитие методологических основ самообразования; 14, 15, 16 — развитие содержательного, технологического и организационного обеспечения самообразования (соответственно); 17 — интегральное условие, связанное с формированием готовности; 18 — степень готовности по отношению к обеспечению соцзаказа; 19, 20, 21 — результаты мониторинга организационного, технологического, содержательного обеспечения по

формированию профдеятельности; 22 — информация по соответствию методологических оснований системе формирования деятельности самообразования.

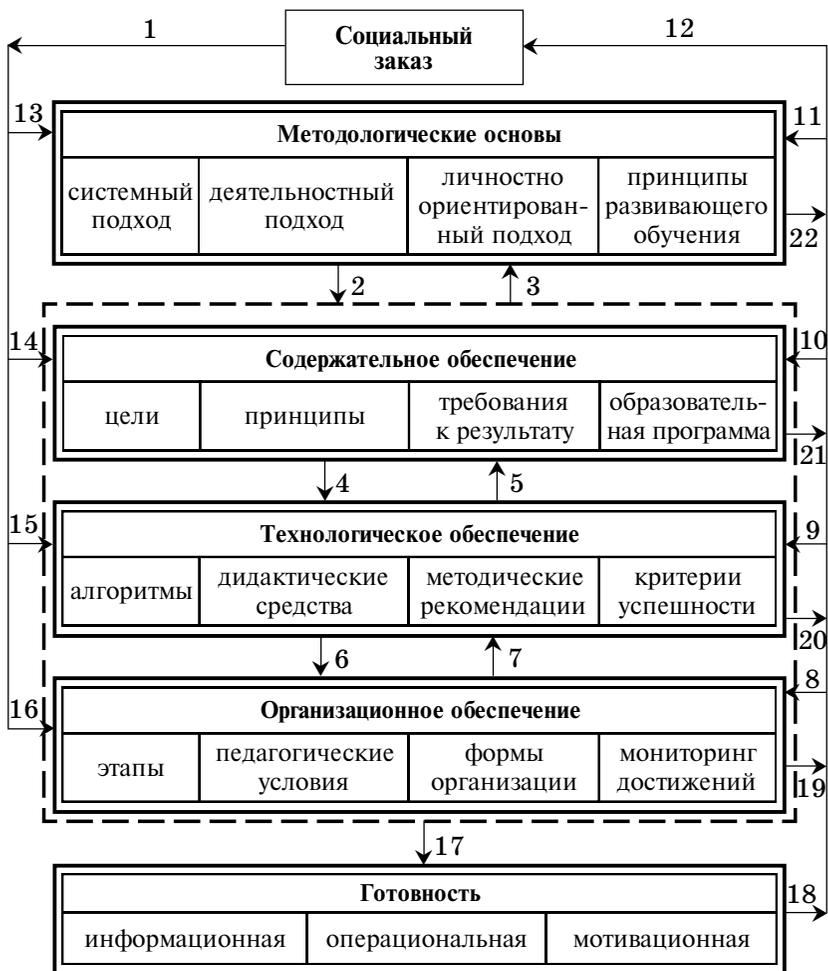


Рис. 1. Модель обеспечения процесса развития деятельности самообразования педагога

Первый блок модели обозначен как блок концептуального обеспечения. В сущности, он отражает требования социального заказа и определяет содержание других блоков модели. Главное требование социального заказа, согласно директивным и научно-методическим публикациям, состоит в обеспечении непрерывного профессионального роста и личностного развития специалиста на основе самодеятельности.

Данная концептуальная позиция определяет методологические основы модели (*второй блок*): системный, деятельностный, личностно-ориентированный и общепедагогические принципы (развивающего обучения, интеграции, гуманизации, практикоориентированности, продуктивности). Отметим, что в каждом из блоков должны быть представлены принципы соответствующего уровня.

Третий блок обсуждаемой модели обозначен как блок содержательного обеспечения. В качестве компонентов он включает цели, принципы, образовательную программу, требования к результату развития деятельности самообразования педагога. Цель как идеально предполагаемый и желаемый результат деятельности является системообразующим фактором системы обеспечения процесса развития деятельности педагога. Проведенные нами исследования показали неконкретность, формализм, декларативность в ее формулировании по отношению к деятельности самообразования педагогов ФК. Это, на наш взгляд, является причиной выбора неадекватных, неэффективных или случайных средств обеспечения процесса развития деятельности самообразования педагога. В связи с этим возникла необходимость разработки технологии целеполагания как одного из образовательных направлений содержательного обеспечения обсуждаемой системы.

Блок содержательного обеспечения включает принципы своего уровня. Анализ научно-методических публика-

ций и мнения экспертов (преподавателей вузов) позволили выявить базовый состав таких принципов: адекватность, инновационность, приоритетность, преемственность, вариативность. Все они в той или иной мере определяют содержание процесса развития деятельности самообразования педагога. Перечисленные принципы создают, на наш взгляд, систему ориентировок по разработке образовательной программы повышения квалификации в этом отношении.

Четвертый блок — технологическое обеспечение. В результате проведенного теоретического исследования в качестве базовых принципов технологического обеспечения были выделены: проблемность, активизация, субъектность, сотрудничество, комплексность, индивидуализация. Следование данным принципам в разработке технологического обеспечения процесса развития деятельности самообразования педагога предполагает реализацию целого ряда позиций в построении образовательной системы. В этом построении важно осуществить обоснованное представление известных алгоритмов и перейти:

- от освоения предлагаемых алгоритмов деятельности слушателей к разработке таких алгоритмов;
- от достижения заданного — к развитию «своего»;
- от восприятия информации — к ее реализации в способах профессиональной деятельности;
- от обучения педагогом — к самообучению;
- от контроля педагогом — к самоконтролю;
- от внешней организации учебной деятельности — к самоорганизации.

Фактологический анализ мнений исследователей позволяет констатировать тот факт, что ориентиром разработки системы организационно-содержательного обеспечения формирования деятельности самообразования педагога (*пятый блок*) является достижение готовности к ней.

Базовым основанием моделирования системы организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования педагога выступает готовность к этой деятельности. Она характеризуется тремя компонентами: информационным, операциональным и мотивационным. Информационный компонент связан с наличием и уровнем реализации соответствующих знаний. Операциональный компонент характеризуется наличием и уровнем владения способами профессиональной деятельности. Мотивационный компонент связан с наличием и уровнем проявления потребностей, ценностных ориентаций, установок по отношению к профессиональной деятельности.

В соответствии с выделенными блоками нами было разработано содержание спецкурса, реализуемого в рамках программы повышения квалификации педагогов. Основная цель спецкурса — повышение уровня готовности педагога ФК к деятельности самообразования. Анализ мнений респондентов показал, что подавляющее большинство слушателей курсов повышения квалификации выделяет три аспекта в информационном обеспечении деятельности самообразования:

- характеристика деятельности самообразования и ее роль в системе профессионального развития;
- теоретические основы проектирования деятельности самообразования;
- технология персонального проектирования деятельности самообразования.

Содержание спецкурса разрабатывалось с опорой на концептуальные основания содержательного обеспечения процесса развития деятельности самообразования педагога ФК. В частности, при этом принимались во внимание следующие вопросы:

- учет специфики профессиональной деятельности (по объекту, средствам, процессу, системе, условиям, результату);

- потребности специалистов, выявленные в ходе исследования;
- типичные запросы в связи с профессиональным развитием педагогов;
- имеющиеся представления о современном содержании деятельности самообразования педагога;
- учет содержания всех модулей образовательной программы курсов повышения квалификации педагогов физической культуры.

Таким образом, формирование и развитие деятельности самообразования (в условиях как внешней, так и самостоятельной ее организации) осуществляются в трех направлениях: идентификация, индивидуализация и персонализация. Диалектика реализации их такова, что они могут проявляться как последовательно, так и одновременно, при возврате от одного к другому [52; 123; 125].

Уровень идентификации характеризуется базовым информационным обеспечением в связи с формированием знаний об обобщенном алгоритме деятельности самообразования и их реализации по образцу. Такие знания и способы их реализации являются результатом совокупного практического опыта и научных исследований. На данном уровне достигается овладение деятельностью по образцу. При этом во взаимодействии «учитель — ученик» ведущая роль принадлежит учителю. Идентификация означает формирование базовой стандартности действий как необходимой исходной позиции для дальнейшего развития деятельности самообразования. На этом уровне индивид потребляет базовые знания и реализует их в унифицированных действиях, отражающих практический опыт и данные исследований деятельности самообразования, ничего не добавляя к ним.

Индивидуализация — более высокий уровень деятельности самообразования. Его особенность заключается в преломлении базового социального опыта через деятель-

ность конкретного индивида. Происходит переход от стандартных действий в деятельности самообразования к вариативной реализации таких действий, построению своей системы на основе учета индивидуальных способностей и потребностей человека. Достижение уровня индивидуализации связано не только с потреблением, но и с трансформацией социального опыта сообразно своим возможностям и условиям их проявления. На данном уровне достигается овладение деятельностью, которую можно охарактеризовать как аналитико-синтетическую.

Персонализация — самый высокий уровень деятельности самообразования. Он является целевым ориентиром в профессиональном развитии педагога (способность к саморазвитию, самодеятельности). Педагог начинает не только потреблять, трансформировать, но и производить, обобщать, оптимизировать свой опыт деятельности самообразования и, соответственно, обогащать социальный опыт такой деятельности. При этом ученик полностью самостоятелен. Роль учителя проявляется в творческих качествах ученика, сформированных учителем в процессе образовательного взаимодействия.

3.2. Организационно-содержательное обеспечение процессов формирования и развития деятельности самообразования педагога ФК в условиях повышения квалификации

Базовыми структурными компонентами и основными направлениями любого процесса обучения являются теоретическая и практическая его составляющие. В содержание теоретической части входят понятия, идеи, факты, принципы, базовые теории оснований деятельности самообразования. Содержание практического направления составляет деятельность, ориентированная на разработку и реализацию ее алгоритмов.

Стержневым компонентом содержательного обеспечения процесса формирования и развития готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования является тема.

Тема — это определенная область и знания действительности. Благодаря ей, учитывая предметное содержание, можно организовать и упорядочить учебный материал. Она является механизмом реализации образовательной цели.

Содержание темы (как целого) представляет собой совокупность вопросов (составляющего целого), представление и обсуждение которых осуществляется в определенной последовательности, а информационные элементы вопросов темы являются ее стержневыми элементами. Объем содержания вопросов определяется исходя из принципов необходимости, достаточности и целесообразности в данной теме.

В определении необходимости и достаточности состава тем спецкурса были использованы соответствующие рекомендации, имеющиеся в научно-методических изданиях. Кроме того, учитывался опыт такой деятельности [15; 36; 38; 45]. Состав вопросов тем определялся на основе теоретического моделирования, а затем уточнялся в процессе апробации спецкурса в условиях образовательного процесса курсов повышения квалификации для различных категорий слушателей (педагогов ФК, ОБЖ, учителей начальных классов, руководителей образовательных организаций) на базе Нижегородского института развития образования и Нижегородского государственного технического университета. Именно эти основания послужили отправными точками в разработке модуля спецкурса по развитию деятельности самообразования в условиях повышения квалификации.

При составлении спецкурса учитывались опыт работы, анализ предложений и публикаций педагогов физической

культуры, преподавателей кафедры теории и методики физического воспитания и ОБЖ ГБОУ ДПО НИРО и НГТУ им. Р. Е. Алексеева и кафедр ФВ других вузов, личный опыт работы автора.

В определении объема учебных часов и их распределении по темам спецкурса мы исходили из результатов проведенных нами исследований. Во-первых, с помощью метода экспертной оценки были определены необходимость и достаточность состава тем спецкурса. Во-вторых, выявлена трудоемкость тем и в соответствии с этим определены объемы учебных часов на каждую из них. В-третьих, в процессе нескольких педагогических экспериментов был выявлен уровень усвоения каждой из тем в условиях разного объема учебного времени на их реализацию.

С учетом преемственности содержания модулей образовательной программы курсов повышения квалификации и требований минимизации количества учебных часов объем курса составил 18 часов. Их распределение представлено в учебно-тематическом плане (табл. 23).

Таблица 23

Учебно-тематический план

№	Наименование разделов и тем	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			лекции	практика	
1	Основания деятельностного подхода к управлению самообразованием	2	2	—	—
2	Сущность и значение деятельности самообразования педагога	2	2	—	—
3	Направления деятельности самообразования педагога	2	2	—	—

Окончание табл. 23

№	Наименование разделов и тем	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			лекции	практика	
4	Теоретико-технологические основы проектирования деятельности самообразования педагога	8	2	6	—
5	Диагностика уровня профессиональной деятельности педагога	4	2	2	—
6	Самостоятельная работа	—	—	—	—
Итого		18	10	8	Персональный проект деятельности самообразования

При своей относительной самостоятельности данный спецкурс (модуль) — один из нескольких составляющих базовую образовательную программу курсов повышения квалификации для учителей физической культуры общим объемом 144 учебных часа.

Он является модулем по выбору в рамках базовой образовательной программы кафедры теории и методики физического воспитания и ОБЖ Нижегородского института развития образования и реализуется в объеме 18 учебных часов.

Название спецкурса: «Регуляция деятельности самообразования педагога физической культуры».

Предназначен для специалистов по физической культуре, осуществляющих базовую и дополнительную физкультурно-педагогическую деятельность в общеобразовательных организациях (ОО), профессиональных образо-

вательных организациях, образовательных организациях дополнительного образования.

Цель программы спецкурса: повышение уровня готовности специалистов к деятельности самообразования.

Задачи программы спецкурса:

- повысить уровень интереса слушателей к деятельности самообразования;
- сформировать установки на необходимость осуществления системной деятельности самообразования;
- сформировать необходимые и достаточные знания и способы деятельности для разработки персональной системы деятельности самообразования как фактора профессионального роста;
- способствовать формированию творческой активности в физкультурно-педагогической деятельности.

Содержание спецкурса структурировано с учетом принципов, представленных ранее.

Ожидаемый результат. Повышение уровня готовности специалиста к деятельности самообразования как саморазвивающегося субъекта на основе:

- применения усвоенных знаний и способов деятельности в разработке и реализации персональной системы деятельности самообразования;
- расширения возможностей осознанной коррекции персональной системы деятельности самообразования.

Формы организации курсовой подготовки включают теоретические, семинарские и практические занятия.

Содержание программы спецкурса

Тема 1. Основания деятельностного подхода к управлению самообразованием. Деятельность: определение, структура, характеристика компонентов деятельности (субъекта, объекта, средства, процесса, результата, условий, среды, системы), классификация, родовые деятельности

(экономическая, экологическая, научная, художественная, педагогическая, физкультурная, медицинская, управленческая). Законы деятельности. Функции родовых деятельностей. Самообразование в системе деятельностей.

Тема 2. Сущность и значение деятельности самообразования педагога. Базовые понятия: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, потребность, интерес, мотивы самообразования. Функции деятельности самообразования. Самообразование и профессиональный рост. Характеристика системы самообразования. Зависимость качества профессиональной деятельности от реализации системы самообразования педагога. Персональная система самообразования. Факторы, определяющие активность и пассивность самообразования педагога. Целеполагание деятельности самообразования.

Тема 3. Направления деятельности самообразования педагога. Повышение уровня методологических, общетеоретических и специальных знаний. Владение новыми технологиями и совершенствование реализуемых технологий профессиональной деятельности в связи с организацией, проектированием, регулированием, контролем и учетом процессов обучения, воспитания, развития в системе физического воспитания. Характеристика возможностей самообразования: заимствование чужого опыта деятельности (внедрение), переработка чужого опыта деятельности (нововведение), разработка своего опыта деятельности (инновация). Информационное обеспечение деятельности самообразования. Экспериментальная деятельность. Творческие отчеты. Рецензирование. Написание статьи. Сетевое взаимодействие. Участие в конкурсах. Консультирование.

Тема 4. Теоретико-технологические основы проектирования деятельности самообразования педагога. Характеристика форм самообразования педагога: управляемые и неуправляемые, индивидуальные и общие, унифици-

рованные и творческие, постоянные и эпизодические, односторонние и разносторонние, системные и хаотические.

Принципы деятельности самообразования: разнообразие форм, направлений, тем, приоритетность слабое звено, эффект «бутылки», адекватность объекту, предмету, условиям, потребностям. Алгоритм проектирования: оценивание исходного уровня результативности и условий профессиональной деятельности, оценивание возможностей и потребностей деятельности самообразования, анализ предпосылок проектирования, формулировка предполагаемого результата деятельности самообразования.

Критерии достижения результата, выбор состава средств и распределение их в пространстве и времени реализации проекта, композиция проекта, организация реализации проекта, возможности регулирования реализацией проекта, этапный и итоговый контроль и оценка целевой состоятельности результата реализации проекта самообразования педагога.

Тема 5. Диагностика уровня профессиональной деятельности педагога. Характеристика метода самооценки уровня профессиональной деятельности по показателям: отношение к труду, интересы и потребности профессиональной деятельности, нравственные качества, организация и регулирование уровня профессиональной деятельности, психолого-педагогическая регуляция профессиональной деятельности, когнитивность, уровень знаний (методологических, общетеоретических, специальных), уровень владения способами профессиональной деятельности, педагогическая техника, научно-исследовательская и научно-методическая деятельность, источники самообразования.

Контрольное мероприятие — зачет. Слушатели курсов разрабатывают и защищают персональный проект деятельности самообразования на один учебный год.

Мы рассматриваем содержание программы спецкурса в качестве искусственной, теоретически, технологически и социально детерминированной системы. Она, как теоретический конструкт, является открытой, развивающейся системой, которая обеспечивает функционирование образовательной деятельности в соответствии с задаваемой целью.

Разработанный нами учебно-тематический план подготовки слушателей к деятельности самообразования предполагает примерно равное соотношение теоретических и практических знаний. Данное соотношение получено на основе экспериментальной апробации нескольких их вариантов и учета мнения слушателей курсов повышения квалификации.

Реализация спецкурса осуществляется в две сессии. Наличие в содержании учебно-тематического плана указанных двух сессий позволяет в полной мере формировать и реализовать готовность педагога ФК к деятельности самообразования, обеспечивать адекватный возможностям педагога профессиональный рост при переходе от одной сессии к другой и развивать самостоятельность. Система организационно-содержательного обеспечения модуля реализуется на протяжении одного учебного года.

Первая сессия (раздел) включает лекции по темам «Основания деятельностного подхода к управлению самообразованием», «Сущность и значение деятельности самообразования педагога» и «Содержание направлений деятельности самообразования». Кроме лекционного курса проводятся практические занятия по темам «Определение предпочтений в самообразовании», «Факторы, определяющие готовность педагога к самообразованию, и возможности ее регуляции», «Определение видов деятельности, составляющих систему самообразования учителя», «Система анализа персональной деятельности самообразования педагога». Последняя тема сопровождается ан-

кетированием слушателей курсов повышения квалификации. На основании результатов анкетирования разрабатываются персональные диагностические карты самооценки уровня реализации компонентов готовности педагога к деятельности самообразования.

Вторая сессия (раздел) включает лекции и семинары по темам «Основы проектирования деятельности самообразования» и «Диагностика уровня педагогической деятельности педагога». Кроме того, осуществляется самостоятельная работа по проектированию персональной деятельности самообразования.

Представленные позиции по формированию и развитию деятельности самообразования педагога невозможно реализовать, не ориентируясь на активные методы обучения и решения проблемных ситуаций педагогической деятельности. Стимулирование интереса к деятельности самообразования осуществляется через использование активных методов обучения.

На основе опыта реализации содержания спецкурса мы пришли к заключению, что в системе использования активных методов наибольшее значение приобретают диалоговое общение и метод проектов. Они стимулируют педагогов к высказыванию собственных точек зрения, обсуждению дискуссионных вопросов, что способствует реализации обратных связей, создает благоприятную эмоциональную атмосферу.

Сущность диалогового взаимодействия определяется как общение равноправных субъектов, как особая форма и целостная модель совместной деятельности педагога и обучаемых. Системообразующим фактором инновационных педагогических технологий в этом случае является диалог, с помощью которого создается особая коммуникативно-творческая среда. Благодаря диалогу происходят самореализация слушателей курсов повышения квалификации, их ценностно-смысловое общение, рефлексия.

В системе повышения квалификации педагогов используются вариативные модели диалогового взаимодействия, отличающиеся глубиной содержания, временем взаимодействия, широтой рефлексии, объемом реализации.

В результате освоения моделей диалогового взаимодействия слушатели начинают разбираться в структурах и функциях этих моделей, а также в их конструировании с последующей проверкой эффективности. Подобные модели, обучая в диалоге, интегрируют теорию и практику и способствуют развитию профессиональной рефлексии (деятельность учителя-исследователя).

В процессе повышения квалификации диалоговое взаимодействие является необходимым условием развития личности педагога. Система такого взаимодействия включает консультации, проблемные семинары; методы диагностики, проектную деятельность, самоконтроль и самооценку результатов, рефлексивные методы, сценирование исследовательской и проектной деятельности, способы исследования, конструирования. В качестве примера приведем типичную структуру занятия, реализующего принципа диалогового общения.

Первый элемент занятия содержит задание по определению наличия проблем (есть/нет, какие) деятельности самообразования. После осмысления задания слушатели, основываясь на собственных затруднениях, определяют перечень проблем. По результатам общего обсуждения слушателям предлагалось сформулировать проблемы в обобщенном виде и определить приоритетность их решения. По существу, это уже второй элемент занятия. Третий элемент занятия содержит задание по определению вариантов решения проблем с учетом индивидуальных предпочтений и возможностей педагогов. Четвертый и пятый элементы занятия состоят, соответственно, в определении состава средств и обсуждении способов деятельности самообразования. В данном случае

аргументированно обсуждают все «за» и «против» предлагаемых действий. Заключительный элемент занятия — подведение итогов.

Последующие наблюдения и опрос педагогов ФК, слушателей курсов повышения квалификации выявили, что усвоение предложенного алгоритма способствовало повышению творческого потенциала и созданию предпосылок к самостоятельному осмыслению и созданию организационно-содержательного обеспечения персональной системы деятельности самообразования.

В качестве средств информационного обеспечения нами предложены фонды и электронные каталоги библиотек, интерактивная доска, интернет; материалы медиатеки (мультимедиа, видео-аудио материалы), диагностический инструментарий критерии и показатели активизации самообразования учителя в системе повышения квалификации (мотивационный, деятельностный, рефлексивный); уровни самообразования учителя (низкий, средний, оптимальный и высокий); планируемый результат.

Для самостоятельной работы педагогов нами разработана специальная диагностическая карта. Она решает задачи по определению уровня самооценки, уровня и реализации способностей педагога в педагогической деятельности. Диагностическая карта состоит из показателей, которые содержат перечень суждений. Выбор тех или иных задач ориентирует педагогов на самооценку уровня информированности и личностных качеств, необходимых в профессиональной практике, умений намечать пути самостоятельной подготовки.

В состав диагностической карты входят следующие показатели:

1. Отношение к педагогическому труду.
2. Интересы и потребности.
3. Профессионально-нравственные качества.
4. Организация профессиональной деятельности.

5. Педагогическая регуляция.
6. Способность к саморегуляции.
7. Стремление к творчеству.
8. Информационные умения.
9. Профессиональные знания.
10. Коммуникативные умения.
11. Художественные способности.
12. Работа с информацией в связи с самообразованием.
13. Проектирование учебной деятельности.
14. Действия по анализу и самоанализу профессиональной деятельности.
15. Педагогическая техника.
16. Деятельность самообразования.
17. Научно-методическая деятельность.
18. Источники самообразования.

Показатели диагностической карты оцениваем следующим образом. Подсчитываем суммарный балл по каждому разделу; вычисляем среднее значение по каждому разделу; определяем порядковый рейтинг средних значений; выявляем отстающие направления деятельности.

Также использовалась такая форма организации занятия, как сценирование — особое педагогическое умение создавать образовательные ситуации и управлять ими [36; 37]. При сценировании педагог работает со способностями занимающегося и создает ситуации «учения-обучения». В мыследеятельностной технологии принципиальным является работа с пониманием занимающегося, с теми реакциями и отношениями, которые возникают у него в ходе учебной ситуации [42; 43; 44; 92]. В качестве примера приведем сценарий одного из занятий.

Задачи занятия:

умение различать самообразование и самообучение, проектирование и планирование, правильно употреблять

их в речи; приобретение опыта различения разных точек зрения в коммуникации и восстановление их основ.

Способность различения — умение порождать новое различие в ситуации непонимания, которое является средством разрешения данной ситуации. Педагог действует следующим образом: провоцирует или организует ситуации конфликта различных точек зрения. Занимающиеся пытаются найти причину ситуации и строят новое различие, которое позволяет разрешить ее [30].

Различение происходит в следующих ситуациях:

1) столкновение с тем, что старое, известное, правило не действует, и занимающиеся выстраивают новое;

2) сравнение текстов, содержащих определения, столкновение с совмещением признаков двух различных определений. Выход на третье определение;

3) работа с разной трактовкой определения и через коммуникативный конфликт выход на понимание.

В основе многих форм мыслительной работы лежит процедура различения. Благодаря различению строится знание, в коммуникации устанавливается понимание. «Минимальная единица знания — это различие — представленная в форме бинарных оппозиций (обман — смекалка, высокий — низкий и т. д.)» [30].

Соотнесение тактов задачной формы обучения со структурой занятия по различению:

1 такт. Организация ситуации «сбоя»: организационный момент; предварительная диагностика.

2 такт. Организация рефлексии, построение нового способа: версии, спор; выявление понимания противоположных групп; фиксация противоречий; выделение деятельностиного основания.

3 такт. Применение нового способа: самостоятельная работа; домашнее задание.

Решение задач всех видов учебной работы в условиях курсовой подготовки должна завершать самостоятельная

работа. Знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью по их реализации, не могут стать подлинным достоянием профессиональной деятельности человека.

Анализ психолого-педагогической литературы, данные опросов слушателей и экспертов, фактологический анализ опыта собственной работы — все это позволяет выделить несколько этапов в процессе формирования готовности педагога ФК к деятельности самообразования (табл. 24).

Таблица 24

**Содержание этапов формирования
и развития деятельности самообразования**

Этапы	Цели	Средства	Ожидаемые результаты
Первый	Формирование мотивации к деятельности самообразования	Представление социального заказа; характеристика содержания и возможностей деятельности самообразования; представление опыта	Осознание ценностей деятельности самообразования; потребность в ее осуществлении
Второй	Формирование информационной базы для осуществления деятельности самообразования	Представление, обсуждение теоретических и технологических оснований деятельности самообразования	Знание теоретических и технологических оснований деятельности самообразования
Третий	Реализация теоретических и технологических знаний в организационно-содержательном обеспечении деятельности самообразования	Разработка и практическая реализация алгоритмов организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования	Создание персональной системы организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования

Этапы	Цели	Средства	Ожидаемые результаты
Четвертый	Развитие способности к самоанализу и самооценке	Самоанализ и самооценка своих и других результатов проектирования и реализации деятельности самообразования	Повышение уровня объективизации и анализа деятельности самообразования

Первый этап формирования готовности к деятельности самообразования педагога — мотивационный. Цель: формирование у слушателей мотивации и ценностной ориентации на деятельность самообразования. В приоритетном обозначении этого этапа мы исходили из того, что в процессах профессиональной деятельности и повышения квалификации педагога складывается система мотивов, которые являются фактором активности (или ее отсутствия) в деятельности. Важной предпосылкой формирования готовности педагога к деятельности самообразования является наличие познавательных интересов, которые возникают и формируются в образовательной деятельности и проявляются в усилении внимания, целеустремленности, информационном обогащении обучаемых. На основе имеющихся научно-методических публикаций выделим необходимые условия формирования положительной мотивации и интереса к деятельности самообразования:

- осознание ценностей деятельности самообразования;
- удовлетворенность профессиональной деятельностью;
- потребность в достижении более высокого уровня профессиональной готовности;
- образовательная активность, которая выражается в способности преодолевать трудности в процессе педагогической деятельности посредством самообразования;

— определение проблемных точек профессиональной деятельности и приоритетных направлений их решения.

Итогами первого этапа формирования готовности педагога к деятельности самообразования должны предполагаться следующие изменения:

— перенос акцента со спонтанных, бессистемных мотивов на системно и профессионально ориентированные мотивы;

— стремление к профессиональному росту;

— самовыражения и самореализации в целеполагании деятельности самообразования;

— творческое отношение к использованию знаний и способов профессиональной деятельности.

Второй этап — информационный. Он является логическим продолжением мотивационного этапа. Однако их отличие состоит в том, что на первом этапе информация имеет ярко выраженный мотивирующий характер общего назначения, а здесь информация является профессионально ориентированной с точки зрения описания и характеристики оснований (теоретических, организационных, технологических) и возможностей ее реализации при построении системы деятельности самообразования. Приоритетное значение второго этапа — процесс формирования необходимых знаний.

Основным средством формирования готовности к деятельности самообразования педагога является представление, обсуждение и творческая реализация определенной системы информационного обеспечения. Приобретаемые знания дают возможность усвоить алгоритм действий, производить выбор направлений, способов деятельности, принимать и корректировать решения, структурировать систему деятельности, учитывать субординационные и координационные взаимодействия ее компонентов, выявлять приоритеты, оценивать результаты.

Третий этап — операциональный. Приоритетная задача его — формирование способов деятельности самообра-

зования. Он является логическим продолжением информационного этапа обеспечения деятельности самообразования. Основными средствами формирования готовности педагога к деятельности самообразования на этом этапе выступают практические действия прямого (решение актуальных практических задач профессиональной персональной деятельности) или имитационного назначения. Усвоенные знания и реализуемая на их основе система практических действий создают возможность интеграции знаний и действий, что способствует формированию готовности педагогов к деятельности самообразования.

Этот этап можно обозначить как практикум. В рамках практикума особое внимание уделяется овладению конкретными способами проектирования персональной (т. е. для себя) деятельности самообразования. Такое внимание к вопросам проектирования связано с тем, что по результатам наших и других исследований основными недостатками деятельности самообразования педагога физической культуры являются бессистемность, неполнота, формализм, безотносительность к персональным потребностям и возможностям.

Практикум осуществляется в соответствии с разработанным спецкурсом и разнообразными формами построения занятий. В их состав входят как традиционные (лекции), так и активные формы: дискуссии, групповые задания, деловые игры, мозговой штурм, сценирование, обсуждение результатов выполнения заданий по проектированию деятельности самообразования; анализ проблемных ситуаций, оппонирование, рефлексия.

Четвертый этап — рефлексивный. Этот этап наиболее всего способствует формированию у слушателей творческого, педагогического мышления, т. е. всего того, без чего невозможно представить современного педагога. Изменения в личности человека происходят благодаря его творческой способности к продуктивному общению с другими людьми и с самим собой.

Выделенные этапы составляют как курсовую подго-

товку, так и самостоятельную деятельность педагогов вне курсов повышения квалификации. В условиях курсовой подготовки длительность каждого этапа соотносится с темами учебно-тематического плана. При этом есть основания полагать, что мотивационное направление формирования и развития готовности к деятельности самообразования в той или иной мере осуществляется на протяжении всех выделенных этапов. Однако приоритетным оно является именно для первого (мотивационного) этапа.

Для реализации обсуждаемых этапов важное значение имеет их процессуальное обеспечение. Схема процессуального обеспечения развития деятельности самообразования (рис. 2) включает следующие компоненты:

1 — потенциал андрагога в информационном, операциональном и мотивационном обеспечении образовательной деятельности; 2 — потенциал слушателя в информационном, операциональном и мотивационном обеспечении самообразования; 3 — объект познания, задающий модель явления, которое формируется, развивается; 4 — уровень знания предмета обучения андрагогом; 5 — структурирование процесса обучения андрагогом; 6 — используемые технологии в процессе обучения; 7 — персонализация процесса обучения деятельности самообразования; 8 — реализация потребностей и уровня притязаний слушателя в деятельности самообразования; 9 — самопроектирование деятельности самообразования.

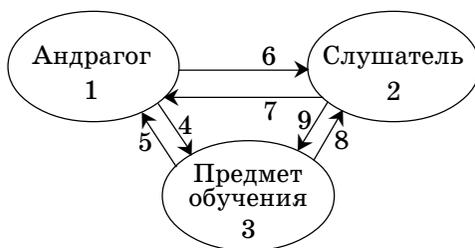


Рис. 2. Схема процессуального обеспечения развития деятельности самообразования

Процесс реализации этапов формирования и развития готовности педагогов ФК к деятельности самообразования напрямую связан с учетом создания необходимых и достаточных условий.

Педагогические условия, от которых зависит успешность формирования деятельности самообразования педагога в ходе курсовой подготовки:

- освоение теоретических оснований организационно-содержательного обеспечения деятельности самообразования педагога;

- усвоение технологических алгоритмов проектирования деятельности самообразования педагога;

- трансформация освоенных общих подходов к организационно-содержательному и технологическому обеспечению деятельности самообразования педагога и соответственно, особенностям персональной профессиональной практики специалиста;

- взаимосвязь, взаимопроникновение общенаучных (теории систем, деятельности, управления и социализации), частнонаучных (психолого-педагогических) и предметных (теория и методика физического воспитания) знаний в решении задач содержательного обеспечения деятельности самообразования педагога;

- активизация самостоятельной работы слушателей на основе формирования их мотивации к деятельности самообразования, рефлексии по результатам ее проектирования;

- перехода от монологической формы учебной коммуникации к педагогическому сопровождению и консультированию;

- ориентация на персональную практическую деятельность;

- обеспечение единства теоретической и практической деятельности.

Последнее является принципиально важным педаго-

гическим условием. Только в случае единства теоретической и практической деятельности знания могут стать инструментом практической деятельности. Значение объединения теории и практики заключается в том, что уточняются и расширяются необходимые знания, обеспечивающие создание ориентировочной основы профессиональных действий. С данных позиций осуществляется осмысление чужого профессионального опыта и собственной практической деятельности. В связи с этим на первый план выдвигается субъектный характер содержания образовательной деятельности при обязательной активизации обучаемого в процессе этой деятельности.

Интеграция теоретической и практической подготовки — дидактическое условие повышения качества формирования профессиональной компетентности специалиста. Такая интеграция может проводиться в разных направлениях. Базовыми из них являются отбор содержания спецкурса, выбор форм организации и методов образовательной деятельности в процессе его освоения, способах контроля результатов и рефлексия в процессе их обсуждения. Реализация данных направлений становится предпосылкой успешности формирования готовности педагога физической культуры к деятельности самообразования.

В настоящее время все большее распространение получает метод проектов [6; 13; 36]. Он достаточно легко вписывается в любой учебный процесс, являясь по своей сути личностно-ориентированным подходом, обеспечивающим самостоятельную активную деятельность каждого слушателя с учетом его возможностей и потребностей. Поэтому среди разнообразных методов учебной деятельности, реализуемых на курсах повышения квалификации, проектирование используется как средство активизации познавательной деятельности, обеспечивает самостоятельную работу каждого слушателя с учетом его возможностей и личных установок.

Метод проектирования относится к числу деятельностных (обучение через самостоятельную деятельность), проблемных (в основе — проблема, для решения которой требуются поиск, обоснованный выбор и реализация различных средств: телевидение, газеты, журналы, видеoinформация на различных носителях, курсы повышения квалификации, интернет и т. д.), личностно-ориентированных, предусматривающих вариативность и индивидуализацию результатов и способов обеспечения проекта.

Эффективность проектирования как дидактического средства обучения и развития усиливается в условиях организации самопроектирования. Особое значение это имеет по отношению к самопроектированию деятельности самообразования педагогов с учетом недостаточного уровня мотивации и готовности к ней. Образно говоря, в условиях самопроектирования слушателю предлагается набор «кирпичиков» — средств, из которых он в заданной последовательности (алгоритме) и по определенным критериям формирует (под контролем и при помощи преподавателя) и реализует персональную систему самостоятельных познавательных занятий. Однако существуют различия между проектированием и самопроектированием. Фактологический анализ позволяет представить их в следующем виде (табл. 25).

Таблица 25

**Сравнительное соотношение понятий «проектирование»
и «самопроектирование»**

№ п/п	Характеристики	Проектирование	Самопроектирование
1	Направленность деятельности	Для различных категорий слушателей	Персонально, для каждого слушателя
2	Мотивация к деятельности	Внешняя	Внутренняя
3	Продукт деятельности	Проект	Проект и его реализация

Окончание табл. 25

№ п/п	Характеристики	Проектирование	Самопроектирование
4	Результат деятельности	Теоретический	Практический
5	Ответственный за осуществление деятельности	Преподаватель	Слушатель
6	Функции педагога	Задает цель работы, алгоритм проектирования; контролирует, регулирует, оценивает проект	Оказывает помощь, направляет, оценивает совместно со слушателем

В соответствии с имеющимися рекомендациями проектирование организуют по определенному алгоритму. Состав действий алгоритма проектирования, судя по имеющимся публикациям, недостаточно унифицирован по причине разных целей и объектов проектирования, а также вследствие различия индивидуальных представлений проектировщиков.

Работа педагогов методом самопроектирования позволяет реализовывать принцип вариативности содержания образования, который предполагает возможность сосуществования различных подходов к отбору технологий обучения и содержания с учетом возрастных возможностей педагогов, особенностей их развития.

Главная особенность самопроектирования как учебной процедуры заключается в творческом сотрудничестве слушателей и педагога в процессе достижения намеченного результата.

Отметим, что в проектном обучении важен как конечный результат, так и сам процесс, в котором наряду с освоением нового формируется мышление. Основной целью проектирования является целенаправленное фор-

мирование у педагога новых форм деятельности, то есть планомерная организация его развития.

Основу базового обеспечения деятельности самообразования составляет технологический алгоритм действий. Подобные алгоритмы представлены в научно-методических публикациях, однако их относительное разнообразие затрудняет выбор пользователей. Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой «схематизация» содержания процедуры проектирования является целесообразной с позиции унификации технологии для усиления возможности обучения и реализации этой возможности. На основе анализа имеющихся данных и многократной экспериментальной апробации в процессе исследований нами был принят на вооружение алгоритм, представленный в табл. 26.

Проектирование самообразования — это процесс самостоятельной разработки слушателем программы собственных действий на основе алгоритма, который определяет персональные цели, задачи, средства, методы в соответствии с алгоритмами проектирования заданных и контролируемых преподавателем и индивидуальной системы ее реализации в условиях сочетания унифицированных требований и вариативных предпосылок. К ним следует отнести организационное, информационное, программное, управляющее обеспечение и создание условий реализации системы. Именно эти компоненты в большем или меньшем составе выделяют исследователи при описании алгоритма проектирования.

Таблица 26

Алгоритм проектирования и его реализация

Действие	Процедура выполнения	Ожидаемый результат
1. Определение объекта проектирования	Диагностика с помощью соответствующего инструментария (практи-	Объект проектирования

Продолжение табл. 26

Действие	Процедура выполнения	Ожидаемый результат
	ческие работы, тесты, анкеты)	
2. Формирование цели индивидуального проектирования	Обобщить, сравнить определенную информацию; произвести отбор наиболее значимой информации; на ее основе сформулировать цель; принять решение о достижимости цели	Постановка слушателем реальной личной цели по повышению уровня самообразования, исходя из выявленного его исходного уровня и с учетом полученных знаний
3. Формулировка задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования	Сформулировать задачи в связи с поставленной целью	Задачи проектирования
4. Индивидуальная реализация алгоритма проектирования	Определить сроки реализации алгоритма проектирования	Сроки реализации алгоритма проектирования
5. Принятие решения в связи с созданием индивидуальной системы самообразования	Выбрать действия, сформулировать желаемый результат	План реализации проекта
6. Систематизация, структурирование обеспечивающей проектирование информации	Поиск целесообразных средств	Средства для реализации проекта

Действие	Процедура выполнения	Ожидаемый результат
7. Обоснование выбора средств и методов самообразования	Выбрать средства по критериям эффективности их воздействия, соответствия возможностям и потребностям составляющего	Уточнение и обоснование средств реализации проекта
8. Разработка контроля (текущего, рубежного, итогового) и оценка результатов реализации проекта	Выбрать виды контроля и уточнить сроки его проведения	Оценка результатов контроля
9. Реализация проекта	Определить сроки начала и окончания как процесса проектирования, так и реализации проекта; уточнить состав используемых средств, форм их организации, системы их использования и нагрузочных воздействий	Организация реализации проекта; регулирование реализации проекта
10. Анализ результатов реализации проекта и их целесообразности	Этапный и итоговый контроль	Оценка динамики показателей, причин их появления и возможности
11. Коррекция содержания проекта для дальнейшей реализации	Изменение величин нагрузочных воздействий (начальных, конечных) и динамики перехода от начальной к конечной нагрузке в процессе самообразования	Изменение содержания проекта (уменьшение или увеличение состава компонентов проекта), последовательности реализации компонентов проекта

Определяющим требованием к обеспечению проектирования является системный подход. Он предполагает обозначение системообразующего фактора — цели, для достижения которой в системе имеются необходимые и достаточные для этого компоненты.

Отметим, что в условиях развития готовности к деятельности самообразования необходимо ориентироваться на исследовательские подходы, то есть следовать принципу взаимодействия практики и педагогической науки. Поэтому в системе работы внимание, в первую очередь, должно уделяться формированию способов исследовательской деятельности.

Исследовательский подход включает разработку персонального проекта деятельности самообразования, свободный выбор творческой работы и входящего в нее проекта самообразования, защиту авторских инновационных проектов.

3.3. Модель организационно-содержательного обеспечения процесса формирования деятельности самообразования педагога ФК в условиях повышения квалификации

Разработанная в процессе исследования модель организационно-содержательного обеспечения процесса формирования и развития деятельности самообразования педагога ФК была апробирована в условиях повышения квалификации. Педагогический эксперимент состоял в реализации разработанного спецкурса. Содержание и организация его реализации описаны в разделе 3.2 настоящей работе. В педагогическом эксперименте на протяжении двух лет последовательно участвовало четыре группы педагогов ФК по 25—40 человек в каждой. Педагогический эксперимент проходил на базе Нижегородского института развития образования. Всего в эксперименте приняли участие 118 человек.

В ходе эксперимента фиксировались начальные и конечные показатели информационного, мотивационного, организационного компонентов готовности педагогов к деятельности самообразования; определялась их динамика под влиянием реализации специального курса.

Организация экспериментальной деятельности включала отбор участников (группы, виды педагогической специализации); их мотивацию на предлагаемую образовательную программу спецкурса; представление информации по темам спецкурса; выявление исходного уровня показателей компонентов готовности; консультационное обеспечение; проектирование и самопроектирование деятельности самообразования. В данном разделе нами представлен покомпонентный анализ полученных данных.

В первую очередь, рассмотрим динамику показателей информационного компонента готовности педагога ФК к деятельности самообразования. В соответствии с принятой в исследовании методикой измерения показателей информационного компонента до и после педагогического эксперимента измерялись четыре уровня знаний, связанных с самообразованием: воспроизведение, стандартное оперирование, аналитико-синтетический и творческий. Полученные нами результаты представлены в табл. 27.

Для объективного анализа представленных данных в таблице имеются не только абсолютные показатели эксперимента, но и их процентное выражение по отношению к максимально возможной оценке (согласно методике измерения — см. раздел 2.1). Исходные показатели знаний педагогов ФК находились на недопустимом уровне и составляли в среднем по отношению к максимально возможному показателю от 8 до 15 %. Очевидно, что осуществлять деятельность самообразования «со знанием дела» практически было невозможно. Единственным положительным моментом можно считать более высокие баллы в оценке знаний аналитико-синтетического уровня педагогов ФК.

Таблица 27

Динамика показателей информационного компонента готовности педагогов ФК к деятельности самообразования по уровням знаний

Уровни знаний	До		После		p	Мак оценка
	оценка	% от max	оценка	% от max		
Воспроизведение	0,95	13	5,64	75,2	< 0,05	7,5
Стандартное оперирование	1,36	12	4,62	42,0	< 0,05	11,0
Аналитико-синтетический	2,64	15	12,69	76,9	< 0,05	16,5
Творческий	2,0	8	8,94	35,7	< 0,05	25,0
Усредненный показатель	1,73	12	7,97	53,1	< 0,05	15,0

В результате обучения слушателей на курсах повышения квалификации на основе разработанного спецкурса знания педагогов ФК существенно и достоверно улучшились. Более всего повысились оценки знаний уровней воспроизведения и аналитико-синтетического. По отношению к максимально возможной оценке их показатели составили 75,2 и 76,9 % соответственно. Согласно шкалой, принятой в исследовании, такой уровень оценки знаний соответствует оптимальному. Менее всего повысилась оценка творческого уровня и стандартного оперирования (35,7 и 42,0 %). Показанные в этом случае результаты можно оценить как критические, но допустимые.

В целом результаты обучающей деятельности на курсах повышения квалификации на основе реализации экспериментального спецкурса, судя по оценке отдельных компонентов знаний и их усредненных значений, можно охарактеризовать как положительные. Особенно с учетом того обстоятельства, что полученное информационное наполнение позволит (исходя из итоговых опросов)

педагогам ФК, прошедшим обучение, подойти к деятельности самообразования со знанием дела.

Следующим направлением анализа данных, полученных в результате экспериментальной работы, является динамика оценки (по 5-балльной шкале) показателей мотивационного компонента готовности педагога к деятельности самообразования. В табл. 28 представлены усредненные показатели величины самооценок мотивации достижений до и после прохождения курсов повышения квалификации (раздел 3.2). Отмечаются достоверные положительные изменения величины самооценки мотивации достижений: от 2,53 в начале до 3,13 балла в конце педагогического эксперимента.

Таблица 28

Динамика среднего показателя уровня мотивации достижений за экспериментальный период

Этапы эксперимента	\bar{x}	$\pm\delta$	$\pm m$
Начало	2,53	0,13	0,027
Окончание	3,13	0,17	0,03

Кроме анализа средних величин оценки мотивации достижения педагогами ФК, целесообразно рассмотреть динамику (до и после курсов повышения квалификации) самооценок всех исследуемых показателей, характеризующих мотивацию достижения (табл. 29).

Показатели значения ситуации достижения изменились хотя и не намного, но достоверно: от 3,2 до 3,6 балла. В начале измерений мотивация характеризуется суждением «ситуация достижения успеха в деятельности самообразования скорее не имеет значения, чем имеет», а в конце эксперимента — «ситуация достижения успеха в деятельности самообразования скорее имеет значение, чем не имеет». Можно констатировать позитивное изменение мотивации по отношению к деятельности самообразования педагогов ФК за экспериментальный период.

Таблица 29

Динамика мотивационного компонента показателей
готовности ФК к деятельности самообразования
до и после эксперимента (в баллах)

Этап \ Блок	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
До	3,2	2,4	2,8	2,4	2,6	2,1	1,8	3,1	2,7	2,6	1,9	2,8
После	3,6	2,7	3,5	3,0	3,7	2,7	3,4	3,4	3,0	3,3	2,2	3,8

Примечание. Признаки мотивационного компонента:

- 1 — привлекательность деятельности;
- 2 — уверенность (неуверенность) в успехе деятельности;
- 3 — активность;
- 4 — ответственность;
- 5 — настойчивость в получении результата;
- 6 — деятельность в соответствии с поставленной целью;
- 8 — энтузиазм;
- 9 — устойчивость мотивации;
- 10 — стремление к риску;
- 11 — уровень притязаний;
- 12 — регуляция уровня притязаний в зависимости от получаемого результата.

Положительная динамика величин самооценки по блокам значительна и достоверна. Прирост составил от 0,4 до 1,6 балла ($p < 0,05$). Самый высокий средний балл самооценки (3,8) имеет блок «Уровень притязаний». Выявленная оценка характеризуется суждением «повышаю уровень притязаний после успеха и понижаю после неуспеха».

По величине прироста уровня самооценки самые высокие показатели (увеличение на 1,1 и 1,6 балла) имеют блоки «Настойчивость» и «Целевая мера трудности». Если

в начале эксперимента самооценка по блоку «Настойчивость» соответствовала суждению «я скорее инертен, чем настойчив в достижении поставленной цели», то в конце эксперимента — суждению «я скорее настойчив, чем инертен в достижении цели».

В самооценке блока «Целевая мера трудности» в начале эксперимента использовалось суждение «я не желаю достигать реальных целей высокой меры трудности»; в конце эксперимента — «я скорее желаю, чем не желаю достигать реальных целей высокой меры трудности». По отношению к деятельности самообразования данное обстоятельство имеет принципиальное значение, так как ориентирует на творческое отношение к деятельности самообразования и установку на ее эффективность. Представленные данные позволяют утверждать эффективность влияния образовательной деятельности в системе повышения квалификации на основе реализации экспериментального спецкурса на развитие мотивационного компонента готовности педагога ФК к деятельности самообразования.

Динамика показателей операционального компонента готовности педагога к деятельности самообразования за экспериментальный период представлена в таблице 30. В качестве объекта оценивания были определены предметные действия, обеспечивающие реализацию функций деятельности управления (самоуправления) в связи с созданием системы самообразования.

Таблица 30

Динамика показателей операционального компонента готовности педагога ФК к деятельности самообразования

Предметные действия	Показатели операционального компонента готовности			
	начало	конец	прирост	<i>p</i>
1. Диагностирование наличных результатов по направлениям профессиональной деятельности	3,19	4,95	1,76	< 0,05

Окончание табл. 30

Предметные действия	Показатели операционального компонента готовности			
	начало	конец	прирост	<i>p</i>
2. Определение объекта и предмета проектирования	2,24	4,23	1,99	< 0,05
3. Формирование цели персонального проектирования	2,43	3,46	1,03	< 0,05
4. Формулировка задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования	2,95	4,76	1,81	< 0,05
5. Определение сроков начала и окончания процесса реализации проекта по направлениям деятельности самообразования	2,38	4,81	2,43	< 0,05
6. Принятие решения по содержанию индивидуального проекта по направлениям деятельности самообразования	3,9	4,21	0,31	> 0,05
7. Принятие решения по ожидаемому результату после реализации проекта	3,9	4,62	0,72	< 0,05
8. Выбор и обоснование средств самообразования по критериям эффективности и соответствия возможностям составляющего	3,19	4,17	0,98	< 0,05
9. Самоорганизация процесса реализации проекта	2,86	4,81	1,95	< 0,05
10. Анализ и оценивание этапных результатов реализации проекта	2,93	3,86	0,93	< 0,05
11. Регулирование содержания и организации процесса реализации проекта	2,76	4,81	2,05	< 0,05
12. Анализ и оценивание итоговых результатов реализации проекта	3,14	4,57	1,43	< 0,05

Все тестируемые показатели имеют положительную динамику. В одиннадцати случаях из двенадцати она достоверная ($p < 0,05$). Лишь один показатель (принятие решения по содержанию индивидуального проекта по направлениям деятельности самообразования) имеет недостоверный прирост ($p > 0,05$).

Полученные данные характеризуют эффективность реализованной системы формирования и развития операционального компонента готовности педагогов ФК к самообразованию на основе разработанного организационно-содержательного обеспечения. Отметим неравнозначность величины прироста оценки показателей операционального компонента готовности к деятельности самообразования за экспериментальный период.

С учетом данного обстоятельства было выделено *три группы измеряемых показателей по критерию «Величина прироста»*. Величина прироста показателей первой группы составила 1,5 балла и менее, второй группы — от 1,6 до 2,0 балла, третьей группы — более 2 баллов.

В первую группу вошли следующие показатели операционального компонента готовности к деятельности самообразования:

- принятие решения по ожидаемому результату реализации проекта (прирост — 0,72 балла);
- анализ и оценивание этапных результатов реализации проекта (прирост — 0,93 балла);
- выбор и обоснование средств самообразования по критериям эффективности и соответствия возможностям составляющего (прирост — 0,98 балла);
- формирование цели персонального проектирования (прирост — 1,03 балла);
- анализ и оценивание итоговых результатов реализации проекта (прирост — 1,43 балла).

Считаем, что данные показатели операционального компонента готовности к деятельности самообразования яв-

ляются наиболее трудоемкими и сложными (по смысловому определению) в реализации и требуют самого внимательного отношения как при самопроектировании, так и при оценивании и контроле со стороны руководства образовательного учреждения.

Во вторую группу вошли следующие показатели операционального компонента готовности к деятельности самообразования:

— диагностирование наличных результатов по направлениям профессиональной деятельности (прирост — 1,76 балла);

— формулировка задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования (прирост — 1,81 балла);

— самоорганизация процесса реализации проекта (прирост — 1,95 балла).

Относительно высокий прирост этих показателей связан с пониманием слушателями приоритетности их в обеспечении деятельности самообразования и успешностью овладения алгоритмами реализации в процессе обучения в рамках курсов повышения квалификации.

В третью группу вошли показатели операционального компонента готовности к деятельности самообразования:

— определение объекта и предмета проектирования (прирост — 1,99 балла);

— регулирование содержания и организации процесса реализации проекта (прирост — 2,05 балла);

— определение сроков начала и окончания процесса реализации проекта по направлениям деятельности самообразования (2,45 балла).

Наибольший по отношению к другим прирост величины оценки этих показателей связан с их низкими исходными значениями и с меньшей степенью сложности усвоения обучаемыми. Определенное значение при формировании и развитии операционального компонента готовности педагога ФК к деятельности самообразования имеет и влияние реализуемых образовательных технологий.

Для объективизации влияющего воздействия спецкурса на экспериментальную группу нами определялась динамика показателей готовности к деятельности самообразования у слушателей контрольной группы, где данный спецкурс не проводился. При этом были получены следующие результаты исследования:

- незначительное увеличение показателей информационного (от 1,85 до 2,05) и мотивационного (от 2,6 до 2,72) компонентов к окончанию курсовой подготовки;
- недостоверное изменение уровня операционального компонента (от 2,75 до 3,01).

Таким образом, показатели компонентов готовности к деятельности самобразования у слушателей курсов повышения квалификации в контрольной группе достоверно не изменились. Это дает основание утверждать, что значительные и достоверные изменения данных показателей у слушателей экспериментальной группы являются результатом освоения ими спецкурса «Регуляция деятельности самообразования педагога».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные данные позволяют предположить, что специально разработанное содержательное обеспечение процессов формирования и развития готовности к деятельности самообразования педагогов ФК продуктивно в условиях повышения квалификации. Его реализация в ходе опытно-экспериментальной работы доказала его результативность.

Установлено, что реализация системы организационно-содержательного обеспечения формирования и развития в условиях курсовой подготовки повышает уровень готовности к деятельности самообразования педагогов ФК. Реализация экспериментальной программы на основе погружения педагогов ФК в рефлексивно-проектную деятельность и организация ее в виде этапов и циклов способствовали повышению уровня готовности к деятельности самообразования по всем компонентам — информационному, операциональному и мотивационному.

Особенностью формирования готовности к деятельности самообразования является ориентирование педагогов на адекватность содержательного наполнения деятельности самообразования содержанию профессиональной деятельности. Сравнительный анализ групповых (по педагогическим специализациям) значений исследуемых показателей позволяет предположить наличие функциональной (т. е. в рамках функций своей педагогической работы) ориентации в содержательном обеспечении деятельности самообразования педагогов.

Возможно, на этапе идентификации (овладения базовыми алгоритмами), связанном с формированием деятельности самообразования, такая ориентировка необходима, хотя бы с точки зрения становления положительной мотивации к деятельности самообразования. На этапах индивидуализации и особенно персонализации содержатель-

ное обеспечение деятельности самообразования должно быть соразмерно социальным запросам не только профессионального, но и личностного развития педагога любой специализации.

Показатели операционального компонента готовности к деятельности самообразования имеют по отношению к другим ее компонентам более высокий прирост. Привлекая данные, полученные в ходе опроса, можно полагать, что это связано с пониманием слушателями их приоритетности в обеспечении деятельности самообразования и успешностью овладения алгоритмами их реализации в процессе обучения на курсах повышения квалификации. Полученные данные также позволяют предположить, что специально разработанное содержательное обеспечение процесса формирования и развития готовности к деятельности самообразования педагогов ФК продуктивно в условиях повышения квалификации. Реализация в ходе опытно-экспериментальной работы разработанного педагогического обеспечения процесса развития самообразования педагогов ФК доказала его целесообразную результативность.

Представленные данные позволяют утверждать эффективность влияния образовательной деятельности в системе повышения квалификации на основе реализации экспериментального спецкурса на развитие готовности педагога ФК к деятельности самообразования. В процессе реализации экспериментальной программы слушатели, постепенно развивая возможности реализации формируемой системы действий, все более компетентно определяют организационно-содержательное обеспечение деятельности самообразования. При этом по мере оптимизации такого обеспечения повышается роль самоуправления. Постепенно такое самоуправление становится определяющим в формировании и достижении результата.

Наряду с обозначенными в монографии целевыми на-

правлениями исследования выявился круг других направлений. Актуальными в этом плане являются такие направления возможных исследований, как организационно-содержательное обеспечение формирования готовности педагогов ФК к деятельности самообразования в условиях базового профессионального образования; создание оптимизирующих социальных механизмов по мониторингу деятельности самообразования педагога; психолого-педагогические аспекты персонального подхода к проектированию системы деятельности самообразования педагога вообще и педагога ФК в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для педагогов спец. вузов / О. А. Абдуллина. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1989. — 139 с.

2. *Адольф, В. А.* Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. — Красноярск : Красноярский гос. университет, 1998. — 310 с.

3. *Айзенберг, А. Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы : учеб. пособие для вузов / А. Я. Айзенберг. — М. : Высшая школа, 1986. — 128 с.

4. *Аксенова, Г. И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. И. Аксенова. — М., 1998. — 22 с.

5. *Ананьев, Б. Г.* Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. тр. — М., 1980. — С. 133—161.

6. *Андреев, А. Л.* Общество и образование. Социокультурный профиль России / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 20—29.

7. *Андреев, В. И.* Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс / В. И. Андреев. — Казань : Центр экспертизы и маркетинга Казан. гос. ун-та, 1996. — 547 с.

8. *Арет, А. Я.* Основные положения теории самовоспитания : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / А. Я. Арет. — Л., 1964. — 39 с.

9. *Багина, В. А.* Профессиональная готовность студентов к педагогической практике / В. А. Багина. — М. : Академия, 2006. — 65 с.

10. *Бармин, Н. Ю.* Повышение квалификации педагогических работников как условие формирования человеческого капитала инновационного развития / Н. Ю. Бармин // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 4—12.

11. *Батышев, С. Я.* Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / С. Я. Батышев. — Т. 3. — М. : РАО ассоциация «Профессиональное образование», 1999.

12. *Безниско, Е. Д.* Самообразование как условие личност-

но-профессионального роста учителя : дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Е. Д. Безниско. — Ростов н/Д., 2007. — 171 с.

13. *Белкин, В. В.* Обучение плаванию студентов на базовом курсе их учебных заведений физической культуры с учетом дополнительных нагрузок в недельных микроциклах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. В. Белкин. — Великие Луки, 2004. — 139 с.

14. *Беспалько, В. П.* Теория учебника / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1988. — 160 с.

15. *Беспалько, В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — М., 1989. — 146 с.

16. *Бойко, В. В.* Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, В. Н. Панферов. — М. : Мысль, 1983. — 207 с.

17. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д. : изд-во Ростовского педагогич. ун-та, 2000. — 352 с.

18. *Бодалев, А. А.* Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — М. : МГУ, 1987. — 434 с.

19. *Бодалев А. А.* Психология о личности / А. А. Бодалев. — М. : изд-во Моск. ун-та, 1988. — 188 с.

20. *Бондаревский, В. Б.* Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию : книга для учителей / В. Б. Бондаревский. — М. : Просвещение, 1985. — 144 с.

21. *Борисов, Л. Г.* Эффективность образования / Л. Г. Борисов, Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко. — М. : Просвещение, 1991. — 161 с.

22. *Брагина, Н. Д.* Самосовершенствование человека как философская проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.00 / Н. Д. Брагина. — М., 1991. — 16 с.

23. *Браже, Т. Г.* Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития / Т. Г. Браже // Практическая андрагогика. Кн. 2. Опережающее образование взрослых : кол. монография / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. — 2-е изд., доп. — СПб. : ИОВ РАО, 2009. — С. 52—108.

24. *Булынин, А. М.* Профессиональное становление личности: ценностный подход / А. М. Булынин. — Комсомольск-на-

Амуре : изд-во Комсомольского-на-Амуре гос. пед. ин-та, 1996. — 99 с.

25. *Васильева, З. И.* История образования и педагогической мысли зарубежом и в России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / З. И. Васильева. — М. : Академия, 2001. — 416 с.

26. *Васюра, С. А.* Феномен коммуникативной активности человека: взаимопроникновение систем интегральной индивидуальности и коммуникативного мира / С. А. Васюра // Вестник Удмуртского университета. — 2008. — № 2. — С. 31—40.

27. *Вертилецкая, И. Г.* Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / И. Г. Вертилецкая. — Новокузнецк, 2007. — 25 с.

28. *Вершловский, С. Г.* Методическая система повышения квалификации педагогических кадров в области деятельностно-ценностных образовательных технологий / С. Г. Вершловский, А. А. Окунев, Г. Р. Юсупова. — М., 2006. — 192 с.

29. *Владиславлев, В. Г.* Непрерывное образование: проблемы и перспективы / В. Г. Владиславлев. — М., 1987. — 346 с.

30. *Воронин, А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. — Екатеринбург : УГТУ — УПИ, 2006. — 135 с.

31. *Воронова, Т. А.* Формирование у студентов готовности к педагогическому самообразованию в условиях университета : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. А. Воронова. — Л., 1986. — 280 с.

32. *Вульф, Б. З.* Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. — М. : ИЧП издательство «Магистр», 1995. — 112 с.

33. *Ганченко, И. О.* Развитие личности педагога в системе непрерывного профессионального самообразования : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / И. О. Ганченко. — М. : РГБ, 2005. — 231 с.

34. *Гаргай, В. Б.* Система повышения квалификации учителей Великобритании / В. Б. Гаргай. — Новосибирск, 2001. — 256 с.

35. *Глубокова, Е. Н.* Анализ профессиональных затрудне-

ний преподавателей вузов как основа наполнения программ повышения квалификации / Е. Н. Глубокова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 110—116.

36. *Глуздов, В. А.* Воспитательный потенциал высшего педагогического образования : учеб. пособие / В. А. Глуздов ; под ред. Л. В. Загрековой, В. В. Николиной, В. А. Фортунатовой // Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентация. — Н. Новгород : НГПУ, 2001. — С. 7—24.

37. *Голованова, Н. Ф.* Особенности самообразовательной деятельности старшеклассников / Н. Ф. Голованова // Советская педагогика. — 1983. — № 5. — С. 47—50.

38. *Горленко, В. Л.* Педагогическая практика студентов: новые научные подходы / В. Л. Горленко // Педагогика. — 1996. — № 5. — С. 63—69.

39. *Головко, В. А.* Трансформация диалога как метода обучения в различных учебных контекстах / В. А. Головко, В. В. Суфиянов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2008. — № 1. — С. 159—163.

40. *Гребенников, И. В.* Семейное воспитание: краткий словарь / И. В. Гребенников, Л. В. Ковинько. — М. : Политиздат, 1990. — 231 с.

41. *Громкова, М. Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности : учебное пособие для вузов / М. Т. Громкова. — М. : Юнити, 2003. — 415 с.

42. *Громцева, А. К.* Самообразование как социальная категория / А. К. Громцева. — Л. : ЛГПИ, 1976. — 88 с.

43. *Громыко, Н. В.* Сценирование в мыследеятельностной педагогике / Н. В. Громыко, Ю. В. Громыко. — М. : Пушкинское слово, 2003. — С. 114—115.

44. *Громыко, Ю. В.* Сценарная паноплия. Сценарий для России: русский путь / Ю. В. Громыко. — М., 2004. — 400 с.

45. *Громыко, Ю. В.* Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громыко // Школьные технологии. — 2005. — № 2. — С. 66—69.

46. *Даринский, А. В.* Непрерывное образование / А. В. Даринский // Советская педагогика. — 1975. — С. 16—25.

47. *Деркач, А. А.* Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М. : Изд-во Московского психо-

лого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.

48. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи; пер. с англ. — М. : Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.

49. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 — ФЗ. «Об образовании в Российской Федерации» — М. : Проспект, 2013. — 160 с.

50. *Закиров, Г. С.* Организация самообразования учащейся молодежи / Г. С. Закиров. — 2-е изд., доп. — Казань : КГПУ, 2000. — 165 с.

51. *Зеленов, Л. А.* Методология и теория деятельности : материалы науч. конф. / Л. А. Зеленов. — Горький : Знание, 1982. — 140 с.

52. *Зеленов, Л. А.* Становление личности / Л. А. Зеленов. — Горький : Волго-Вят. кн. изд-во. — 1989. — 166 с.

53. *Зеленов, Л. А.* Справочные методические материалы по разработкам Горьковского философского клуба / Л. А. Зеленов, А. М. Пищик. — Вып. 1, 2. — Горький : Философский клуб «Универсум». — 1989. — С. 16—25.

54. *Зеленов, Л. А.* Человек — мера всех вещей : тезисы докл. науч. конф. / Л. А. Зеленов. — Горький, 1989. — 140 с.

55. *Зеленов, Л. А.* Методология человековедения : монография / Л. А. Зеленов. — Н. Новгород : НГИСА, 1991. — 231 с.

56. *Зимняя, И. А.* Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования / И. А. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа — вуз — послевузовское образование) : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» / науч. ред. проф. И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 130 с.

57. *Зязюн, Б. П.* Профессиональное самовоспитание педагога / Б. П. Зязюн. — Алма-Ата, 1988. — 154 с.

58. *Елисеев, В. К.* Рефлексивная культура как компонент профессионально-педагогической культуры педагога / В. К. Елисеев // Дополнительное образование. — 2005. — № 2. — С. 13—17.

59. *Елканов, С. Б.* Профессиональное воспитание учителя / С. Б. Елканов. — М. : Просвещение, 1986. — 186 с.

60. *Игнатъева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатъева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005. — 344 с.

61. *Ключарев, Г. А.* Непрерывное образование в условиях трансформации / Г. А. Ключарев, Е. И. Огарев. — М. : ИКСИ РАН, 2002. — 89 с.

62. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000. — 176 с.

63. *Козиев, В. Н.* Самообразование и самооценка учителя. Психологические проблемы самообразования учителя: сб. науч. трудов / В. Н. Козиев. — М., 1986. — С. 19—27.

64. *Колесников, Л. Ф.* Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. — М. : Педагогика, 1991. — 272 с.

65. *Коржуев, А. В.* Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 18—22.

66. *Котляр, В. Н.* Исследование взаимообусловленности педагогического самообразования и практической деятельности учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Н. Котляр. — М., 1970. — 17 с.

67. *Краевский, В. В.* Непрерывное образование как целостная область педагогической деятельности / В. В. Краевский // Непрерывное пед. образование. — Вып. 3. — Волгоград : Перемена, 1994. — С. 59—63.

68. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 119 с.

69. *Кулюткин, Ю. Н.* Личность. Внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — СПб., Тускарора, 1996. — 180 с.

70. *Леонтъев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтъев // Избранные психологические произведения: в 2 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — С. 159—165.

71. *Лях, В. И.* Как оценить деятельность учителя / В. И. Лях, Л. Б. Кофман // Физическая культура в школе. — 1992. — № 5—6. — С. 2—5.

72. *Максимов, В. Г.* Технология формирования профессионально-творческой личности учителя / В. Г. Максимов. — Чебоксары : Чуваш. гос. ун-т, 1996. — 229 с.

73. *Малашенкова, В. Л.* Модульное обучение как средство развития самообразовательной деятельности педагога в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Л. Малашенкова. — Омск, 1997. — 189 с.

74. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 308 с.

75. *Матросова, В. Л.* Рефлексивные технологии подготовки учителя // Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / В. Л. Матросова. — М. : Прометей, 1999. — С. 79—87.

76. *Матюшкин, А. М.* Психологические принципы готовности к самообразованию / А. М. Матюшкин // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования: материалы симпозиума. — М. : НИИ СИМО АПН СССР, 1980. — С. 28—31.

77. *Метаева, В. А.* Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. — 2006. — № 3. — С. 57—61.

78. *Мещеряков, Б. Г.* Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Евразон, 2005. — С. 485.

79. *Митина, Л. Д.* Формирование профессионального самосознания учителя / Л. Д. Митина // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 58—64.

80. *Мушкина, И. А.* Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. А. Мушкина. — М., 1999. — 152 с.

81. *Мындыкану, В. М.* Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. — Кишинев, 1991. — 198 с.

82. *Мясищев, В. Н.* Психология отношения / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева ; вступит. ст. А. А. Бодалева. —

М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1998. — 368 с.

83. *Наумченко, И. Л.* Самообразование будущего учителя / И. Л. Наумченко. — Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1974. — 216 с.

84. *Новикова, Э. Б.* Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э. Б. Новикова. — М., 2009. — 184 с.

85. *Николаева, М. В.* Основы профессионального саморазвития педагога / М. В. Николаева. — Волгоград : Перемена, 2005. — 152 с.

86. *Онушкин, В. Г.* Непрерывное образование — приоритетное направление науки / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин // Советская педагогика. — 1989. — № 2. — С. 86—90.

87. *Перенкова, Е. В.* Развитие способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности в процессе методической работы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Перенкова. — М., 2003. — 187 с.

88. *Петунин, О. В.* Формирование профессионального мастерства учителя физической культуры : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О. В. Петунин. — М. : Просвещение, 1980. — 112 с.

89. *Пидкасистый, П. И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Тарунов. — М. : Пед. общество России, 1999. — 352 с.

90. *Пиплан, С. М.* Социально-педагогические основы диагностики профессионального самообразования специалиста : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. М. Пиплан. — М., 1998. — 213 с.

91. *Подласый, И. П.* Будем учить основательно и продуктивно / И. П. Подласый // Народное образование. — 2004. — № 7. — С. 93—100.

92. *Попков, Ю. В.* Сценарный подход в социальном познании / Ю. В. Попков, Е. А. Тюгашев // Социальные взаимодействия в транзитивном обществе. — Вып. VI. — Новосибирск. — 2004. — С. 21—28.

93. *Поташник, М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие /

М. М. Поташник. — М. : Центр педагогического образования, 2009. — С. 3.

94. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая рос. энцикл., 2003. — 528 с.

95. *Пшебельский, П. Г.* Сущность и основные принципы педагогического самообразования // Содержание и методика самообразования педагогов-воспитателей : сб. науч. работ / отв. ред. П. Г. Пшебельский. — М. : АПН СССР, 1984. — С. 4—8.

96. *Райский, Б. Ф.* Руководство самообразованием школьников / Б. Ф. Райский, М. Н. Скаткин. — М. : Просвещение, 1983. — 142 с.

97. *Раченко, И. П.* Научная организация педагогического труда / И. П. Раченко. — М. : Педагогика, 1972. — 160 с.

98. *Рубакин, Н. А.* Практика самообразования. Опыт систем самообразовательного чтения приблизительно к личным особенностям читателей / Н. А. Рубакин. — М. : Гос. издательство, 1919. — 258 с.

99. *Самсонов, Ю. А.* Основы управления образованием и самообразованием руководящих работников школ / Ю. А. Самсонов // Образование в современной школе. — 2001. — № 7. — С. 66—72.

100. *Сафронова, М. В.* Самообразование как необходимое условие достижения успеха : философско-педагогический аспект / М. В. Сафронова // Личностные достижения учащихся в образовательном процессе. — Оренбург, 2000. — С. 64—68.

101. *Седых, Т. В.* Педагогическое обеспечение процесса самообразования слушателей системы дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. В. Седых. — Чита, 2011. — 257 с.

102. *Семенов, А. А.* Самообразование в системе непрерывного образования / А. А. Семенов. — СПб, 2001. — 220 с.

103. *Сериков, В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. В. Сериков. — М. : Логос, 1999. — 271 с.

104. *Сериков, Г. Н.* Объект исследования / Г. Н. Сериков // Педагогика. — Кн. 1. — М. : Владос, 2005. — 439 с.

105. *Симонов, П. В.* Темперамент, характер, личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. — М. : Наука, 1984. — 160 с.

106. *Сластенин, В. А.* Формирование профессиональной культуры учителя : сб. науч. тр. / В. А. Сластенин. — М. : МГПУ, 1993. — 162 с.

107. *Сластенин, В. А.* О современных подходах и подготовке учителя / В. А. Сластенин, Н. Г. Руденко // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 8—16.

108. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.

109. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учебник / В. А. Сластенин. — 8-е изд. — М. : Академия, 2008. — 576 с.

110. *Смирнова, Е. А.* Становление специалиста / Е. А. Смирнова. — Л., 1989. — 136 с.

111. *Собянин, Ф. И.* Введение в акмеологию учителя : монография / Ф. И. Собянин. — Тирасполь : изд-во Приднестровского ун-та, 2007. — 192 с.

112. *Советов, Б. Я.* Моделирование систем : учебник для вузов / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. — 4-е изд. — М. : Высшая школа, 2005. — 343 с.

113. *Соготовский, А. Н.* Деятельность: теория, методика, проблемы : монография / А. Н. Соготовский. — М. : Политиздат, 1990. — 366 с.

114. *Статирова, О. И.* Моделирование самообразования педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации / О. И. Статирова // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 2. — С. 188—192.

115. *Струценко, Л. А.* Инновации и образование : сб. материал. конф. / Л. А. Струценко. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — Вып. 29. — С. 347—359. — (Серия «Symposium»).

116. *Сухобская, Г. С.* Психологические проблемы самообразования учителя / Г. С. Сухобская, С. П. Иванова. — М. : Акад. пед. наук СССР, 1986. — С. 5—10.

117. *Тулупова, О. В.* Позиционное взаимодействие обучающихся и обучающихся в системе постдипломного образования / О. В. Тулупова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 22—28.

118. *Федоров, А. В.* Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / А. В. Федоров // *Инновации в образовании*. — 2007. — № 4. — С. 30—47.

119. *Филиппова, Л. В.* Социализация личности и педагогическая деятельность общества / Л. В. Филиппова. — Горький, 1985. — 211 с.

120. *Чернилевский, Д. В.* Креативная педагогика и психология : учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. — М. : МГТЛ. — 345 с.

121. *Чичикин, В. Т.* Социальная регуляция профессиональной готовности преподавателя физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Китеж, 1998. — 176 с.

122. *Чичикин, В. Т.* Проектирование учебного процесса по физической культуре в общеобразовательном учреждении : методическое пособие / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатъев. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 219 с.

123. *Чичикин, В. Т.* Векторы социального проектирования системы школьного физкультурного образования / В. Т. Чичикин // *Школьное образование и социальное взросление растущего человека: поиски и перспективы : материалы междунаро- д. науч.-практич. конф.* — Н. Новгород : НГПУ, 2006. — С. 442—444.

124. *Чичикин, В. Т.* Регуляция физкультурно-оздоровительной деятельности: монография / В. Т. Чичикин, П. В. Игнатъев, Е. Е. Конюхов. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 344 с.

125. *Чичикин, В. Т.* Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 256 с.

126. *Шуклина, Е. А.* Образование и самообразование / Е. А. Шуклина // *Вестник УНМО вузов России по профессионально-педагогическому образованию*. — Вып. 1 (15). — 1995.

127. *Шуклина, Е. А.* Самообразование как фактор инноваций в профессиональном образовании / Е. А. Шуклина // *Образование и наука. Известия УГНОЦ РАО*. — 1999. — № 2. — 158 с.

128. *Шуклина, Е. А.* Самообразование как вид коммуникативного взаимодействия / Е. А. Шуклина // Образование и наука. Известия УГНОЦ РАО. — 2000. — № 3. — 163 с.

129. *Шуклина, Е. А.* Самообразование как отрасль социологического знания / Е. А. Шуклина // Социол. исслед. — 1999. — № 4. — 157 с.

130. *Шуклина, Е. А.* Социология самообразования: предпосылки, методология, методика / Е. А. Шуклина. — Екатеринбург, 1999. — 345 с.

131. *Юдакова, С. В.* Сущность педагогического самообразования / С. В. Юдакова // Дидактика в предчувствии третьего тысячелетия : мат. педагогич. чтений памяти И. Я. Лернера 27—28 марта 2000 г. — Владимир, 2000. — С. 146—148.

132. *Юсупова, Г. Р.* Методическая система повышения квалификации педагогических кадров в области деятельностно-ценностных образовательных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г. Р. Юсупова. — М., 2006. — 21 с.

133. *Ядвиршис, Л. А.* Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Л. А. Ядвиршис. — Брянск, 2001. — 38 с.

134. *Якиманская, И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 112 с.

135. *Яковлев, В. А.* Теория и практика инновационной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Яковлев. — Майкоп, 2000. — 348 с.

136. *Berko, M. R.* Communicating. A social and Career Focus / M. R. Berko, D. A. Wolvin, R. D. Wolvin. — Boston. Toronto, 1992.

137. *Bork, A.* The computers in education in United States : The perspectives from Educational Technology Center / A. Bork // Computer and Education. — 1984. — V. 8. — P. 335—341.

138. *Doll, C. A.* Evaluating Educational Software / C. A. Doll. — Chicago and London, 1987. — 78 p.

139. *Evans, N.* The knowledge revolution: Making the link between learning and work / N. Evans. — L. : Mc Intyre, 1981. — 182 p.

140. *Foley, G.* Radical adult education and learning (Радикальное образование взрослых и учеба) / G. Foley // Int. J. of Lifelong Education, 2001. — Vol. 20. — No. 1/2. — P. 72—73.

141. *Goten, O. S.* Effective Bussiness Communications / O. S. Goten. — Louisiana : College of Bussiness Administration Lousiana University, 1988.

142. *Guilford, J. P.* The analysis of intelligence / J. P. Guilford, R. Hoepfner. — N.Y., 1971.

143. *Hebb, D. O.* The Organization of Behavior: a neuropsychological theory / D. O. Hebb. — New York : Wiley, 1949.

144. *Lewis, R.* How to write selfstudy materials / R. Lewis. — London, 1981. — 61 p.

145. *Macionis, J.* Sociology / J. Macionis. — New Jersy, 1991.

146. *Robert, R.* The bridge between men and his work / R. Robert. — Chicago : Collumbia college, 1990. — 320 p.

147. *Salant, P.* How to conduct your own survey / P. Salant, Don A. Dillman. — N. Y. Brisbane etc, 1994.

148. *Schlechty, P.* Leadership Imperatives for Educational Reform / P. Schlechty. — San Francisco, 1990.

149. The structure and governans of Higher Education. — Guilford : Soc. for Res. into Higher Education, 1983. — 56 p.

150. *Walters, J. D.* Education for life / J. D. Walters. — Nevada City : Ananda publ, 1986. — 177 p.

151. *Write, I.* Learning to learn in higher education / I. Write. — L. : Canberra : Helm, 1982. — 199 p.

Приложение А

Анкета

Оценивание уровня предпочтений в профессиональной деятельности

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Ваши ответы позволят определить уровень предпочтений в профессиональной деятельности.

Образование _____

Педагогический стаж работы _____

№ п/п	Утверждения	Всегда	Часто	Не очень часто	Редко	Ни-когда
А	Читаю специальные газеты, журналы, книги; собираю собственную библиотеку из них					
Б	Жду с нетерпением ситуаций общения с педагогами, когда можно активно учиться					
В	Люблю работать с педагогической и психологической литературой в читальном зале библиотеки, дома в свободное время; люблю ре-					

Продолжение табл.

№ п/п	Утверждения	Всегда	Часто	Не очень часто	Редко	Никогда
	шать педагогические задачи					
Г	Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе; стараюсь при этом кое-что записать					
Д	Покупаю по возможности книги и брошюры, характеризующие опыт работы учителя ФК					
Е	Соглашаюсь выступать на педагогическом совете, на конференции					
Ж	Делаю выписки из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах современной ФК					
З	Люблю слушать лекции по теоретическим вопросам ПД					
И	Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных учреждениях, в сферах информационных услуг					
К	Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов					
Л	Работаю с полученной информацией только тогда, когда получаю задание от преподавателя, особого интереса материал у меня не вызывает					

Окончание табл.

№ п/п	Утверждения	Всегда	Часто	Не очень часто	Редко	Никогда
М	Отчетные документы стараюсь оформить аккуратно, так как считаю, что это показывает мое прилежание, мое лицо					
Н	Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются нестандартные конфликты, интригующие факты					
О	Принимаю участие в организационных беседах с коллегами					
П	Интересуюсь работой моих коллег					
Р	Считаю, что лекции содержат весьма простой материал, их можно не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать					
С	Выборочно читаю статьи о педагогическом опыте; на приобретение педагогической литературы времени и средств не трачу					
Т	К урокам разрабатываю, прежде всего, то, за что надо отчитаться (что будут проверять)					

Дата заполнения _____ Благодарим за работу!

Приложение Б

Анкета, определяющая готовность педагога к самообразованию в связи с профессиональной деятельностью и возможности ее регуляции

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы анкеты. Ваши ответы позволят выявить факторы, определяющие готовность педагога к самообразованию в связи с профессиональной деятельностью и возможности ее регуляции.

1. По пятибалльной шкале я оцениваю свой уровень профессионального самообразования на _____ балла.

2. По пятибалльной шкале я оцениваю свою готовность к самообразованию в связи с профессиональной деятельностью на _____ балла.

3. Мое отношение к самообразованию характеризуется как (подчеркните свой выбор суждения):

- категорическое игнорирование;
- понимаю необходимость, но игнорирую;
- ситуационное, по необходимости;
- важно быть не хуже и не лучше других;
- требование, которое я реализую постоянно и максимально.

4. Я владею способами работы с информацией в связи с процессом самообразования в условиях профессиональной деятельности (отметьте свой выбор по каждому способу одним суждением):

Способы работы с информацией	Оценочные суждения				
	1	2	3	4	5
1. Поиск (нахождение)					
2. Систематизация (приоритеты)					
3. Реализация (применение)					
4. Трансляция (передача)					

Оценочные суждения: 1 — в полном объеме; 2 — в большей мере; 3 — в меньшей мере; 4 — частично; 5 — не владею.

5. Для профессионального самообразования я использую интернет, монографии, научные статьи, методические издания, передовой опыт других, свой опыт, курсы ПК, специальные исследования, обмен мнениями с коллегами, участие в конференциях, участие с сообщением на конференции (нужное подчеркнуть).

6. Для своего профессионального самообразования я использую (отметьте свой выбор по каждому способу одним суждением):

Я использую для своего самообразования	Оценочные суждения				
	1	2	3	4	5
1. Интернет					
2. Монографии, научные публикации					
3. Методические издания					
4. Передовой опыт					
5. Свой опыт					

Оценочные суждения: 1 — в полном объеме; 2 — в большей мере; 3 — в меньшей мере; 4 — частично; 5 — не использую.

7. Насколько, на Ваш взгляд, актуальна необходимость повышения Вашей профессиональной компетентности для улучшения качества ПД?

- Максимально актуально;
- в большей мере актуально;
- в меньшей мере актуально;
- не актуально.

8. В решении задач моего ПК я отдаю предпочтение:

- социальным формам образования;
- самообразованию.

9. Моя активность в самообразовании определяется (отметьте свой выбор по каждому способу одним суждением):

Моя активность в самообразовании определяется	Оценочные суждения		
	1	2	3
1. Интернет			
2. Монографии, научные публикации			
3. Методические издания			
4. Передовой опыт			
5. Свой опыт			

Оценочные суждения: 1 — максимально; 2 — в большей мере; 3 — частично.

10. В какой мере требуется Вам внешнее стимулирование (отметьте свой выбор по каждому способу одним суждением):

В какой мере мне требуется внешнее стимулирование	Оценочные суждения		
	1	2	3
1. Определение направления			
2. Организация деятельности			
3. Регуляция деятельности			
4. Контроль деятельности			

Оценочные суждения: 1 — максимально; 2 — в большей мере; 3 — частично.

11. В какой мере требуется Вам внутреннее стимулирование (отметьте свой выбор по каждому способу одним суждением):

В какой мере мне требуется внутреннее стимулирование	Оценочные суждения		
	1	2	3
1. Определение направления			
2. Организация деятельности			
3. Регуляция деятельности			
4. Контроль деятельности			

Оценочные суждения: 1 — максимально; 2 — в большей мере; 3 — частично.

12. В процессе самообразования я использую информацию (отметьте свой выбор по каждому способу одним суждением):

В процессе самообразования я использую информацию	Оценочные суждения			
	1	2	3	4
1. Нормативно-правовую				
2. Результаты научных исследований				
3. Материалы методических изданий				
4. Предметную				
5. Общепедагогическую				
6. Психологическую				
7. Общекультурную				

Оценочные суждения: 1 — всегда; 2 — часто; 3 — редко; 4 — никогда.

Дата _____ Образование _____

Специальность _____ Педагогический статус _____

Благодарим за работу!

Приложение В

Диагностическая карта изучения и самооценки уровня реализации способностей учителя в педагогической деятельности

ФИО _____

Педагогический стаж работы ____ Образование _____

Содержание блоков показателей

1. Отношение к педагогическому труду

№ п/п	Отношение к педагогическому труду	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Как главному смыслу жизни					

Окончание табл.

№ п/п	Отношение к педагогическому труду	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
2	Добросовестность					
3	Самоотдача					
4	Увлеченность					

2. Интересы и потребности

№ п/п	Интересы и потребности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Познавательная активность					
2	Потребность общения с детьми					
3	Потребность в понимании и оценке культуры					
4	Наличие творческого дела					
5	Независимость своего внутреннего мира					

3. Профессионально-нравственные качества

№ п/п	Профессионально-нравственные качества	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Милосердие, доброта					
2	Способность к состраданию					
3	Готовность оказать помощь					
4	Стремление защищать детей					

Окончание табл.

№ п/п	Профессионально-нравственные качества	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
5	Понимание ценности жизни					
6	Общительность					
7	Справедливость					
8	Требовательность					
9	Принципиальность					
10	Объективность					

4. Организация профессиональной деятельности

№ п/п	Организация профессиональной деятельности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Организовать себя					
2	Организовать виды работ					
3	Организовать детей					
4	Организовать работу с родителями					
5	Координировать работу					

5. Педагогическая регуляция

№ п/п	Педагогическая регуляция	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Организация учащихся					
2	Требовательность					
3	Последовательность					

Окончание табл.

№ п/п	Педагогическая регуляция	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
4	Оптимизм, чувство юмора					
5	Контроль деятельности учащихся					
6	Культура внешнего вида					
7	Решение задач (воспитательных, обучающих, развивающих, оздоровительных)					
8	Стиль взаимодействия с учащимися (директивный, либеральный, демократический)					

6. Способность к саморегуляции

№ п/п	Способность к саморегуляции	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Быть терпеливым					
2	Владеть собой					
3	Контролировать себя					
4	Деликатность					
5	Поступать справедливо					
6	Поступаться своими интересами					
7	Воспринимать критику					

7. Стремление к творчеству

№ п/п	Стремление к творчеству	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Оригинальные решения в деятельности					
2	Создавать ситуации развития учащихся					
3	Активизация творчества учащихся					
4	Разработка не традиционных способов деятельности					
5	Пополнение и обновление своего информационного багажа					
6	Внедрение передового опыта					
7	Выявление передового опыта					

8. Информационные умения

№ п/п	Информационные умения	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Поиск и выбор информации					
2	Переработка информации					
3	Восприятие информации					
4	Выделять главное в информации					
5	Фиксация информации					
6	Передача информации					

9. Профессиональные знания

№ п/п	Профессиональные знания	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Методологические					
2	Общенаучные (теории)					
3	Частнонаучные (педагогика, психология)					
4	Частнопредметные					

10. Коммуникативные умения

№ п/п	Коммуникативные умения	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Конструировать общение					
2	Вступать в деловой контакт					
3	Формировать доверие к себе					
4	Слушать ребенка					
5	Взаимодействовать с детьми					
6	Влиять целенаправленно на...					
7	Инициативность в общении					
8	Иметь свой стиль общения					

11. Художественные способности

№ п/п	Художественные способности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Создание наглядных пособий					

Окончание табл.

№ п/п	Художественные способности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
2	Создание рисунков, схем в процессе урока					
3	Оформление педагогического уголка					
4	Участие в создании стенгазет					
5	Участие в периодических изданиях школы					

12. Работа с информацией в связи с самообразованием

№ п/п	Работа с информацией в связи с самообразованием	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Поиск (нахождение)					
2	Систематизация (приоритеты)					
3	Реализация (применение)					
4	Трансляция (передача)					

13. Проектирование учебной деятельности

№ п/п	Проектирование учебной деятельности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Учет особенностей детей					
2	Учет особенностей класса					

Окончание табл.

№ п/п	Проектирование учебной деятельности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
3	Учет ситуации					
4	Учет условий					
5	Формулирование цели деятельности					
6	Выбор и распределение средства					
7	Процесс реализации плана					

14. Действия по анализу и самоанализу профессиональной деятельности

№ п/п	Действия по анализу и самоанализу профессиональной деятельности	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Изучать учащихся					
2	Диагностировать учащихся					
3	Анализировать учебные ситуации					
4	Оценивать действия учеников					
5	Анализировать данные мониторинга					
6	Анализировать опыт других					
7	Выявлять эффективность деятельности					
8	Обучать анализу учебной деятельности учащихся					

15. Педагогическая техника

№ п/п	Педагогическая техника	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Система требований					
2	Создание условий для выполнения					
3	Заинтересовать учащихся					
4	Стимулирование учащихся					
5	Разумность наказаний и поощрений					
6	Применение жестов, поз, мимики					
7	Владение голосом и речью					
8	Демонстрация дружелюбия					
9	Психологический комфорт					
10	Демонстрация двигательных действий					
11	Качество обучения					
12	Владение технологиями					

16. Деятельность самообразования

№ п/п	Деятельность самообразования	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Добровольное изучение информации					
2	Планирование					
3	Организация					
4	Оценка и контроль					
5	Система результативности					

17. Научно-методическая деятельность

№ п/п	Научно-методическая деятельность	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Выступление на РМО по результатам или анализу исследований					
2	Участие в исследованиях					
3	Подготовка публикаций					
4	Участие в научно-методических конференциях					
5	Обучение в аспирантуре					
6	Соискательство					
7	Сдача кандидатского минимума					
8	Экспериментальная площадка					

18. Источники самообразования

№ п/п	Источник информации	Всегда	Часто	Довольно часто	Редко	Не проявляется
1	Интернет					
2	Монографии, научные публикации					
3	Методические издания					
4	Передовой опыт					
5	Свой опыт					

Дата заполнения _____ Благодарим за работу!

Расчет показателей

- Подсчитывается суммарный балл по каждому разделу.
- Вычисляется среднее значение по каждому разделу.
- Определяется порядковый рейтинг средних значений.
- Выявляются отстающие направления деятельности.

Приложение Г

Опросник

Оценивание информационного, мотивационного, операционального компонентов профессиональной готовности педагога

Педагогический стаж _____ Должность _____
Образование _____

I. Опросник для оценивания информационного компонента

Блок 1

1. Дайте определение самообразования _____

2. Виды деятельности самообразования _____

3. Перечислите средства в самообразовании _____

4. Перечислите структурные компоненты деятельности _____

5. Виды внутренней мотивации в деятельности самообразования _____

Блок 2

1. Какой из видов внутренней мотивации является приоритетным? _____

2. В какой последовательности в приоритетности реализуются родовые виды деятельности? (научная, управленческая, педагогическая) _____

3. Какой из перечисленных признаков не относится к характеристике информационного компонента? (знания, понятия, учение, профессиональные предпочтения, представления).

4. Какой из перечисленных признаков не относится к характеристике мотивационного компонента? (потребности, мотивы, ценностные ориентации, теории, интерес).

5. Какой из перечисленных признаков не относится к характеристике операционального компонента? (операции, способы деятельности, самореализация, действие, умения).

Блок 3

1. Слабым звеном в деятельности самообразования является _____

2. Какой из представленных алгоритмов деятельности самообразования является адекватным теоретическим основаниям? (выбрать один правильный)

А) цель — средства — результат.

В) субъект — объект — средства — процесс — результат — условия — среда — система.

С) субъект — объект — средства — процесс — результат — система.

3. Даны три определения. Какие из них соответствуют проектированию образовательного процесса?

А) структурирование и оформление содержания по известному алгоритму деятельности, но лично определяемой субъектом модели-образцу.

В) (в переводе с латинского — «брошенный вперед»,

«выступающий») в значении «некоторая задача с определенными исходными данными и требуемыми результатами (целями), обуславливающими способ ее решения», «программа», «комплекс работ» и т. п.

С) характеризуется двумя моментами: идеальным характером действия и его нацеленностью на появление (образование) чего-либо в будущем.

4. Даны три определения. Какие из них соответствуют планированию образовательного процесса?

А) структурирование и оформление содержания по известному алгоритму и общепринятым образцам.

В) одна из форм опережающего отражения действительности, деятельность человека по созданию прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния.

С) когнитивный и интеллектуально-волевой процесс, составная часть управления, разработка и практическая реализация планов.

5. Что из представленного перечня не является объектом деятельности самообразования педагога? (информация, способы деятельности, обобщение опыта работы, физическая подготовленность).

Блок 4

1. Сформулируйте цель индивидуального проектирования деятельности самообразования применительно к себе _____

2. Конкретизируйте цель по направлениям реализации _____

3. Предложите план самообразования в связи с решением задачи: расширение информационной базы по методологической культуре, а также педагогическое творчество и креативность _____

4. Дайте характеристику распределения средств в пространстве и времени _____

5. Определите систему оценивания исходного уровня обучаемого применительно к Вашей деятельности _____

II. Опросник для оценивания уровня мотивации достижения в учебно-практической деятельности

Инструкция. Вам предлагается перечень суждений, характеризующих отношение к достижению в учебно-практической деятельности. Отношение не может быть лучшим или худшим. Оно просто отражает Ваши привычки и желания. Поэтому, внимательно ознакомившись с суждениями, выберите в пределах каждого блока одно из четырех суждений и обозначьте этот выбор, обведя номер суждения. Всего для анализа предлагается 12 блоков. В каждом из них по четыре варианта суждений. Значит, Вы должны выделить соответствующие Вашим предпочтениям 12 суждений — в каждом блоке по одному.

Выберите в каждом из 12 блоков ситуацию, характерную для Вас.

Блок 1

1. Ситуация достижения для меня имеет значение.
2. Ситуация достижения для меня скорее имеет значение, чем не имеет.
3. Ситуация достижения для меня скорее не имеет значение, чем имеет.
4. Ситуация достижения для меня не имеет значение.

Блок 2

1. Я уверен в успешности исхода своих действий.
2. Я скорее уверен в успешности исхода своих действий, чем не уверен.
3. Я скорее не уверен в успешности своих действий, чем уверен.
4. Я не уверен в успешности своих действий.

Блок 3

1. Я активен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.

2. Я скорее активен, чем пассивен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.

3. Я скорее пассивен, чем активен в выявлении мнения окружающих о мере моего успеха.

4. Меня совершенно не интересует мнение окружающих о мере моего успеха.

Блок 4

1. Я готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

2. Я скорее готов, чем не готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

3. Я скорее не готов, чем готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

4. Я не готов принять ответственность и проявить решительность в непривычных для меня ситуациях.

Блок 5

1. Я настойчив в стремлении достигнуть поставленных целей.

2. Я скорее настойчив, чем инертен в достижении поставленных целей.

3. Я скорее инертен, чем настойчив в достижении поставленных целей.

4. Я инертен в достижении поставленных целей.

Блок 6

1. Я испытываю удовлетворение от преодоления высокой степени трудностей.

2. Я скорее испытываю удовлетворение от преодоления высокой степени трудностей, чем не испытываю.

3. Я испытываю удовлетворение от преодоления даже малой степени трудностей.

4. Я не испытываю удовлетворения от преодоления любых трудностей.

Блок 7

1. Я желаю стремиться к реальным целям независимо от степени их трудности.

2. Я скорее желаю, чем не желаю достигать реальных целей высокой степени трудностей.

3. Я скорее не желаю, чем желаю достигать реальных целей высокой степени трудностей.

4. Я не желаю достигать реальных целей высокой степени трудностей.

Блок 8

1. Простые задачи не вызывают у меня энтузиазма в деятельности.

2. Скорее сложные, чем простые задачи вызывают у меня энтузиазм в деятельности.

3. Скорее простые, чем сложные задачи вызывают у меня энтузиазм в деятельности.

4. Сложные задачи не вызывают у меня энтузиазма в деятельности.

Блок 9

1. Я не теряюсь в условиях соперничества в деятельности.

2. Я скорее не теряюсь, чем теряюсь в условиях соперничества.

3. Я скорее теряюсь, чем не теряюсь в условиях соперничества.

4. Я теряюсь в условиях соперничества в деятельности.

Блок 10

1. Я всегда стремлюсь к риску, но всегда осознаю его степень.

2. Я стремлюсь к разумному риску, если осознаю его степень.

3. Я иногда рискую, не осознавая степени риска.

4. Я всегда рискую, не осознавая степени риска.

Блок 11

1. Результаты моей деятельности всегда максимальны для моих возможностей.
2. Результаты моей деятельности скорее максимальны, чем нет для моих возможностей.
3. Результаты моей деятельности я оцениваю как средние для моих возможностей.
4. Результаты моей деятельности я оцениваю как минимальные для моих возможностей.

Блок 12

1. Я повышаю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха не изменяю его.
2. Я повышаю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха понижаю его.
3. Я не изменяю уровень своих притязаний после успеха в деятельности, а после неуспеха понижаю его.
4. Уровень моих притязаний не столь высок, как это требуется для успеха в деятельности.

III. Опросник для оценивания операционального компонента

Шкала оценивания операционального компонента

- 1 — испытываю непреодолимые затруднения в реализации предметных действий, даже по образцу;
- 2 — испытываю значительные, но преодолимые затруднения в реализации предметных действий, даже по образцу;
- 3 — чаще испытываю, чем не испытываю затруднения в реализации предметных действий, даже по образцу;
- 4 — редко испытываю затруднения в реализации предметных действий, но только по образцу;
- 5 — в реализации предметных действий по образцу затруднений не испытываю, но при попытке их варьировать испытываю значительные затруднения;

6 — в реализации предметных действий по образцу затруднений не испытываю. Некоторые затруднения испытываю при их варьировании;

7 — каких-либо затруднений в реализации предметных действий не испытываю.

№ п/п	Предметные действия	Оценка						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Определение объекта проектирования							
	— определение объекта проектирования (раздела, темы, упражнения или его части)							
	— сбор диагностической информации							
2	Формирование цели индивидуального проектирования							
	— разработка цели							
	— определение целевого объекта							
	— определение целевого предмета							
3	Формулировка задач в связи с реализацией индивидуальной цели проектирования							
	— решение образовательных задач							
	— решение воспитательных задач							
	— решение развивающих задач							
	— решение оздоровительных задач							
4	Индивидуальная реализация алгоритма проектирования							
	— периоды проектирования							
	— поиск информации							
	— систематизация информации							
	— структурирование информации							
	— обоснование выбора средств и методов деятельности самообразования							
5	Разработка содержания для контроля и оценки результатов реализации проекта							
	— выделение объектов для контроля и учета условий и результатов деятельности самообразования							

Окончание табл.

№ п/п	Предметные действия	Оценка						
		1	2	3	4	5	6	7
	— определение способов контроля и учета условий и результатов деятельности самообразования							
	— выбор (разработка) технологии контроля и учета							
	— технология измерения и оценивания							
6	Реализация проекта							
	— организация реализации проекта (определение сроков начала и окончания проекта)							
	— регулирование реализации проекта (уточнение состава используемых средств)							
7	Анализ результатов реализации проекта и их целесообразности							
	— успешность реализации проекта (оценка динамики показателей)							
	— действия, связанные с обсуждением сущностных отношений (цель — потребности, возможности — потребности, ожидаемый результат — способы и критерии оценивания)							
8	Коррекция содержания проекта для дальнейшей реализации проекта							
	— изменение содержания проекта, последовательности реализации компонентов проекта							
	— изменение величин нагрузочных воздействий							

Дата заполнения _____ Благодарим за работу!

Приложение Д

Тест

Уважаемый коллега! Просим Вас ответить на вопросы теста. Ваши ответы позволят определить профессиональную направленность личности педагога

Образование _____ . Специальность _____ .

Педагогический стаж работы _____ .

1. Наибольшее удовольствие я получаю от...

А — одобрения моей работы;

В — осознания того, что я делаю успехи, что мои замыслы воплощаются;

С — осознания того, что меня окружают люди, с которыми у меня полное взаимопонимание.

2. Если бы я играл в командную спортивную игру, то я бы предпочел бы быть...

А — тренером команды, который разрабатывает тактику игры;

В — популярным игроком — любимцем публики;

С — выбранным капитаном команды.

3. Лучший педагог это тот, кто...

А — проявляет интерес к стремлениям и потребностям обучающихся и имеет к каждому индивидуальный подход;

В — в совершенстве знает преподаваемый предмет и способен вызвать такой интерес к предмету, что обучающиеся стремятся самостоятельно углублять свои знания;

С — способен сплотить вокруг себя коллектив единомышленников, открыт для дискуссии и конструктивного диалога.

4. Мне нравится, когда люди...

А — радуются результатам хорошо проделанной работы;

В — поддерживают позитивные взаимоотношения в коллективе;

С — ответственно относятся к поручаемому им делу.

5. Я бы хотел, чтобы окружающие меня люди...

А — были отзывчивыми и готовыми предложить свою помощь и поддержку;

В — были верны и преданы мне;

С — были умными и интересными собеседниками.

6. Лучшими друзьями я считаю тех...

А — с кем у меня складываются хорошие отношения;

В — кто может много достичь в жизни;

С — на кого я могу положиться в трудной ситуации.

7. Больше всего мне не нравится...

А — когда у меня что-то не получается;

В — когда портят мои отношения с окружающими;

С — когда меня критикуют.

8. По-моему, плохой педагог — это тот, кто...

А — не скрывает, что учащиеся ему не интересны, насмехается, подшучивает над ними;

В — создает конфликтные ситуации в коллективе, не поддерживает диалог;

С — недостаточно хорошо владеет преподаваемым предметом.

9. В детстве я получал наибольшее удовольствие от...

А — игр с друзьями;

В — ощущения гордости за самостоятельно выполненное трудное дело;

С — похвалы взрослых.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто...

А — добился успехов в жизни;

В — по-настоящему увлечен интересным делом;

С — отличается дружелюбием и имеет много друзей.

11. В первую очередь, система образования должна...

А — научить решать задачи, которые ставит жизнь;

В — развивать индивидуальные способности обучающихся;

С — воспитывать качества, помогающие взаимодействию с людьми.

12. Если бы у меня появилось много свободного времени, охотнее всего я бы использовал его...

А — для общения с друзьями;

В — для путешествий и развлечений;

С — для занятия своим хобби и самообразования.

13. Наибольших успехов я добиваюсь тогда, когда...

А — работаю в коллективе единомышленников;

В — мне интересно то, чем я занимаюсь;

С — мои усилия хорошо вознаграждаются.

14. Мне нравится, когда...

А — меня ценят окружающие;

В — я испытываю удовлетворение от результатов своего труда;

С — я приятно провожу время в компании друзей.

15. Если бы обо мне появилась статья в газете, то мне хотелось бы, чтобы...

А — в ней рассказали о моем участии в каком-нибудь интересном деле, связанном с работой, учебой, спортом и др.;

В — написали о моих успехах в профессии;

С — в ней рассказали обязательно о коллективе, в котором я работаю, и привели свидетельства моих коллег о моем вкладе в общее дело.

16. Я делаю наибольшие успехи в обучении, если преподаватель...

А — имеет ко мне индивидуальный подход;

В — сумеет вызвать у меня интерес к предмету;

С — организует коллективное обсуждение изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже...

А — оскорбления личного достоинства;

В — неудачи при выполнении важного дела;

С — потери друзей.

18. Больше всего я ценю...
- А — успех;
 - В — радость совместной работы;
 - С — здравый, практический ум и смекалку.
19. Мне не нравятся люди, которые...
- А — считают себя хуже других;
 - В — часто ссорятся и конфликтуют;
 - С — возражают против всего нового.
20. Я испытываю удовольствие от...
- А — занятия важным для окружающих делом;
 - В — общения с друзьями;
 - С — восхищения окружающих.
21. По моему мнению, руководитель должен быть прежде всего...
- А — доступным для подчиненных;
 - В — авторитетным;
 - С — требовательным.
22. В свободное время я охотно прочитал бы книгу...
- А — о том, как строить позитивные взаимоотношения с окружающими;
 - В — о жизни знаменитых людей;
 - С — о последних достижениях в науке.
23. Если бы у меня были способности к занятиям музыкой, я предпочел бы быть...
- А — дирижером;
 - В — композитором;
 - С — солистом.
24. Мне бы хотелось...
- А — придумать интересный конкурс;
 - В — победить в конкурсе;
 - С — организовать конкурс и руководить им.
25. Для меня важно знать...
- А — цель моей деятельности;
 - В — как достичь цели;
 - С — как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен стремиться к тому, чтобы...

А — окружающие были им довольны;

В — выполнить стоящую перед ним задачу;

С — его не нужно было критиковать за работу.

27. Лучшим отдыхом я считаю...

А — общение с друзьями;

В — просмотр фильмов и развлекательные мероприятия;

С — занятие интересным делом.

Дата заполнения _____ **Благодарим за работу!**

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	3
Г л а в а 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Деятельность самообразования и готовность к ней как основное направление профессионального развития педагога	7
1.2. Анализ научных представлений о структуре и формировании деятельности самообразования педагога	14
1.3. Теоретические предпосылки исследования готовности педагога к деятельности самообразования	27
1.4. Организация и методы исследования	35
Г л а в а 2. ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ	40
2.1. Технология оценивания уровня готовности педагога к деятельности самообразования	40
2.2. Выявление уровня готовности педагогов различных специализаций к деятельности самообразования	54
Г л а в а 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ САМООБРАЗОВАНИЯ	78
3.1. Теоретические основания обеспечения процессов формирования и развития деятельности самообразования	78
3.2. Организационно-содержательное обеспечение процессов формирования и развития деятельности самообразования педагога ФК в условиях повышения квалификации	90
3.3. Модель организационно-содержательного обеспечения процесса формирования деятельности самообразования педагога ФК в условиях повышения квалификации	115
<i>Заключение</i>	125
<i>Литература</i>	128
<i>Приложения</i>	141

*В оформлении обложки использована
репродукция работы М. К. Эшера
“Sphere spirals” («Сферические спирали»)*

ФОМИЧЕВ Артем Владимирович

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
САМООБРАЗОВАНИЯ



Монография

Редактор *Н. А. Елизарова*
Корректор *О. В. Панова*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 07.09.2015 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура «SchoolBook». Печать офсетная. Усл.-печ. л. 10.
Тираж 100 экз. Заказ 2276.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.